

Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy

Zora Syslová, Veronika Rodová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Cílem studie je poskytnout obraz zapojení portfolia do státní závěrečné zkoušky ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jedním z pilířů studijního programu je koncept reflektivně pojatého přípravného vzdělávání, což zahrnuje i současnou podobu státní závěrečné zkoušky, při které studující prokazují svoji profesní způsobilost. Portfolio představuje nástroj, jenž umožňuje konstruovat vlastní poznání a slouží jako doklad profesní připravenosti v oblasti teorie i praxe. Obsahová analýza dvaceti portfolií vedla k vytvoření jejich typologie. Spolu s dotazníkovým šetřením umožnila porozumět roli, jakou portfolio u státní závěrečné zkoušky sehrává. Výsledky ukazují, že portfolio je vnímáno jako podpora v psychicky náročné situaci a jeho zpracování ovlivňuje výkon u státní závěrečné zkoušky s ohledem na schopnost propojit teorii s praxí. Závěry poukázaly na nezbytnost hledání dalších možností implementace podpůrných portfoliových aktivit v průběhu celého studia.

Klíčová slova: pregraduální vzdělávání, portfolio, státní závěrečná zkouška, dotazník, analýza portfolia

Portfolio in the State Final Examination in the Pre-Primary Teacher Training

Abstract: The aim of the study is to provide a picture of the involvement of the portfolio in the state final examination in the degree program Pre-primary teacher training at the Faculty of Education of Masaryk University. One of the pillars of the study program is the concept of reflective preparatory education, which includes the current form of the state final examination in which students demonstrate their professional competence. The portfolio is a tool that enables the construction of self-knowledge and serves as evidence of professional preparedness in theory and practice. A content analysis of twenty portfolios led to the development of a typology of portfolios. Together with the questionnaire survey, it allowed to understand the role of the portfolio in the state final examination. The results show that the portfolio is perceived as a support in a psychologically challenging situation and its processing affects performance in the state final exam with regard to the ability to link theory with practice. The findings pointed to the necessity of looking for further ways to implement portfolio support activities throughout the study.

Keywords: undergraduate education, portfolio, state final examination, questionnaire, portfolio analysis

Víc než dvacet let trvající diskuse o proměně pregraduální přípravy učitelů přinesly jednoznačný příklon k přípravě učitele jako reflektivního praktika (Lukášová et al., 2014; Tomková & Spilková, 2019). K této koncepci se hlásí i bakalářský studijní

2 program Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (Rodová & Syslová, 2021; Syslová et al., 2018). Součástí takto pojatého přípravného vzdělávání učitelů se stala portfolia (Píšová, 2007; Svatoš, 2006; Tomková, 2018). Výzkumníci i pedagogové se shodují v tom, že portfolio má velký potenciál pro učení a rozvoj studujících. Přijetí portfolia jako nedílné součásti vlastního učení a sebe-rozvoje – nikoli jako povinnosti a externího produktu učení – vytváří příležitost pro podporu autoregulovaného učení studujících. Portfolio poskytuje příležitost zachytit osobní jedinečnost, rekapitulovat jejich dosavadní profesní rozvoj v podobě úspěchů i nepovedených výsledků, které však je možné reflektovat, a tak si uvědomovat své možnosti a následně si stanovovat realistické cíle profesního rozvoje. „Jedná se o klíčové strategie pro efektivní celoživotní učení“ (Laal, 2011, in Ciesielkiewicz, 2019, s. 651), což dnes představuje významnou podmínku vykonávání učitelské profese (Beneš, 2008, s. 22). Imhořová a Picardová (2009, s. 150) však upozorňují, že není jasné, jaká je trvalost účinků práce s portfoliem na celoživotní autoregulované učení. Mnohé výzkumy dále ukazují, že dobře vedená portfolia podporují rozvoj metakognice (Bolliger & Shepherd, 2010), kterou chápeme jako znalost a řízení vlastních kognitivních aktivit a výsledků s nimi spojených (Flavell, 1979, s. 906).

Kromě přínosu, který představuje pro proces učení, se portfolio také stává podkladem pro hodnocení profesních kvalit na konci studia. Státní závěrečná zkouška již není zaměřena na pouhé prověřování akademických znalostí oboru, její akcent se posouvá ke kompetenčnímu přístupu, který staví na ověřování profesní způsobilosti studujících v souladu s profilem absolventa. Portfolio se zde stává dokladem, ze kterého by měly být patrné nejen silné a slabé stránky studujících, ale také cesta, kterou v průběhu studia urazil (Tomková, 2018, s. 14–18). Portfolio by se mělo stát „plastickým a živým portrétem svého tvůrce (a vlastníka), umožnit mu vyprávět vlastní profesní příběh jeho hlasem“ (Syslová et al., 2018, s. 29).

Sumativní funkci portfolia a jeho využití při hodnocení studujících – zejména v závěrečné fázi studia – dosud nebyla věnována potřebná pozornost. Výjimku tvoří monografie Tomkové (2018), která popisuje využití portfolia při státní závěrečné zkoušce v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Naším záměrem je rozšířit pohled na tuto problematiku a přispět k diskusi v oblasti Učitelství pro mateřské školy s cílem zjistit, jaký význam studující portfoliu u státní závěrečné zkoušky přisuzují. Jádrem výzkumného šetření je analýza prezentačních portfolií a vytvoření orientační typologie. Předpokladem bylo, že výsledky výzkumu poslouží jako vodítka pro hledání možností, jak zvyšovat kvalitu podpory studujících při práci s portfoliem.

1 Teoretické zakotvení studie

V posledních dvou desetiletích se objevuje množství výzkumů zaměřených na roli portfolia v přípravném vzdělávání, jeho účel a význam pro profesní rozvoj studujících i učitelů (Beka & Kulinxha, 2021; Lukášová et al., 2014; Píšová, 2007; Svatoš,

2006; Tomková, 2018). Jak uvádí Zeichner a Wrayová (2001), je těžké jednoznačně portfolio definovat a vyvozovat obecné závěry o jeho hodnotě či významu kvůli velkým rozdílům mezi vymezeními účelu portfolia a klasifikací jeho typů. V souladu s Campbellovou et al. (2014, s. 3) vnímáme portfolio jako organizovanou dokumentaci profesního růstu studujících, což poskytuje hmatatelné důkazy o široké škále jejich znalostí, dispozic a pedagogických zkušeností, které prostřednictvím reflexe odrážejí jejich jedinečnost a profesní autonomii.

1.1 Druhy portfolií

Podle funkce portfolia jsou nejčastěji rozlišovány tři druhy, Tomková (2018, s. 66–68) však upozorňuje na „neukotvenost“ terminologie v této oblasti.¹ První skupina označení zahrnuje funkci rozvojovou a formativní; objevuje se označení *teaching portfolio*, *learning portfolio*, *development portfolio*, *working portfolio*, *growth and learning progress portfolio* nebo *process portfolio* (Breault, 2004; Chye et al., 2019; Mansvelder-Longayroux et al., 2007; Wray, 2007; Zeichner & Wray, 2001). V českém prostředí (Pišová, 2007; Svatoš, 2006) se mluví o *dokumentálním*, *pracovním* nebo *procesuálním portfoliu* (Lukášová et al., 2014, s. 38–39). Někdy se můžeme také setkat s označením *profesní portfolio* (Al-Salmi & Tekin, 2019; Pišová, 2007), které však z našeho pohledu nese širší význam. Zahrnuje jak proces profesního rozvoje během studia, tak proces profesního rozvoje v rámci vlastní následné učitelské praxe (Rodová & Syslová, 2021; Syslová et al., 2018). V naší studii budeme tento druh označovat jako *portfolio vývojové*.

Druhá skupina označení akcentuje funkci hodnotící a sumativní; v této souvislosti se objevují názvy *credential portfolio*, *best-work*, *selection portfolio*, *certification portfolio*, *product portfolio* (Breault, 2004; Gabi & Mavengere, 2019; Oner & Adadan, 2011; Tardif, 2006; Tillema & Smith, 2007; Wray, 2007). V českém prostředí se hovoří o *sumativním*, *prezentačním*, *hodnotícím*, *reprezentačním* či *pedagogickém portfoliu* (Košťálová et al., 2008; Kubešová, 2000; Starý & Laufková, 2016). V naší studii budeme tento druh označovat jako *portfolio prezentační*.

Někteří autoři (Tillema & Smith, 2007; Zeichner & Wray, 2001) zastávají názor, že tyto dva druhy nelze spojovat, pro jednotlivé účely (formativní i sumativní) doporučují používat různá portfolia. Vedle toho existuje přístup, kdy portfolio kombinuje různé funkce (Moseley & Ramsey, 2005). Oba pohledy považujeme za legitimní; v této studii analyzujeme portfolia, která vznikala a byla vedena jako portfolia vývojová, na konci studia se proměnila v portfolia prezentační.

Třetím uváděným druhem je portfolio *zaměstnanecké* (*employment portfolio*, *showcase portfolio*) (Chye et al., 2019; Joseph & Brennan, 2013), které je určené zaměstnavateli a zpravidla obsahuje to nejlepší, co může jeho autor ze svých zkušeností prezentovat.

¹ S odvoláním na Tardifa (2006) podáváme přehled označení v anglosaském a frankofonním prostředí. V textu neuvádíme celý výčet, zaměřujeme se jen na názvy relevantní k tématu této studie.

4 Stále více se hovoří také o *e-portfoliích*. Z našeho pohledu se však nejedná o nový druh portfolia (Trávníčková & Petrů Puhrová, 2020), ale spíše o jiný způsob zpracování portfolia. E-portfolio je tvořeno za stejným účelem jako papírová verze, má tudíž obdobnou strukturu. Rozdíl spočívá v tom, že využívá jinou technologii, umožňuje „shromažďovat a organizovat artefakty v mnoha typech médií“ (např. audio- a videodokumenty spolu s grafickými a textovými dokumenty; Chien, 2013, in Barrett, 2007, s. 438). Názory na elektronická portfolia se různí, jedni je považují za efektivnější (Alajmi, 2019; Carl & Strydom, 2017; Gabi & Mavengere, 2019), druzí mluví o tom, že nemusí být nutně lepší než papírová (Chau & Cheng, 2010; Oner & Adadan, 2011).

1.2 Význam portfolia v závěrečném hodnocení studujících

V našem pojetí je cílem dosáhnout rovnováhy mezi portfolií vývojovým a prezentačním. V souladu s Bakiem a Birginem (2004, s. 80) je pro nás důležité, aby portfolio podporovalo jak učení studujících, tak jejich schopnost vytvářet kvalitně „tvarovaný“ produkt. Na tom, jak by mělo portfolio vypadat a co by mělo obsahovat, nepanuje shoda. Existuje různá míra závazných požadavků, kterou fakulty připravující učitele uplatňují (Plaisir et al., 2011), od jasně daných povinných částí portfolia (např. NAEYC, 1987) až po absolutní volnost v rozhodnutích, jaké artefakty budou studující do portfolia ukládat a jak je budou strukturovat:

Největší přínos zaznamenáváme tehdy, když sami studující rozhodují, jak chtějí svá portfolia strukturovat a upravovat, čím budou dokladovat svou práci v oboru a profesní posuny. Portfolia pak zachycují změny postojů svých majitelů, což podporuje rozvoj jejich profesní identity. (Melbourne Graduate School of Education, 2021)

V přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity preferujeme při tvorbě profesního portfolia druhý přístup (Syslová et al., 2018), klademe důraz na autonomii vlastní volby studujících. Autonomii považujeme za základní východisko pro to, aby se portfolio stalo „individualizovaným portrétem“ a poskytlo majiteli dostatečně svobodný a bezpečný prostor pro „uvážený výběr artefaktů a promyšlenou reflexi těchto artefaktů“ (Painter, 2001, s. 31). Neznamena to však, že studujícím neposkytujeme podporu. V průběhu studia jsou zařazovány intervenční vstupy, které podporují přemýšlení o vlastním portfoliu (viz oddíl 1.4 Kontext práce s portfoliem).

Svoboda při volbě struktury i výběru obsahu portfolia klade velké nároky na tvořivost a kritické myšlení studujících. Současně však koresponduje s předpokladem konstruktivistického přístupu², že studující jsou schopni získávat a sociálně

² Zde se hlásíme k sociokonstruktivistickému pojetí vzdělávání, které vychází z pedagogiky J. Deweye a J. S. Brunera a z psychologie J. Piageta, a L. S. Vygotského. Stojí na předpokladu, že inteligence – jako specifická oblast lidské psychiky – se aktivizuje, modifikuje a obohacuje restrukturováním, nové poznatky jedinec nepřijímá pasivně. Proto je nutné vytvořit takové prostředí, aby bylo možné nové poznatky samostatně organizovat, přemýšlet o nich a dále je

konstruovat své znalosti a porozumění prostřednictvím kolaborativního učení, což potvrdilo předchozí výzkumné šetření (Rodová & Syslová, 2021), které prezentujeme v oddílu o kontextu výzkumu.

Portfolio umožňuje studujícím průběžně vyhodnocovat vlastní studijní a profesní pokroky. Poskytuje vizuální důkazy o jejich silných stránkách, úspěších, dovednostech, ale také o tom, v jakých oblastech se mohou zlepšovat. Vyučujícím a examinatorům pak umožňuje vnímat studující v širších kontextech a komplexněji hodnotit jejich profesní dovednosti, ale i jejich pojetí učitelské profese (Baki & Birgin, 2004). Portfolio má také potenciál zlepšit komunikaci mezi studujícími a vyučujícími.

Rizikem pro naplnění potenciálu portfolia je nepochopení jeho účelu ze strany vyučujících a nedostatečná podpora při poskytování zpětné vazby studujícím, na což upozorňuje několik studií (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Wray, 2007). Je pravděpodobné, že pokud vyučující mají protichůdné požadavky na podobu portfolia, roste míra frustrace a pracovní zátěže studujících. Pro úspěšné využívání jak vývojového, tak prezentačního portfolia je proto nutné, aby portfolio vnímali studující jako intencionální součást přípravného vzdělávání, nikoli jako „práci navíc“. Vyučující by měli práci studujících s portfoliem mentorovat a opakovaně jim poskytovat zpětnou vazbu. Jen tak mohou upevňovat přesvědčení studujících v hodnotu portfolia a ukazovat možnosti jeho efektivního využívání k učení a profesnímu rozvoji. Jednou z cest, jak eliminovat naznačená rizika, je stanovit kritéria profesního portfolia. Ta by měla být výsledkem společné diskuse vyučujících a studujících (Imhof & Picard, 2009; Tillema & Smith, 2007).

1.3 Použití kritérií

Kritéria lze považovat za vodítka, která mají studujícím ukazovat cestu, jak s portfoliem efektivně pracovat a využít jeho potenciál k vlastnímu autoregulovanému učení a profesnímu rozvoji. Dále pomáhají učitelům, aby mohli studující v práci s portfoliem podporovat, a slouží také jako východiska zpětné vazby při kolegiálním vrstevnickém sdílení portfolií studujícími (Tillema & Smith, 2007).

V našem pojetí kritéria nesouvisejí s „klasickým hodnocením“, ale jsou východiskem pro naplnění formativní funkce portfolia. Původní verzi kritérií pro formativní a sumativní hodnocení portfolií (Syslová et al., 2018, s. 28–29) jsme pro účely této studie upravily následovně: Portfolio je 1) jasně strukturováno; 2) poskytuje systematickou reflexi, která zachycuje objevy studujícího o sobě jako učícím se jedinci, o vlastním vzdělávání a také o učení dětí; 3) obsahuje vyvážený poměr teorie a praxe, které jsou dávány do vztahu; 4) obsahuje různorodé, osobité, autentické dokumenty a artefakty; 5) obsahuje profesní cíle, výzvy a podněty pro zlepšování kvality vzdělávání, výuky a vlastních profesních dovedností studujícího.

zpracovávat a rozvíjet, což klade specifické nároky na učitele jako garanta dosahování osobního maxima u každého účastníka vzdělávacího procesu (Tonucci, 1990).

1.4 Kontext práce s portfoliem

S cíleným realistickým zapojováním portfolia do předmětů v průběhu celého studia jsme začaly pracovat v roce 2020 na základě empirických zjištění vyplývajících z volitelného předmětu Tvorba portfolia (Rodová & Syslová, 2021).

S fenoménem portfolia se studující bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy seznamují při úvodním setkání v 1. semestru, kde obdrží metodickou oporu a odkaz na instruktážní videa.³ Cílem je, aby dostali informace, které jim pomohou portfolio založit, a začali se seznamovat s úlohou, kterou portfolio v přípravném vzdělávání sehrává. Ve 2. semestru v rámci předmětu Předškolní pedagogika se prostřednictvím skupinových diskusí zamýšlejí nad obsahem portfolia, vyvozují, co by mělo obsahovat, aby vystihovalo jedinečnost autora a pomáhalo při jeho profesním rozvoji a učení. Ve 3. semestru studující své portfolio prezentují v rámci předmětu Pedagogicko-psychologická diagnostika a představují klíč k jeho struktuře. V posledním (6.) semestru portfolia vzájemně hodnotí podle stanovených kritérií. Výsledkům kolegiálního hodnocení se studující věnují v tříhodinovém bloku v semináři ke klinické praxi, kde též diskutují podrobnosti přípravy na státní závěrečnou zkoušku.

U státní závěrečné zkoušky není portfolio hodnoceno samostatně, slouží jako opora pohovoru o problematice daného státnicového okruhu z pedagogiky a psychologie. Hodnocena je výkladová linie, kterou studující pomocí portfolia zvolil. Na začátku zkoušky je však požádán, aby komisi koncepci svého portfolia představil. Naším cílem je, aby portfolio v maximální možné míře odráželo autonomii a originalitu studujícího. Proto usilujeme o to, aby jeho tvůrce nebyl v procesu tvorby omezován a ani v okamžiku prezentace nejde o to, aby bylo portfolio vystaveno vnějším nárokům klasifikace. Studující se tak u státní zkoušky může rozhodnout, které části portfolia do výkladu zapojí a které pomine.

2 Metodologie

Tato studie je třetí v pořadí, kterou jsme se záměrem lépe porozumět využití portfolií v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol realizovaly.

2.1 Výzkumný vzorek

O spolupráci jsme požádaly všechny studující v počtu 53, kteří v akademickém roce 2021 absolvovali státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Anonymně odpovídali na pět otevřených otázek elektronického dotazníku. Získaly jsme odpovědi od všech 53 studujících. Obsahové analýze jsme podrobily dvacet portfolií, podmínkou bylo, že nám je za tímto účelem majitelé zapůjčí dobrovolně. V souladu

³ Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. (2024). Učitelství pro mateřské školy – *Cestou praxe, teorie a reflexe do hlubin dětské duše*. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>.

s etickými pravidly jsme studující požádaly o informovaný souhlas s účastí na výzkumu a z důvodu zachování anonymity jsme jim v následujícím textu přiřadily fiktivní jména v abecedním pořádku.

2.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo podat obraz zapojení portfolio do státní závěrečné zkoušky, tj. konkrétně zjistit, jaké charakteristiky vykazují prezentační portfolio a jaký význam portfolio u státní závěrečné zkoušky studující přisuzují. Předpokládaly jsme, že odpovědi budou po vykonání zkoušky upřímné a že podoba a způsob zpracování prezentačního portfolio nám pomohou hlouběji porozumět vnitřnímu postoji studujících k tomuto fenoménu.

2.3 Sběr dat a jejich analýza

Pro naplnění cíle jsme použily metodu obsahové analýzy dokumentů (portfolií) a metodu dotazníku s otevřenými otázkami. Dotazník měl elektronickou formu a byl umístěn v informačním systému Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Analýzu obsahu dokumentů chápeme jako metodu sociálního výzkumu, která je vhodná pro studium lidské komunikace prostřednictvím artefaktů a zahrnuje transformaci nezpracovaných dat do kategorií na základě nějakého koncepčního schématu (Babbie, 2013, s. 321). Pro analýzu dokumentů (portfolií) jsme navrhly kategorizační systém v souladu s kritérii (oddíl 3.1) a vyhledávaly výskyt představitelů (instancí) dané kategorie v jednotlivých portfoliích (Hendl, 2005, s. 133), což nám umožnilo zachytit manifestní obsah (Berelson, 1952, s. 18) a na základě toho portfolio roztřídit podle podobných znaků a vytvořit typologii (viz tabulka 1). Každé kritérium bylo bodováno na škále 1–3 (silně zastoupené / lze najít / nenacházím), to znamená, že portfolio, které získalo plný počet bodů u všech pěti kritérií, dosáhlo celkem 15 bodů. Analýzu prováděly obě výzkumnice paralelně, dosažená shoda byla 85 %. Současně jsme využily vlastní komentáře, které zachycovaly specifika jednotlivých portfolií (viz podrobněji v oddílu 3.1).

Položky dotazníku jsme formulovaly v souladu s Chráskou (2007, s. 164–174). Dvě otázky se zaměřovaly na postoj respondentů k portfoliu, další dvě zjišťovaly, jak studující portfolio využili během přípravy i v průběhu státní závěrečné zkoušky, poslední položka byla zcela otevřená.⁴ Naším cílem bylo poskytnout respondentům volnost pro vyjádření názorů či postojů, nenabízet jim připravené odpovědi, ale získat bohatý soubor hodnotících názorů, které by nám sloužily jako zpětná vazba (Miller & Miller, 1991). Nejdříve jsme navrhly výchozí baterii ad hoc kódů, které jsme následně kombinovaly s odbornou terminologií. Cílily jsme na to, aby výsledné

⁴ Pro představu zde uvádíme doslovné znění otázek: 1) Jak byste charakterizoval/a účel portfolio? 2) Proč myslíte, že jste si měli portfolio založit? 3) V čem konkrétně vám portfolio pomohlo při přípravě ke státní závěrečné zkoušce? 4) Jak vám portfolio pomohlo v průběhu státní zkoušky z pedagogiky a psychologie? 5) Chtěl/a byste k problematice portfolio něco dodat?

- 8 kódy byly přesné, tj. aby nebyly příliš obsažné nebo obecné a aby postihovaly hlubší roviny významu kódovaného textu (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 214–220). Kódy jsme ověřovaly na dalších dotaznících, dokud nebyl soubor kódů nasycen. Pracovaly jsme v programu Atlas.ti.

Elektronický dotazník složený z pěti otevřených otázek vyplňovali studující po absolvování státní závěrečné zkoušky. Cílem kódování bylo zachytit témata, která respondenti v souvislosti s portfoliem pojmenovávají. Abychom zajistily přiměřenou míru objektivitu (resp. reliability), odpovědi sebrané prostřednictvím elektronického dotazníku jsme podrobily synchronnímu kontrolnímu kódování obou výzkumnic na 10 % výzkumného vzorku (tj. vyplněné dotazníky od pěti respondentů), kde bylo dosaženo kódovací shody v 86 %. V souhrnu 252 odpovědí se vynořilo 31 kódů, které jsme nejprve seřadily tematicky a následně podle četnosti výskytu. Celkový počet odpovědí (252) vzešel součinem pěti otázek krát 53 respondentů, přičemž někteří respondenti nechali pátou otázku nezodpovězenou. Z celkové sumy 31 kódů vzešlých z kódování elektronického dotazníku jsme vybraly čtrnáct, které se vztahovaly k problematice státní závěrečné zkoušky. Šest kódů zahrnovalo fázi přípravy, osm kódů příslušelo k vlastnímu průběhu zkoušky. Vznikla tak struktura, která zahrnovala rovinu profesních i osobních charakteristik a umožnila popsat hlavní témata a zachytit uvažování studujících (viz tabulka 2).

3 Výsledky

Výsledky řadíme v souladu s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami. Nejprve se věnujeme charakteristikám, které vykazovala prezentační portfolia, poté představíme výsledky analýzy významu portfolia pro studující v době přípravy na státní závěrečnou zkoušku a ve chvíli jejího průběhu.

3.1 Charakteristiky prezentačních portfolií

Charakteristiky prezentačních portfolií byly sledovány v prvním kroku na základě kritérií (viz oddíl 1.3), následně byly doplněny informacemi z poznámkového aparátu, čímž jsme získaly šest typů profesních portfolií: 1) originální, 2) živé, 3) bilanční, 4) studijní, 5) nezajímavé, 6) formální. První čtyři typy lze považovat za příklady dobré praxe.

Při pojmenovávání jednotlivých typů jsme vycházely z typologie⁵ Tomkové (2018), vytvořené typy jsme rozšířily o formální profesní portfolio. Pomyslný vrchol naší typologie tvoří originální profesní portfolio, které naplňuje všechna požadovaná kritéria a současně má zcela originální, neopakovatelnou koncepci. Živé profesní portfolio je typem s výraznou originální koncepcí, chybí však některá kritéria, zejména

⁵ Portfolia: vzorové, živé profesní, studijně profesní, reflektivně profesní, procesně bilanční, dvouoborové profesní, originální profesní, nezajímavé profesní, nepravdivé profesní, nepřijatelné.

systematická práce s profesními cíli. Bilanční a studijní profesní portfolio tvoří podobné typy. U prvního z nich je patrný akcent na rekapitulaci a bilanci cílů, nesené především reflektivními poznámkami, u druhého výrazný rys představuje propojení se studiem, zejména s jeho chronologií, práce s reflektivními poznámkami a profesními cíli chybí nebo nemá potřebnou analytickou hloubku. Nezájímavé profesní portfolio nenaplnuje požadovaná kritéria, jakými jsou pestrost a bohatost obsahu, vyváženost teorie a praxe, srozumitelnost, propracovanost a originalita struktury, analytické reflektivní poznámky a práce s profesními cíli. Poslední typ, kterým je formální profesní portfolio, také nenaplnuje požadovaná kritéria, jeho koncepce není srozumitelná nebo je nedotažená, artefakty nemají potřebnou autenticitu, často jde o převzaté materiály (viz příloha).

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. Originální profesní portfolio jsme identifikovaly v jediném případě. Dokument rozdělovaly barevné záložky, které odkazovaly k promyšlené hierarchii dokumentů. V celém portfolio se objevovaly rukou psané reflektivní poznámky a analytické komentáře. Osobitost podtrhovaly mentální mapy, schémata, komentované zápisy z přednášek a poznámky k průběhu studia, z nichž byla patrná odvaha pracovat s vlastními chybami a zdokonalovat se v profesních dovednostech. Autorka si stanovovala profesní cíle a systematicky s nimi pracovala, byť byly „rozptýlené“ v reflektivních poznámkách. Originalita portfolio spočívala v tom, že nápaditě ukazovalo hledání vlastní profesní cesty během let studia na vysoké škole a autenticky zachycovalo snahu o získání hlubšího vhledu do profesní problematiky, která se opírala o práci s profesními cíli, včetně vědomé práce s vlastními nedostatky.

Živé profesní portfolio také naplňovalo všechny položky kritérií, byť ne excelentně. Jeho struktura byla srozumitelná, složená z různorodých artefaktů s vyváženým poměrem teorie a praxe, v nichž byl akcentován důraz na vlastní profesní rozvoj. Reflektivní poznámky se objevovaly, ale měly kolísavou kvalitu, práce s vlastními nedostatky nebyla u této skupiny portfolioí systematická. Profesní cíle buď chyběly, nebo se objevovaly nahodile, práce s nimi postrádala důslednost. Tento typ podával ucelený profesní obraz svého majitele, dokládal jeho živý zájem o problematiku mateřské školy, působil autenticky, ale v oblasti práce s profesními cíli bylo možné najít rezervy. Živost portfolioí, která spadala do této skupiny, spočívala v pestrosti přístupů k členění obsahu, portfolio dokládala upřímný zájem autorek o studovaný obor a jejich potřebu se profesně zdokonalovat, aby mohly své profesní dovednosti uplatnit v praxi, propojit je s reálným životem mateřské školy.

Třetí typ, *bilanční profesní portfolio*, splňoval jen čtyři sledovaná kritéria, profesní cíle chyběly. Typický byl akcent na posloupnost průchodu studiem. Převažovala praktická složka, i když teorie byla také přítomná. Výrazným rysem byl kritický

10 a analytický přístup k vlastním praktickým zkušenostem, který se odrážel v reflektivních poznámkách. Styl komentářů byl věcný a často kritický. Práce s reflexí byla cyklická, poznámky v jednom artefaktu byly z různých období. Opakované reflektivní poznámky umožnily zachytit posuny a podávaly přehled o profesních pokrocích majitele portfolia.

U čtvrtého typu, *studijního profesního portfolia*, byla sledovaná kritéria zastoupena nevyváženě, akcent byl kladen na studijní a praktickou složku profesní přípravy. Charakterizovala je převaha materiálů vztahujících se k praxi. Struktura kopírovala chronologii studia. Reflektivní poznámky působily formálně. Profesní cíle chyběly. Výrazným rysem tohoto typu bylo, že některé části byly objemné, jiné naopak útlé, což vyvolávalo dojem nahodilosti. Koncepce členění byla převážně chronologická. Obsah všech čtyř portfolií tvořily materiály výrazně zaměřené na praxi. Chyběla cyklická práce s poznámkami, což nedovolovalo sledovat profesní posun, spíše to působilo dojmem, že vznikly jednorázově, aby bylo vyhověno požadavku. Ve výsledku portfolia nedostatečně odrážela autentičnost svých autorek i jedinečnost jejich profesních cest.

Zbývající dva typy portfolií vykazovaly nepřítomnost většiny kritérií, což jsme identifikovaly u šesti studentek. V případě pátého typu, který jsme nazvaly *nezajímavé profesní portfolio*, byl typický povrchní přístup k výběru obsahu a formální zpracování struktury. Vztah teorie a praxe byl nevyvážený, chyběla reflektivní složka i práce s profesními cíli. Portfolia této skupiny byla různě obsáhlá, způsob pojetí struktury nevykazoval originalitu, hlubší koncepční záměr či výraznější invenci, které by ukázaly osobitost autorky či jedinečnost jejího profesního směřování.

Koncept posledního typu, *formálního profesního portfolia*, působil rovněž nahodile. Typy dokumentů se opakovaly, působily neautenticky a poměr teorie a praxe byl nevyvážený. Struktura nebyla propracovaná, její koncept nebyl důsledně uplatněn v celém portfoliu. Reflektivní poznámky byly vedeny formálně nebo zcela chyběly, jakož i práce s profesními cíli. Schopnost vybrat zajímavý obsah, rozřadit jej do srozumitelné struktury a reflektovat jej nebyla v portfoliu patrná.

Přehled bodového hodnocení portfolia včetně anonymizovaných jmen studujících a typu portfolia přináší tabulka 1.

Třetí sloupec tabulky ukazuje součet bodů, kterých dané portfolio dosáhlo, je však patrné, že dosažené skóre není jediným ukazatelem, který byl určující pro rozhodnutí, ke kterému typu portfolio zařadit. Volbu ovlivnily také poznámky a komentáře, které se týkaly detailů a specifík jednotlivých portfolií.

Například Lída (originální profesní portfolio) a Saša (živé profesní portfolio) dosáhly nejvyššího počtu bodů, ale jejich portfolia byla přiřazena k různým typům. Obsah Lídina portfolia byl bohatý a rozmanitý, zpracovaný do složitě vrstevnaté, a přitom přehledné struktury, autorka systematicky pracovala s reflexí a s profesními cíli. Výběr obsahu i pojetí struktury Sašina portfolia nebyly tak nápadité, více kopírovaly zavedené vzory. Reflektivní poznámky byly autentické a bylo zřejmé, že vznikaly v různých časových obdobích. Profesní cíle si Saša stanovovala, ale nesledovala, jak se jí daří je naplňovat. Profesní cíle se objevily ještě v portfoliu

Tabulka 1 Přehled typů profesních portfolií

Typ portfolia	Fiktivní jméno	Skóre hodnocení portfolia
Originální profesní portfolio	Lída	15
Živé profesní portfolio	Saša	15
	Gabriela	14
	Hana	13
	Barbora	12
	Dana	12
	Irena	12
	Olga	12
Bilanční profesní portfolio	Zdena	11
	Táňa	10
Studijní profesní portfolio	Karla	12
	Nad'a	11
	Cilka	10
	Eva	8
Nezajímavé profesní portfolio	Marie	9
	Jana	8
	Pavla	7
	Radka	7
	Šárka	7

Gabriely a Hany, práce s nimi však nedosahovala úrovně Lídina portfolia a působila formálně.

Identický počet bodů dosáhla také Zdena (bilanční profesní portfolio) a Nad'a (studijní profesní portfolio). Zdeninu portfoliu dominovala pestrá škála obsahově bohatých studijních materiálů s vyváženým poměrem teorie a praxe, které byly řazeny chronologicky a vyznívaly jako bilance její dosavadní profesní cesty. Propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky nebylo prvoplánově akcentováno, což portfoliu dodávalo profesní přesah. V Nadině portfoliu propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky dominovalo, bylo jasné, že autorka portfolio chápe jako studijní oporu ke zkoušce. I zde byl poměr teorie a praxe vyvážený. Obě portfolia měla originální strukturu a obsahovala analytické reflektivní poznámky, které pojmenovávaly podstatná témata zařazených dokumentů.

Barbora, Dana, Irena, Olga (živé profesní portfolio) a Karla (studijní profesní portfolio) dosáhly 12 bodů, ale v Karlině portfoliu převažovala teorie v podobě výpisků, chyběly mu tvořivý vzlet a praktická osobitost. Autorka se zaměřovala na poznání sebe sama, materiály někdy postrádaly přesah ke studovanému oboru. Portfolio vyvolávalo dojem upřímné snahy na sobě pracovat, působilo však spíše jako studijní opora či osobní deník, nepodávalo vyvážený obraz profesní osobnosti své majitelky.

Stejný počet bodů získala dále Táňa (bilanční profesní portfolio) a Cilka (studijně profesní portfolio). Táňa obdržela méně bodů než Zdena, protože typy dokumentů se opakovaly, jejich výběr vyvolával dojem nahodilosti. Reflektivní poznámky byly věcné a poměrně kritické, názvy jednotlivých částí portfolioa však měly popisný charakter, jejich řazení chyběla srozumitelná koncepce. V Cilčině portfoliou dominovaly převzaté materiály, chyběla mu osobitost. Skládalo se pouze ze tří částí. Poměr teorie a praxe nebyl vyvážený, většina materiálů se vztahovala k praxi. Reflektivní poznámky působily, jako by vznikly v jedné chvíli, jejich obsah byl neurčitě obecný, nad popisným jazykem převažovaly subjektivní hodnocení a dojmy. Oběma portfolioim chyběla osobitost, autentické pojetí a hlubší analytický vhled.

Portfolioa Jany a Marie (nezajímavé profesní portfolio) nevykazovala potřebnou originalitu ani hlubší koncepční záměr. Janino portfolio mělo střední rozsah, tvořilo jej 37 položek, přesto zde byly všechny artefakty opatřeny barevnými papírky s čísly, která odkazovala k deseti okruhům státní závěrečné zkoušky, což mu dodávalo rys studijního „taháku“, zbavovalo jej koncepční autenticity. Obě portfolioa postrádala nápaditost výběru i řazení dokumentů, vyváženost teorie a praxe nebyla v rovnováze, práce s reflexí nebyla na potřebné úrovni. U Jany sloužila spíše k orientaci v obsahu portfolioa než k analýze kvality profesní přípravy, u Marie zcela chyběla.

Výsledkem výše popsané etapy je návrh typologie portfolioí, která v rámci výzkumného vzorku vznikla. Zárukou funkčnosti zvolených názvů bude jejich užívání, které prověří, zda je soubor názvů v této podobě dostačující nebo jej bude v dalších letech třeba dále rozšiřovat.

3.2 Význam portfolioa při státní závěrečné zkoušce

Výsledky analýzy dokumentů nyní doplníme o výsledky kódování písemných odpovědí studujících. Tabulka 2 zachycuje kódy, se kterými jsme pracovaly. Roztřídily jsme je do dvou skupin. Jedna zahrnuje kódy, které se vztahovaly k fázi přípravy na státní závěrečnou zkoušku, druhá k fázi realizace státní zkoušky. Kódy v obou skupinách jsme dále rozdělily na oblast profesní a oblast osobní.

Tabulka 2 Tematické rozložení kódů a jejich četnost

	Profesní charakteristiky	Osobní charakteristiky
příprava na SZZ	propojení teorie a praxe (66) profesní retrospektiva (51) rozvoj profesních kompetencí (27) propojení profesního a osobního života (5)	způsob uvažování (42) práce s chybou (21)
průběh SZZ	orientace v portfoliou a jeho struktuře (18) zdroj informací (9) porozumění problematice vylosovaného okruhu (5) kvalita zpracování portfolioa (3) učení nazpaměť (2) zdroj diskuse (1)	zdroj sebedůvěry (10) nenaplněná očekávání (2)

Z analýzy vyplynulo, že ve fázi *přípravy* na státní zkoušku umožnilo portfolio studujícím *propojovat teorii s praxí*: „propojit mnohdy abstraktní pojmy a terminologii s realitou v mateřské škole“, uvidět „souvislost mezi teorií a praxí“, „teorii vysvětlit na konkrétních příkladech“ a rozhodnout, „kam v odpovědi na otázku směřovat“. Práce s portfolioem také studující přiměla „pročíst staré práce“, „vzpomenout si i na střední školu a začátky studia“ a díky tomu si uvědomit *rozvoj svých profesních kompetencí*, „co už mám za sebou, kam jsem se za tři roky posunula“, „jak jsem začínala, co jsem si postupně uvědomila“. Současně také mohli vidět „svůj celkový posun“ i „posun v určitých oblastech, například v práci se třídou“, tzn. uvědomovat si *propojení profesního a osobního života*. Systematická práce s portfolioem posilovala nejen profesní sebevědomí, ale také měnila osobní přesvědčení a *způsob uvažování*, protože „když jsem začala při přípravě na závěrečné zkoušky s portfolioem intenzivněji pracovat, začala jsem v něm vidět hlubší smysl“. Témata „začala dávat mnohem větší smysl a logiku“, protože si každý mohl vytvořit „vlastní osnovu“, koncipovat okruh tak, aby mu to „osobně vyhovovalo“, což vedlo k originálnímu pojetí zpracování jednotlivých okruhů. Portfolio pomáhalo „utřídit myšlenky a pojmy“, legitimně „mluvit o vlastních zkušenostech“, „názory a myšlenky dokazovat na konkrétních situacích“. Také umožnilo uvědomit si a pojmenovat *vlastní chyby*: „Zpětně jsem některé aktivity, které jsem s dětmi dělala, mohla pochopit do hloubky. Proč nenaplnily má očekávání, jelikož jsem tolik tehdy třeba nemyslela na potřeby dětí nebo jsem k dané zkušenosti děti nevedla přes jejich primární druh inteligence...“ Díky portfoliou si mohli uvědomit, co by mohli „udělat jinak, lépe“.

V *průběhu* státní zkoušky studujícím pomáhalo, že se *orientovali v portfoliou a jeho struktuře*, protože když nevěděli, „kde pokračovat, mohli do něho nahlédnout“. Podstatné pro ně bylo, že mohli sami rozhodnout, jak portfolio „zorganizují a zkompletují“, aby měli „přehledně vše na jednom místě“. Portfolio sloužilo jako *zdroj informací*, řada studujících dbala na to, aby měli „ke každému okruhu státní závěrečné zkoušky doloženou nějakou zkušenost“, dokumenty a artefakty roztríděné tak, „že mě u zkoušky povedou“. Zkoušku pak mohli skládat s pocitem, „že se mám o co opřít a že díky portfoliou vždy alespoň něco řeknu“, což způsobilo, že „oproti ostatním předmětům byla pro mě zkouška s oporou v portfoliou mnohem příjemnější“, „bez portfoliou před sebou bych na konkrétní příklady vzpomínala jen těžce“.

Portfolio pomáhalo lépe *porozumět problematice vylosovaného okruhu*, ujasňovat, jaký je „rozsah a obsah jednotlivých okruhů“. Umožňovalo pochopit „vzájemnou provázanost okruhů státní závěrečné zkoušky“ a „hlouběji porozumět celé problematice“. Dovoľovalo představit „svoje myšlení a svoje pojetí pedagogické činnosti“, „dokázala jsem na svých pracích ukázat, co jsem se v rámci tématu naučila“, „ukázat přímo důkazy o svých tvrzeních“, aby „bylo lépe znát, že rozdílům rozumím“.

Jako důležité se ukázalo téma *soustavné práce s portfolioem v jeho vývojové etapě a následná kvalita zpracování prezentačního portfolioa*. Pokud studující tuto fázi přípravy podcenili, portfolio jim u zkoušky nepomohlo: „kdybych ho lépe zpracovala a zaměřila se na něho už od počátku, využila bych ho lépe“. Problémy mohlo způsobit také nedostatečné propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky:

14 „Při učení jsem si myslala, jak budu hodně čerpat z portfolia, ale nakonec tomu tak vůbec nebylo. Vytáhla jsem si spolupráci s rodiči a k tomu jsem neměla příliš mnoho artefaktů.“

Portfolio ovlivnilo nutnost mnemotechnického *učení nazpaměť*, které v sobě často nese rys formálnosti. Pomáhalo „k lepšímu vybavování“ i „vysvětlení daného problému“ v okamžicích, kdy „jsem v té nervozitě skoro zapoměla na svoje jméno“, protože se „na potítku „můžu opřít o informace, které jsem si sama zorganizovala a vložila“. Stalo se zdrojem uvědomění, že „není potřeba znát vše nazpaměť“, protože bylo možné si „zapamatovat obsah jednotlivých okruhů díky propojení s vlastní praxí“ a uvědomit si, „na co se u jednotlivých okruhů zaměřit“.

Portfolio se dále stalo *zdrojem diskuse*, podpořilo rétorické schopnosti studujících, přispělo k tomu, že se „lépe u zkoušky hovořilo“. Umožnilo „živě debatovat o praktických zkušenostech podložených teoretickým základem“. Pomáhalo propojit akademickou teorii s vlastní praxí, protože bylo možné si „vybavit situaci z praxe a poté vzpomínat na teorii“. „Stačilo se na daný doklad o zkušenosti jen podívat“, aby se „vrátily vzpomínky, o kterých jsem se mohla následně rozpovídat“.

V osobní rovině se portfolio stalo *zdrojem sebedůvěry*, způsobilo, že se studující cítili u zkoušky „klidnější“, protože v něm „najdu opěrné body ke každé otázce“. Představovalo „oporu, které se mohli držet“, „jistotu a záchranu“, „tahák“, osobního pomocníka, na kterého se mohli v náročné chvíli spolehnout. Pocit bezpečí přinášelo i to, že „některé práce byly osobní, například kresby dětí mé rodiny. Bylo tedy příjemné se na ně u zkoušky podívat...“.

Zároveň se ukázalo, že portfolio samo o sobě úspěch nezaručuje, *očekávání se někdy nenaplnila*: „... měla jsem jinou představu, bylo řečeno, že to bude jen o povídání nad portfoliem, ale bylo nutno dokázat a předvést teoretické znalosti a na to jsem nebyla až tak připravena.“

Z odpovědi vyplývá, že studující portfolio vnímají jako důležitou součást státní závěrečné zkoušky. Pro ty, kteří jej přijali jako součást své přípravy, mohlo dojít k proměně vztahu k portfoliu: „Původně jsem portfoliu nevěnovala příliš velkou pozornost. Jakmile jsem však pochopila jeho význam, stalo se pro mě velkým pomocníkem a zdrojem motivace...“ V okamžiku státní závěrečné zkoušky se portfolio mohlo stát jakýmsi režisérem, který určoval její průběh: „Pomohlo mi ujasnit si, kam chci v odpovědi na otázku směřovat, a měla jsem dobrý pocit z toho, že můžu ovlivnit to, o čem budu mluvit.“ Systematická a autonomní práce s portfoliem studujícím umožnila „dostat se dál“, převzít odpovědnost za svou přípravu a prohlubovat vlastní profesní pojetí studovaného oboru.

4 Shrnutí a diskuse

Naším cílem bylo podat obraz zapojení portfolia do státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Výzkumné šetření se zaměřovalo na to, jakou finální podobu s ohledem na stanovená

kritéria prezentační portfolio mají a jaký význam studující portfolio při přípravě i v průběhu státní závěrečné zkoušky přisuzují.

Z analýzy portfolio vyplynulo, že jejich kvalitu nelze hodnotit pouze kvantifikací kritérií. Pro hlubší porozumění, jak studující k jeho tvorbě přistupovali a jak s ním pracovali, bylo nutné zahrnout do jejich typologie také poznámkový aparát, který pomáhal specifikovat jednotlivá portfolio a v konečném důsledku je setřídít podle podobných znaků.

Na druhé straně nám kvantifikace kritérií pomohla odhalit, které součásti práce s portfolio přinášejí studujícím největší obtíže. Při vertikálním členění hodnocených portfolio (viz příloha) můžeme vidět, že se strukturou portfolio a propojováním teorie s praxí již nemají dvě třetiny studujících větší problémy. Posílit však bude nutné využívání různorodých artefaktů a podpořit schopnost studujících formulovat své profesní cíle.

Výsledná úroveň portfolio daná jejich typologií ukazuje na osobité přístupy studujících k tvorbě portfolio a tím také ke svému profesnímu rozvoji. Nejvyššího bodového skóre (10–15 bodů) při horizontálním členění hodnocených portfolio dosáhlo jen pět studujících. Toto zjištění potvrzují předchozí závěry (Rodová & Syslová, 2021) a společně s výsledky vertikálního členění hodnocených portfolio bude potřeba věnovat intenzivní pozornost vývojevému portfolio, a to po celou dobu studia, a učinit jej plnohodnotnou součástí povinných a zejména profilujících předmětů. To by mělo zajistit konzistentnější přístup v tomto multidimenzionálním studijním programu, na kterém se podílí osmnáct kateder. Tak lze zvětšit šance, že vývojové portfolio bude „kvalitně tvarováno“ (Baki & Birgin, 2004, s. 80), aby i v případě méně invenčních studujících mohlo vzniknout dostatečně bohaté portfolio prezentační, které bude v dostatečné míře autonomní i originální, aby mohlo sloužit jako plnohodnotná opora jak u státní závěrečné zkoušky, tak v dalším profesním působení.

Analýza odpovědí v dotazníku ukázala, že význam portfolio spatřuje většina respondentek v jeho podpůrné funkci při psychicky vypjaté situaci, jakou státní závěrečná zkouška bezesporu je. Pokud je portfolio obsahově bohaté a koncepčně promyšlené, dokáže v něm jeho majitel rychle najít materiály, které slouží jako východisko pro výklad teorie i jako doklad profesních dovedností. Portfolio se tak stává zdrojem sebedůvěry, protože umožňuje v jasné linii vidět profesní pokroky a ve svém důsledku vede k porozumění vlastnímu profesnímu vývoji.

Důležitým momentem bylo pro studující to, když byli na začátku závěrečné zkoušky vyzváni, aby komisi své portfolio krátce představili. V tom okamžiku dostali příležitost vystoupit z pasivní role zkoušeného, stát se aktivním účastníkem zkouškového dialogu, který do průběhu zkoušky vnáší specifická témata, jež mohou být dále diskutována, což pozitivně ovlivnilo plynulost vyjadřování studujících. Toto zjištění je v souladu s výrokiem, který formulovali F. L. a P. Paulsonovi (1996, s. 41), že prostřednictvím portfolio lze „naprosto legitimně ovlivňovat názory ostatních“, ale i např. s autory Bakiem a Birginem (2004), kteří také upozorňují, že portfolio pomáhá studujícím stát se rovnocenným účastníkem zkouškového aktu. Do jisté míry tak portfolio ovlivňuje průběh zkoušky, určuje, o čem bude zkoušený hovořit.

16 Pro examinátory je pak možné lépe posoudit hloubku jeho porozumění vybranému tématu při propojování teorie s vlastní praktickou zkušeností.

Další přínos portfolia spočívá v propojování teorie s praxí. Popis vlastních zkušeností umožnil studujícím uvědomit si okamžiky, kdy praxe teorii doplňovala, i situace, kdy se teorie s praxí rozcházela. Tady můžeme vidět vazbu mezi kvalitou portfolia a vnímanými přínosy portfolia u studujících.

Za velký přínos považujeme změnu přístupu k chybám. Díky reflektivnímu rozměru portfolia začali studující své chyby vnímat jako nutnou součást profesního rozvoje, nebáli se je u závěrečné zkoušky zveřejnit a využít je, aby ukázali svůj profesní posun. Také v tomto případě lze vidět vztah mezi názory studujících a kvalitou jejich portfolia. I v této oblasti spatřujeme prostor pro větší podporu studujících ze strany vzdělatelů, což uvádí i řada dalších autorů (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Imhof & Picard, 2009; Wray, 2007).

Limitem předloženého výzkumu je malý počet účastníků výzkumu a dále jistá uzavřenost výzkumného vzorku, který se omezuje výlučně na studující oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Dalším limitem je akcent na pozitivní formulace otázek v dotazníku, což mohlo omezit v odpovědích respondentů případná slabá či problematická místa práce s portfoliem a jeho využití u státní závěrečné zkoušky. Tento limit jsme se snažily eliminovat poslední otevřenou otázkou v dotazníku, zda chtějí k problematice portfolia něco dodat. Za limitující lze považovat také ochotu poskytnout portfolio pro analýzu. Lze se domnívat, že portfolio zapůjčili studující, kteří byli přesvědčeni o jeho významu, případně kvalitě.

Přínos studie pro nás představují zjištění týkající se úlohy portfolia u státní závěrečné zkoušky, která mohou ovlivnit kvalitu přípravného vzdělávání s ohledem na systematickou přípravu profesního portfolia a funkčních způsobů jeho zapojení do výuky napříč předměty během celého průběhu studia. Takto bychom mohly zajistit komplexní podporu profesního rozvoje studujících v tomto multioborovém studijním programu.

5 Závěr

Předložené výsledky ukazují, že portfolio představuje důležitou složku studia programu Učitelství pro mateřské školy v procesní i v prezentační fázi. Nezodpovězenou otázkou zůstává, jak způsob vedení vývojového portfolia ovlivňuje kvalitu portfolia prezentačního, které pro studující představuje důležitou oporu u státní závěrečné zkoušky. Z provedeného šetření vyplynulo, že i když jsme zvolily cestu svobodného přístupu k tvorbě portfolia, studující zvládají tento náročný úkol poměrně úspěšně. Přesto bude nutné rozšířit systematickou práci s portfoliem i v dalších předmětech, a to nejen v pedagogicko-psychologických disciplínách, ale i v oborově didaktických předmětech. Bude nezbytné hledat příležitosti, kdy budou moci studující s portfoliem autenticky a samostatně pracovat, aby měli dostatek podnětů přemýšlet o jeho obsahu ve vztahu k vlastnímu profesnímu rozvoji z různých úhlů pohledu.

K dalším tématům, která by bylo možné v budoucnu výzkumně řešit, patří vztah mezi kvalitou portfolia a výkonem u státní zkoušky či vztah mezi kvalitou portfolia a budoucím profesním výkonem majitele portfolia. Rovněž by bylo vhodné hlouběji rozpracovat didaktiku práce s portfoliem.

Literatura

- Al-Salmi, L., & Tekin, A. M. (2019). *Professional portfolio of early childhood teacher candidates: Evidence to meet international standards*. www.soharuni.edu.om/tlc5/
- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714–1735.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Baki, A., & Birgin, O. (2004). Reflections of using computer-based portfolios as an alternative assessment tools: A case study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 77–99.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449.
- Beka, A., & Kulinxha, G. (2021). Portfolio as a tool for self-reflection and professional development for pre-service teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22–35.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada Publishing.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bolliger, D. U., & Shepherd, C. E. (2010). Student perceptions of eportfolio integration in online courses. *Distance Education*, 31(3), 295–314.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 847–859.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. (2014). *How to develop a professional portfolio: A manual for teachers* (6th ed.). Pearson.
- Carl, A., & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1), 1–10.
- Ciesielkiewicz, M. (2019). The use of e-portfolios in higher education: From the students' perspective. *Issues in Educational Research*, 29(3), 649–667.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gabi, J., & Mavengere, N. (2019). Making use of portfolios to enhance learning. In *1st International Conference on Sustainable ICT, Education, and Learning* (s. 24–29). State University of Zanzibar.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.
- Chau, J., & Cheng, G. (2010). ePortfolio, technology, and learning: A reality check. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4), 465–481.
- Chien, C. (2013). Pre-service English teachers' perceptions and practice of electronic portfolios. *CALL-EJ*, 14(1), 1–15.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. C. (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education*, 85, 24–35.
- Imhof, M., & Picard, Ch. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149–154.

- 18 Joseph, G. E., & Brennan, C. (2013). Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 423–430.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Portál.
- Kubešová, K. (2000). Experiment s portfoliem. *Kritické listy*, 1(1–2), 18–20.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470–474.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Univerzita T. Bati.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62.
- Melbourne Graduate School of Education. (2021). *Exemplary student eportfolios*. University of Melbourne. <https://le.unimelb.edu.au/showcase/exemplary-student-eportfolios>
- Miller, T. I., & Miller, M. A. (1991). *Citizen surveys: How to do them. How to use them, what they mean*. International City/Country Management Association.
- Moseley, C., & Ramsey, S. J. (2005). Teaching portfolios in teacher education: Effects of program-wide mentoring on elementary pre-service teachers' perceptions. *Current Issues in Education*, 8(23), 1–12.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (1987). Position statement on quality, compensation, and affordability. *Young Children*, 43(1), 1–4.
- Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492.
- 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 R. Fogarty (Ed.), *Student portfolios. A collection of articles* (s. 27–46). IRI/SkyLight Training & Publishing.
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. (2024). Učitelství pro mateřské školy – *Cestou praxe, teorie a reflexe do hlubin dětské duše*. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Plaisir, J. Y., Hachey, A. C., & Theilheimer, R. (2011). Their portfolios, our role: Examining a community college teacher education digital portfolio program from the students' perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 159–175.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Syslová, Z., Píšová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1013>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chanière éducation/McGraw-Hill.
- Tillema, H., & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 442–456.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.

- Trávníčková, P., & Petrů Puhrová, B. (2020). Professional portfolio of the preschool teacher: What is the real content? In J. Kacprzyk (Ed.), *Advances in intelligent systems and computing* (s. 156–162). Springer Verlag.
- Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1139–1152.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.

Korespondenční autorka:

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
syslova@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
rodova@ped.muni.cz

Tabulka Hodnocení portfolií podle kritérií

Jméno	Struktura	Reflexe	Teorie a praxe	Různorodost	Cíle	Celkové hodnocení
Lída	3	3	3	3	3	O 15
Saša	3	3	3	3	3	Ž 15
Gábi	3	3	2	3	3	Ž 14
Hana	3	2	3	2	3	Ž 13
Barbora	3	3	3	1	2	Ž 12
Dana	3	1	3	2	1	Ž 12
Irena	3	2	3	1	3	Ž 12
Olga	3	3	3	1	2	Ž 12
Zdena	3	2	3	1	2	B 11
Táňa	1	3	2	1	2	B 10
Karla	2	3	3	1	3	S 12
Nad'a	3	2	3	1	2	S 11
Cilka	2	2	3	2	1	S 10
Eva	1	2	3	1	1	S 8
Marie	2	3	1	1	2	N 9
Jana	2	2	2	1	1	N 8
Adéla	2	2	1	1	1	F 7
Pavla	1	1	2	1	2	F 7
Radka	1	2	1	1	2	F 7
Šárka	2	1	2	1	1	F 7
Celkem	46	45	49	29	40	

Poznámka: O – originální profesní portfolio, Ž – živé profesní portfolio, B – bilanční profesní portfolio, S – studijní profesní portfolio, N – nezajímavé profesní portfolio, F – formální profesní portfolio