

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Portfolio dítěte jako prostředek ke zlepšení spolupráce rodiny a mateřské
školy

Child's portfolio as a tool for improving cooperation between family and
kindergarten

Veronika Perglerová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Rybářová

Studijní program: Pedagogika (N7501)

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku nmgr. (OKNPP17)

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Portfolio dítěte jako prostředek ke zlepšení spolupráce rodiny a mateřské školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

Podpis

Ráda bych ještě na úvod diplomové práce upřímně poděkovala vedoucí práce Mgr. Evě Rybárové, která mi při psaní poskytla tolik potřebné rady a především svůj čas. Stejně tak děkuji i mé rodině za podporu v náročných chvílích při psaní této práce a po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Portfolio dítěte jako prostředek ke zlepšení spolupráce rodiny a mateřské školy“ se zabývá tím, jak portfolio dítěte může napomoci ke zlepšení spolupráce rodiny a mateřské školy, přesněji k probuzení rodičovského zájmu o vývoj jejich dítěte.

Cílem teoretické části je popsat jakou formou může být portfolio dítěte vedeno a jaký význam může mít zavedení portfolia v předškolním vzdělávání. Dále popisuje, jak probíhá spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte, úskalí která mohou v komunikaci rodiny a školy nastat a jaký význam má spolupráce rodiny a školy pro vývoj dítěte předškolního věku.

Součástí diplomové práce je výzkumné šetření, které je vedeno formou akčního výzkumu. Empirická část si klade za cíl zjistit, zda zavedení dětského portfolia ve třídě mateřské školy povede ke zlepšení spolupráce mezi mateřskou školou a rodinami dětí. Výzkum probíhal metodou pozorování, jehož poznatky byly zaznamenávány do záznamového archu. Výzkum byl rozdělen do tří etap. V první etapě probíhalo pozorování počáteční úrovně spolupráce, ve druhé etapě bylo zavedeno portfoliové hodnocení ve třídě mateřské školy a ve třetí etapě byla opět pozorována úroveň spolupráci rodičů a učitele.

KLÍČOVÁ SLOVA

Portfolio dítěte, mateřská škola, rodina, komunikace, spolupráce

ABSTRACT

The diploma thesis entitled “Child Portfolio as a Means to Improve Family and Kindergarten Cooperation” deals with how a child's portfolio can help improve family and nursery school cooperation, more specifically to awaken parental interest in the development of their child.

The aim of the theoretical part is to describe how the child's portfolio can be managed and the importance of introducing the portfolio in pre-school education. It also describes how the kindergarten cooperates with the child's family, the pitfalls that can occur in the communication between the family and the school, and the importance of family and school cooperation for the development of a pre-school child.

Part of the thesis is a research investigation, which is conducted in the form of action research. The empirical part aims to find out if the introduction of a children's portfolio in a kindergarten classroom will improve cooperation between the nursery school and parents of children. The research was carried out by means of observation and the findings were recorded in a record sheet. The research was divided into three stages. In the first stage, the initial level of cooperation was observed. Portfolio evaluation was introduced in the kindergarten class in the second stage. The level of cooperation between parents and teacher was again observed in the third stage.

KEYWORDS

Child's portfolio, kindergarten, family, communication, cooperation

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Základní vymezení pojmů	8
1.1 Rodina a její funkce – vymezení pojmu	8
1.2 Mateřská škola – vymezení pojmu	10
1.3 Spolupráce – vymezení pojmu.....	11
2 Spolupráce rodiny a mateřské školy	12
2.1 Kurikulární ukotvení spolupráce.....	13
2.2 Přínos spolupráce rodiny a mateřské školy.....	15
2.3 Spolupráce v historii	17
3 Partnerský vztah	18
3.1 Komunikace	20
3.2 Pozitivní klima mateřské školy.....	22
4 Problémy ve spolupráci rodiny a školy	25
5 Formy spolupráce	26
5.1 Portfolio jako forma spolupráce v mateřské škole.....	28
6 Portfolio dítěte	28
6.1 Typy portfolií	31
6.2 Přínos portfolia v mateřské škole.....	35
6.3 Formy portfolií.....	39
6.4 Obsah portfolia	40
6.5 Práce s portfoliem	42
6.5.1 Dítě a jeho práce s portfoliem	42
6.5.2 Učitel a jeho práce s portfoliem.....	43

6.5.3	Rodič a jeho práce s portfoliem	46
EMPIRICKÁ ČÁST		47
1	Výzkumný problém a cíl výzkumu	47
2	Výzkumný vzorek	48
3	Metody výzkumu	48
4	Popis průběhu výzkumu	51
4.1	První výzkumná fáze - Pretest	51
4.2	Druhá výzkumná fáze - Zavedení portfolia ve třídě MŠ	53
4.2.1	Třídní schůzka	53
4.2.2	Vysvětlení dětem ve třídě	56
4.2.3	Prvotní zájem dětí o práci s portfoliem	57
4.2.4	Páteční hodnotící kruh	58
4.2.5	První nahlédnutí rodičů do dětského portfolia	59
4.2.6	Motivace k ukládání různých typů materiálů	60
4.2.7	Podnícení zájmu rodičů o portfolio	61
4.2.8	Úpadek zájmu dětí o portfolio	62
4.3	Třetí výzkumná fáze - Posttest	62
5	Shrnutí výsledků akčního výzkumu	63
6	Limity	66
7	Diskuze	66
8	Závěr	68
Seznam použitých informačních zdrojů		70
Seznam příloh		74

ÚVOD

V průběhu mé pětileté praxe v mateřské škole jsem stále narážela na nedostatky v oblasti spolupráce s rodiči, proto jsem se rozhodla touto tematikou zabývat i při tvorbě diplomové práce. Pro začínajícího učitele může být vypracování svého konceptu spolupráce s rodiči velmi těžké, přesto mým dlouhodobým snažením bylo zlepšení vztahu s rodiči dětí a spolupráce s nimi. Nicméně, i po pěti letech praxe v mateřské škole, stále nevnímám úroveň spolupráce jako dostačující a to především v oblasti zájmu rodičů o vývoj jejich dětí a o informace, které jim chce učitel předat. Při uvažování, jak k problému přistupovat, vznikl podnět k výzkumu, který se zaměřuje na využití dětského portfolia v prostředí mateřské školy a na to, jak může zavedení portfolia zlepšit spolupráci rodičů dětí z jedné třídy mateřské školy a jejich učitele. Portfolio je nástrojem k rozvoji osob a k pozorování tohoto rozvoje a tak jsem se rozhodla využít portfolio jako prostředek k probuzení zájmu v rodičích o vývoj jejich dítěte a celkově ke spolupráci s mateřskou školou.

Tématem portfoliového hodnocení se v zahraničí zabývá spousta autorů a tato metoda hodnocení je běžně využívána v praxi. V prostředí českých mateřských škol si již portfolio našlo své místo v oblasti hodnocení vzdělávacích výsledků, avšak často tyto materiály bývají uloženy ve třídách a dále se s nimi nepracuje. Kromě mateřských škol, se portfolio dostává do hodnocení i na jiných stupních českého školství, tedy v základních, středních, ale i vysokých školách. Mimo to se portfolia stávají také prostředkem pro profesní rozvoj v různých povoláních a především v učitelství. K tématu portfolií a především k využití portfolií v mateřských školách v české literatuře nenajdeme toliko pramenů jako v literatuře cizojazyčné, proto je potřeba k hlubšímu pochopení čerpat především tam.

Diplomová práce si klade za cíl prozkoumat problém spolupráce rodiny a školy nikoliv v širokém měřítku kvantitativního výzkumu při prozkoumání velkého počtu mateřských škol a jejich spolupráce, ale spíše na základě pochopení situace a nedostatků spolupráce konkrétní skupiny dětí, jejich rodičů a učitele. Záměrně byla pro výzkum zvolena forma akčního výzkumu, jelikož by bylo nesmyslné projektovat výzkum v jiné mateřské škole, když je mým profesním cílem zlepšit úroveň spolupráce v konkrétní skupině osob. Situace v této skupině rodičů, dětí a učitelů je neopakovatelná, a proto i výzkum by měl zcela jistě jiné výsledky v odlišných mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní vymezení pojmů

Pro lepší pochopení vztahu rodiny a mateřské školy a procesů odehrávajících se uvnitř těchto institucí uvedu v následujících kapitolách krátce jejich nejbližší charakteristiku.

1.1 Rodina a její funkce – vymezení pojmu

Rodina je primární skupinou společnosti. Za primární skupinu ji považujeme pro její důležitost ve společnosti, ale také proto, že je považována za první společenskou instituci vůbec. Každá rodina si utváří vlastní systém vztahů, hodnotový žebříček a současně cíle, ke kterým spěje výchovou dítěte v bezpečném prostředí, jež mu rodina nabízí. Úloha rodiny spočívá v začleňování dětské osobnosti do nejbližšího společenského okolí a do lidské společnosti, seznamováním se základními hodnotami a postoji uznávanými společností a stejně tak i rodinou. Tradiční rodina bývá tvořena osobami, které jsou spojeny právními vztahy, uzavřením sňatku dvěma manželi a dalšími osobami v pokrevním příbuzenství (dětí). Současná rodina však prochází různými proměnami, které jsou podmíněny změnami celé společnosti. V rodinném soužití je často nastolen princip rovnocennosti a partnerství, vytrácí se dříve uznávaná autorita otce a tento demokratický přístup se přenáší i na vztah rodičů a dětí.

„Rodina je specifickou biosociální skupinou, která je na počátku vývoje lidské společnosti jejím základním sociálním prostředím a později ji provází jako její nezbytná podstatná součást, v níž se realizují některé jak společensky, tak osobně nutné činnosti a vztahy, které nemohou být přejaty jinými společenskými institucemi nebo organizacemi. Vzhledem k proměnlivosti forem rodiny, jež se liší v celé řadě podstatných znaků, je obtížné rodinu obecně charakterizovat. Zpravidla se její specifika spatřuje v tom, že jde o malou, primární, neformální, intimní skupinu, která je tvořena lidmi spojenými příbuzenskými (pokrevními, manželskými, popř. adoptivními) pouty a která plní určité funkce, z nichž se obvykle jako obecné uvádějí funkce reprodukční (plození dětí), funkce biologické ochrany členů rodiny, tvoření statusu jejích členů, socializace a sexuální kontrola.“ (Nešpor, 1970)

Pro naši další práci se jako nejvhodnější definice rodiny jeví tyto dvě následující.

„Rodina je společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností, kterou váží nejen pokrevní pouta, ale též rodinné tradice, postoje, rysy, jazyk.“ (Hartl, 1993, s. 181)

„Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. V posledních desetiletích se model rodiny, který je historicky flexibilní, významně proměňuje. Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru (domově), uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.“ (Průcha, 2009, s. 248)

Dunovský (1986) popisuje základní funkce rodiny následovně: Biologicko – reprodukční (reprodukce dalších potomků a členů společnosti), ekonomicko – zabezpečovací (zabezpečení materiálních a finančních prostředků pro život rodiny), emocionální (navození dítěti pocitu bezpečí, lásky a citového zázemí), socializačně výchovnou (začlenění dítěte do společnosti a příprava na další život). Dle plnění těchto funkcí můžeme rodinu označovat následovně:

- A) funkční (rodina plní všechny funkce),
- B) problémovou (poruchy některých funkcí, které však neohrožují rozvoj dítěte)
- C) disfunkční (závažné poruchy v plnění některých funkcí)
- D) afunkční (rodina neplní žádnou ze svých funkcí a ohrožuje tak svoje členy).

Výchova dítěte v rodině je hlavním činitelem pro rozvoj dítěte a další institucionální péče o dítě na těchto základech staví. Ne vždy je však péče o dítě dostatečná a vyhovující. V pedagogické praxi se setkáváme s mnoha členy rodiny a každý z nich může k výchově a péči o dítě, ale i k jeho docházce do mateřské školy přistupovat různě. Někteří rodiče své děti přehnaně rozmazlují a dopřávají jim vše, co si dítě přeje. Druhým protipólem je rodičovské vedení, které naopak na dítě klade přehnané nároky a přetěžuje ho. Problematické se jeví i to, pokud rodiče dávají dítěti přílišnou volnost. Takové dítě často nezná hranice společensky přijatelného chování a neumí dodržovat společností uznávaná pravidla. Rodiny jsou různé i v tom, jak velkou péči svému dítěti věnují. Některé děti v mateřské škole mohou působit dojmem, že o jejich zdraví, výchovu nebo čistotu není

dostatečně postaráno. A často je úkolem mateřské školy takové nedostatky ve výchovné péči rozpoznat.

1.2 Mateřská škola – vymezení pojmu

Mateřská škola je jednou ze vzdělávacích institucí, která je školským zákonem¹ považována za druh školy a probíhá v ní předškolní vzdělávání, které se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 2 do 6 let. Od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti v posledním roce před nástupem k základnímu vzdělávání. Kromě plnění povinné předškolní docházky formou docházky do mateřských škol zřízených podle § 34 školského zákona, lze povinnou předškolní docházku plnit i následovně:

- a) individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy,
- b) vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální podle § 47 a 48a,
- c) vzdělávání v zahraniční školena území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky dle § 38a.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání (v mateřské škole – pozn. autora) je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“ (RVP PV, 2018, s. 6)

Z výše uvedeného je nutné vyzdvihnout fakt, že hlavním vychovatelem, i přesto, že dítě započne docházku do mateřské školy, zůstává rodina dítěte. Instituce předškolního

¹ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

vzdělávání se stává pouze smysluplným a vhodným doplněním výchovného působení rodiny. Proto zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte nese stále jeho rodina.

V současné době se můžeme často setkat s názorem, že mateřská škola je vedena jako veřejná služba, která je směřována primárně k dítěti, jelikož jejím hlavním cílem je rozvíjet jeho osobnost ve všech dílčích oblastech. Sekundárně je tato instituce orientovaná k rodině, jelikož je brána jako vhodné a odborné doplnění rodinné péče. Terciárně je mateřská škola orientována na společnost, protože napomáhá úspěšnému zapojení dítěte do naší společnosti. (Kořátková 2014)

Dle Zory Syslové (2019) lze určit pět základních činitelů předškolního vzdělávání. Jedná se o děti, učitele mateřské školy (MŠ), rodiče dětí, prostředí a vzdělávací realitu. V dalších kapitolách teoretické části se budu věnovat především dvěma těmto determinantům a to učitelům mateřské školy či mateřské škole jako instituci a rodičům dětí.

1.3 Spolupráce – vymezení pojmu

Slovo spolupráce vychází s latinského slova cooperare = kooperace. Jedná se o společnou činnost uvnitř skupiny, podmíněnou směřováním ke společnému cíli a shodou ve strategii dosažení cíle. Kooperovat mohou jedinci mezi sebou, skupiny osob, instituce, státy. Opakem kooperace je kompetice, neboli soupeření či rivalita. Osoby orientované ke spolupráci vyhledávají řešení, které je prospěšné všem zúčastněným stranám, upřednostňují zisk společný, před ziskem jednotlivce a hledají v řešení problému kompromis. Kooperace se vyznačuje snahou předávat si vzájemně co největší množství přesných a důležitých informací, často ji doprovází vzájemné ocenění, důvěra a kladné vztahy. Z psychologického hlediska je spolupráce popisována jako strategie sociálního chování, která má za cíl dosáhnout zisku nejen pro sebe, ale i pro ostatní zúčastněné. Kooperace může mít racionální i iracionální důvod, dílčí nebo komplexní podobu, trvalý nebo situační ráz. (Maříková a kol., 1996)

Průcha (2009) popisuje spolupráci z pedagogického hlediska jako „kooperaci lidí, zpravidla zaměřenou na dosažení vytyčeného cíle. Dovednosti spolupracovat nejsou vrozené. Musí se nacvičovat a rozvíjet.“

2 Spolupráce rodiny a mateřské školy

V mateřské škole se utváří systém vzájemně se ovlivňujících vztahů mezi všemi účastníky předškolního vzdělávání, a to: řediteli mateřských škol (zastupující mateřskou školu jako organizaci), pedagogickými a nepedagogickými pracovníky, dětmi, rodinami dětí, ale také zřizovateli mateřské školy a dalšími institucemi, které zasahují do chodu MŠ (SPC, PPP,...). Šulová (2014) se domnívá, že „se jedná o několik základních vztahových rovin, kde probíhá vzájemná interakce. Tyto dvoustranné vztahy jsou vzájemně propojeny a nikdy neprobíhají izolovaně. Snad lze hovořit o jakési vztahové síti či propojenému systému, kde se projevuje vzájemná součinnost dítěte, rodiny, učitele a školy.“ (s. 125) Mezi tyto vztahy patří dítě a rodiče, dítě a učitel, rodiče a učitel, dítě a škola, rodiče a škola, škola a učitel. Pro úspěšnou spolupráci rodiny a mateřské školy jsou důležité především dva z těchto vztahů a to vztah rodina - škola (instituce) a rodina - učitel třídy kam dítě dochází. Vztahy s rodiči považují ředitelé škol jako jednu z nejdůležitějších oblastí rozvoje školy a tedy oblast, na které je potřeba velmi pracovat.

„Kvalitní práce s rodiči znamená vhodně pracovat v několika vrstvách: nabízet rodičům prostor pro spolupráci, dobře s nimi komunikovat, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a získávat je od nich, vytvářet s nimi přátelský vztah, řídit je tak, aby předávali správné vzdělávací návyky svým dětem, nabízet jim účast na životě školy a třídy, stmelovat je a ukazovat jim, že oni a škola jsou jeden tým. Jedna oblast přitom posiluje druhou.“ (Čapek, 2013, s. 18) Dále pro úspěšné navázání spolupráce radí, aby učitel projevoval dostatečnou úroveň své profesionality, čímž dokáže, že je odborníkem ve svém oboru. V případě, že učitel přistupuje ke své práci profesionálně, dále se rozvíjí a hledá nové nápady pro činnosti s dětmi, dítě je ve třídě spokojené a svoje pocity přenáší i na rodiče, kteří pak učitele více respektují a sami z kontaktu s učitelem cítí jeho znalost oboru. Dalším a téměř hlavním prostředkem je komunikace mezi rodinou a učitelem, která by měla probíhat průběžně a také pravidelně. V případě mateřské školy je prostor pro komunikaci téměř každý den při předávání dítěte do a z mateřské školy. Nemělo by se však jednat pouze o jednostranné předávání informací, ale o oboustrannou snahu předávat si vzájemné poznatky o dítěti či poznávat domácí prostředí dítěte. Pro navázání vztahů s rodiči je také důležitý osobní postoj učitele a jeho osobnost. Pokud rodič pocítuje

v kontaktu s učitelem optimismus a radost z jeho práce, přenáší se tento pocit i na rodiče a podporuje je tak k navazování dalších kontaktů se školou. Tento stav samozřejmě podpoří i projev kladného vztahu učitele k dítěti a společná radost z dětských úspěchů. Vlivné však mohou být i osobní sympatie konkrétního rodiče a učitele. Posledním uvedeným předpokladem je vstřícnost učitele. Učitel, který má pochopení pro situaci v rodině dítěte či nabízí pomoc, když je potřeba, svým chováním přirozeně vybízí rodiče dětí ke spolupráci.

„Ukazuje se, že jako zastřešující pojem, který zahrnuje několik oblastí a úrovní vztahů mezi rodinnou a školou, může být chápáno rodičovské zapojení. V literatuře se v různé míře obecnosti opakovaně objevuje celá řada takových oblastí.“ (Rabušicová, 2004, s. 16) Jako oblasti zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí autorka uvádí:

- a) komunikace mezi rodinou a školou (učiteli) – každodenní rozhovory s rodiči, SMS, emailová komunikace atd.
- b) Aktivity školy vůči rodině a spolupráce mezi školou a rodinou (pořádání akcí – den dětí, táborák, pomoc rodičů při opravách vybavení školy, sponzorské dary,...)
- c) Rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole (asistence ve třídě)
- d) Vzdělávání rodičů (besedy)

Formám spolupráce rodiny a školy se budu dále věnovat později.

2.1 Kurikulární ukotvení spolupráce

Obecně platí, že první podnět k navázání a dalšímu rozvoji spolupráce mezi školou a rodinou musí vždy vycházet ze strany školy. Jakým způsobem bude mateřská škola a následně i její pedagogové rozvíjet a prohlubovat vztah s rodinami dětí, popisuje ve svém Školním vzdělávacím programu (ŠVP) a zohledňuje při tom podmínky předškolního vzdělávání uvedené v RVP PV² (2018), jejichž naplňování v předškolním vzdělávání ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Mezi tyto podmínky mimo jiné patří i spoluúčast rodiny a mateřské školy, která je dostatečně naplňována, pokud:

² „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str.5)

- Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad. (RVP PV, s. 34, 2018)

Z výše uvedeného vyplývá, že podmínky, které jsou uvedeny v RVP PV v oblasti spolupráce s rodiči jsou pro mateřskou školu cílem, ke kterému pedagogové spějí svým jednáním a chováním. Hlavním prostředkem jim k tomu jsou jejich profesní kompetence a to především prosociální a komunikační dovednosti každé z učitelek.

Stejně tak ve svých kurikulech vyzdvihuje potřebu spolupráce rodiny a školy i většina alternativních programů předškolního vzdělávání. Kurikulum podpory zdraví, pedagogika Marie Montessori, projekt Zdravá mateřská škola či program Začít spolu, které jsou v České Republice nejrozšířenější, navázání vztahu mezi rodiči a učiteli dokonce považují za jednu z hlavních podmínek vzdělávání ve své mateřské škole a z jejich metodik lze čerpat i v běžné mateřské škole.

2.2 Přínos spolupráce rodiny a mateřské školy

Jak již bylo napsáno, všechny spolupracující strany směřují ke společnému cíli. Pro spolupráci rodiny a mateřské školy je tímto cílem úspěšný rozvoj předškolního dítěte. Proto jako první vyzdvihnou přínos spolupráce pro dítě docházející do mateřské školy, nicméně přínos z této spolupráce není vždy vztahován pouze na dítě, ale i na ostatní účastníky předškolního vzdělávání, což jsou pro naše potřeby rodina a mateřská škola.

Přínos spolupráce pro dítě

„Pro dítě je nástup do mateřské školy velmi náročný. Na jednu stranu dítě nechce opustit svou rodinu a vzdálit se ze svého bezpečného prostředí, na stranu druhou ho ale zvědavost velmi láká do přítomnosti jeho vrstevníků a k objevování prostředí mateřské školy a okolního dění. „Proto je nutné, aby mu byly, obrazně řečeno, na obou stranách podané pomocné ruce. Když se budou obě vzájemně držet a spolupracovat, vytvoří dítěti bezpečný most pro přecházení do širšího světa a návraty zase zpět domů.“ (Kořátková 2014, str. 240)

Pokud je dítě svědkem pravidelné přátelské a upřímné komunikace mezi jeho rodičem a učitelem mateřské školy, jeho rodiče se účastní akcí v mateřské škole a rodina se stává součástí školní komunity, stává se tak mateřská škola pro dítě bezpečným prostředím. Dítě si tak utváří pozitivní vztah nejen k mateřské škole a konkrétním učitelům, ale také k institucím školství obecně. Na děti se tak přenáší respektující a partnerský model jednání, je posilována chuť se zapojovat do činností probíhajících v mateřské škole a jejich radost z učení. Kromě toho spolupráce rodiny a MŠ vede učitele k poznání domácího prostředí dítěte a tak i k lepšímu pochopení potřeb konkrétního dítěte. Rodiče i pedagogové mohou sjednotit své výchovné působení. Pokud určíme společné cíle naší výchovy a postupy, které při výchově a vzdělávání budeme využívat, docílíme tak lepších výsledků, čímž myslíme samozřejmě zdravý fyzický, psychický, sociální a duchovní vývoj dětí.

Přínos spolupráce pro rodinu

Vzájemná spolupráce může rodičům přinést především tolik potřebnou důvěru v instituci předškolního vzdělávání. Rodiče do mateřské školy obrazně propůjčují svůj poklad – dítě, a mají samozřejmě strach o to, jak o jejich dítě bude pečováno, zda dítěti ve třídě nebude

nikdo ubližovat, bude ve třídě spokojené, zda učitelka bude mít jejich dítě ráda, ale také zda bude jejich dítě ve třídě úspěšné a oblíbené. Z praxe učitelek mateřských škol je patrné, že z rodičů je často cítit jejich nejistota na půdě mateřské školy. „Rodiče se ve škole necítí dobře, neví, jak se zde mají chovat. Mohou si také připadat, že je jejich chování sledováno, posuzováno a že na jejich výchovných metodách bude nalezena nějaká chyba.“ (Kořátková, 2014, str. 110) Tento strach z kritiky může být častým důvodem nejistoty rodičů v prostředí mateřské školy. Rodičům rozhovor s učitelkou na téma výchovy může přinést ujištění, že způsob, jakým své dítě vychovávají, je vhodný či přínosný. Přitom spolupráce rodin a učitelů, může rodičům pomoci lépe poznat své vlastní dítě, které se v prostředí třídy často chová jinak, než je tomu v bezpečí domova. Tyto a mnohé další pocity rodičů plynou z neznalosti prostředí mateřské školy a dějů, které se v něm odehrávají, ale také z vlastních zkušeností z dob jejich dětství. Rodiče sami nepoznali projevy spolupráce mezi jejich vlastními rodiči a učiteli, což může být příčinou hluboko zakořeněných předsudků vůči učitelské profesi. Někteří rodiče mají pocit, že třída mateřské školy je místo, kam již oni nepatří a neměli by překračovat práh třídy. Tyto vzpomínky pochází z jejich dětství, kdy nebylo běžné, aby se jejich rodiče účastnili dění v mateřské škole. Naštěstí jsou v současné mateřské škole snahy zvát rodiče do třídy a nechat je poznávat prostředí kde tráví jejich dítě každý den spoustu času. „Při návštěvě rodiče ve třídě rodič vidí, s čím si dítě hraje, jakým způsobem si hraje, nebo se může učitele zeptat, kterou oblast konkrétní hra rozvíjí. Rodič tak poznává své dítě v jiném prostředí než je to domácí.“ (str. 74, Syslová, 2016)

Textor (2018) jako další důležité pozitivum pro rodiče uvádí poznávání nových lidí – rodičů ostatních dětí či navazování lepších sousedských vztahů, prostřednictvím utvořené komunity v okolí mateřské školy. Mimo to spolupráce pro rodiče znamená, že mohou očekávat poradenství od pedagogů v případě vzdělávacích potíží nebo problémů s chováním svých dětí. Pořádání besed a různých setkání na půdě školy přináší rodičům další informace a poučení týkající se výchovy vlastních dětí.

Přínos spolupráce pro učitele

Na první pohled se může zdát, že spolupráce s rodiči dětí může škole a učitelům přinést především hodně práce a stresu, což je ve většině případů pravdivé tvrzení. Nicméně i

přesto má spolupráce velmi pozitivní přínos. Jedna z výhod je ve změně toho, jak rodiče vnímají profesi učitele a obecně uznání jeho práce. Učitelky mají často pocit, že je společnost vnímá jako osoby na hlídání, ale pokud se rodiče blíže seznámí s jejich náplní práce a s tím, jak vypadá den s dětmi ve třídě mateřské školy, zcela jistě se změní i pohled rodičů na učitelky z jejich mateřské školy, ale i na tuto profesi obecně. Rodiče se tak mohou stát dokonce spojenci pedagogů a podílet se na zlepšování podmínek předškolního vzdělávání. (Textor, 2018, Kořátková, 2014)

„Jde být dobrým učitelem i v nekvalitní škole, ale nejde mít kvalitní školu s nedobrymi učiteli,“ napsal Robert Čapek výstižně ve své publikaci (s. 12, 2014) a také popsal, že právě spolupráce je jedna z nejdůležitějších činností učitele, která svědčí především o kvalitě školy obecně. Spolupráce učitele s rodinami dětí je prostředkem, jak zefektivnit svou práci, dosahovat lepších výsledků v rozvoji dítěte a současně tak přispívat ke svému dobrému pocitu z odvedené práce. Učitel také cítí od rodičů dětí podporu, porozumění a to, že kráčí po stejné cestě ke společnému cíli, jim zpříjemní práci.

2.3 Spolupráce v historii

Kořátková (2014) uvádí, že již před rokem 1989 se v předškolním vzdělávání objevovaly požadavky na spolupráci s rodinou, která bohužel nebyla vždy realizovatelná. Pro komunikaci s učitelkami měli rodiče vymezené konkrétní časy a do třídy kam docházelo jejich dítě, mohli vstoupit jen v případě předem domluvené besídky nebo schůzky. Také podle Průchy (2009) za dob socialismu v bývalém Československu nebyla spolupráce rodiny a školy vůbec považována za důležitou. O tehdejší rozvoj dětí pečovaly pouze organizované instituce, které odpovídaly požadavkům vládnoucí strany a posláním rodičů, či jejich vztah vůči škole byl upozadován. Někteří autoři i přes výše uvedené uvádějí, že sociální vztahy mezi rodinou a školskou institucí existovaly i dříve. Byly ovšem velmi strojené a teprve od 60. let 20. století ve světě, na našem území o něco později, pojaly tyto vztahy poněkud jiný význam. „Situace se výrazně změnila po roce 1989, kdy se naopak názory rodičů a veřejnosti začaly brát významně v úvahu, a to hlavně ze strany politiků a ekonomů školství. Rodiče a jejich děti začali být nahlíženi jako klienti využívající služby vzdělávacích zařízení.“ (s. 411) Klientský přístup k rodičům vznikl v důsledku narůstající konkurence ve školství a rodiče se tak stali středem zájmu škol jakožto klienti, o jejichž

zájem se školy musí ucházet a získávat si ho. „Rodič v roli zákazníka, požaduje po škole informace. Rodič, který se cítí jako zákazník, očekává, že informační tok povede ze školy k němu. Domnívá se, že by se takto mělo dít samozřejmě, aniž by musel na jednotlivé informace vznášet požadavky. Pedagog, který považuje rodiče za zákazníka, pokládá informování za svoji povinnost a snaží se být v tomto směru precizní.“ (Rabušicová, 2004, s. 78)

3 Partnerský vztah

To, jakým způsobem vnímáme rodiče ve vztahu ke škole a jak oni sami vnímají svoje postavení v instituci, se odráží ve vzájemné komunikaci, aktivitách, spolupráci, účasti na dění v MŠ a celkově na atmosféře uvnitř instituce. Dnes je v souvislosti se vztahem rodiny a školy často uváděn již zmíněný klientský přístup současně s přístupem partnerským a práce s rodiči je v současnosti někde mezi těmito dvěma póly. „Na jedné straně je rodič vnímán jako klient (zákazník), na jehož přání, zájmy a potřeby má škola reagovat. Na druhé straně je rodič vnímán jako partner ve výchovně vzdělávacím procesu, který rovnocenně sdílí se školou a učiteli odpovědnost za vzdělávání dítěte.“ (Čapek, 2013 str. 14) Z výzkumu, který v roce 2004 zveřejnili Rabušicová, Šedřová, Trnková a Čiháček, vyplývá, že rodiče i pedagogové vztah rodiny a školy nejčastěji označili jako zákaznický a to z 82%. Teprve na druhém místě, v 32%, označili zástupci škol a rodiče vztah jako partnerský. Z čehož plyne, že rodiče v českých školách jsou nejčastěji v postavení zákazníků. Klientský přístup ve vztahu mezi rodinou a školou je problematický ve dvou extrémech. Na jedné straně vzbuzuje v rodičích dětí pocit, že mohou zásadně ovlivňovat kvalitu služeb, za které si platí. Na straně druhé, pokud rodiče nechtějí, nebo to nepovažují za důležité, nemusí svoje požadavky a zájmy prosazovat a do školních záležitostí se nemusí vůbec vměšovat. Pro úspěšné navázání spolupráce a fungování výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole je důležité najít rovnováhu mezi těmito dvěma přístupy, přičemž partnerství je oblast, na které je potřeba více pracovat a rozvíjet ji pro dobro dětí. (Průcha et. 2009)

Otevřený partnerský vztah je stav vzájemné důvěry mezi rodinami dětí a zaměstnanci mateřské školy, díky němuž se rodina v prostředí mateřské školy cítí příjemně. Rodič a pedagog se tak ocitají ve stejné pozici a rodiče se tak snáze zapojí do vzdělávání svých

dětí. Hlavním předpokladem pro vytvoření partnerského vztahu je vzájemná komunikace ředitele a učitelů s rodiči dětí. Šed'ová (2004) zmiňuje, že „partnerství předpokládá rovnocenný vztah. Takřka automaticky se předpokládá, že rodiče akceptují učitele jako odborníky na výchovu a vzdělávání. Méně samozřejmé je, že by také učitelé měli respektovat zkušenosti rodičů s výchovou vlastních dětí a přijímat je jako obohacení pro svou práci.“ (str. 53)

Jako přínos partnerství lze považovat:

- Respekt a důvěra vůči sobě
 - Možnost jednotného působení ve výchově
 - Příležitost k obohacování o profesionální a životní zkušenosti
 - Možnost spolupodílet se na pomoci a řešení problémů školy
 - Pocit sounáležitosti s životem školy
 - Vliv na kvalitu svého fyzického, psychického, sociálního a duchovního zdraví
- (Havlínová, 2006, s. 80)

„Partnerství nevznikne samo od sebe, nýbrž je třeba ho systematicky vytvářet. Prvotní podnět k vytváření rovnocenného vztahu s rodiči musí vzejít ze strany mateřské školy, která si ve svém ŠVP nastavuje základní pravidla pro úspěšnou spolupráci s rodiči. Vytváření partnerství je neustálý živý proces, jenž vyžaduje ze strany učitelů mateřských škol velkou dávku entuziasmu a přesvědčení o jeho potřebě.“ (Syslová 2016, s. 45) Díky každodennímu kontaktu s rodiči může pedagog ovlivňovat přístup rodičů k předškolnímu vzdělávání i k instituci jako takové a tak utvářet partnerský vztah. Prostředkem jim k tomu je především rozhovor ať již formální či neformální. Nicméně ve svém kurikulu si škola může stanovit a vypracovat svoji metodiku, jak vztah s rodinami navazovat, případně zavést pravidelné činnosti či akce, které tento vztah mohou rozvíjet. Pokud již na utváření partnerského vztahu s rodiči pracujeme, je nutné nepolevovat z našeho snažení, ani ve chvíli, kdy se nám může zdát, že je toto snažení zbytečné. Nejedná se totiž o změnu, kterou můžeme provést přes noc.

Program Začít spolu (Kargerová, Krejčová, 2011, s. 150) popisuje základní pravidla pro budování partnerského vztahu:

- 1) Respektujeme úlohu rodičů
- 2) Zachováváme důvěrnost
- 3) Mluvíme s rodinami o očekáváních, které vůči sobě máme
- 4) Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení
- 5) Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama
- 6) Usilujeme o zapojení celé rodiny
- 7) Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje
- 8) Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu
- 9) Spolupracujeme s dalšími partnery školy
- 10) Víme, že všechno nejde hned...

Autoři se však shodují v myšlence, že partnerské vztahy s rodiči, jsou pro naši společnost spíše ideálem a ne realitou. Jedná se v současnosti ve většině případů spíše o probíhající proces než dosažený cíl. A pedagogové budou jistě souhlasit s tím, o jak náročný proces se jedná.

3.1 Komunikace

Pro utváření sociálních vztahů a spolupráce především je důležitým prostředkem každodenní komunikace mezi rodiči a učitelem. Vzájemná komunikace by měla být přátelská, nestresující, nemanipulující, srozumitelná pro rodiče a samozřejmě s využitím správného tempa, rytmu a intonace řeči. Opakem tohoto je komunikace defenzivní, která naopak často vede ke konfliktům.

„Fungující komunikace je nezbytným základem, na němž je vystavěn partnerský vztah mezi rodinou a školou. Pohled rodičů a učitelů na komunikaci, na to, jak by měla probíhat a jakou by měla mít podobu, se nezřídka liší. Občas jedna ze stran vyslovuje kritiku, že se pokouší komunikovat a druhá neodpovídá, zatímco druhá strana tyto pocity nesdílí. Zdá se, že dobře fungující komunikace je metou, ke které by jak školy, tak rodiče jejich žáků chtěli směřovat.“ (Šedřová, Čiháček, 2004, s. 71)

Koťátková (2013, 2014) pro úspěšnou komunikaci radí využívat tzv. nedirektivních přístupů, mezi něž zařazuje především akceptaci, empatii a autenticitu. Akceptace neboli

bezpodmínečné přijetí je projevováno prostřednictvím verbální i neverbální komunikace. Ve vztazích, kde se dvě osoby vzájemně akceptují, chybí náznaky kritiky, odsuzování a hodnocení našeho protějšku. Pedagog a rodiče k sobě tak přistupují nezaujatě, s porozuměním a respektem. Bezpodmínečné přijetí také znamená, že ve vztahu k rodičům a především dětem, pedagog nevznáší žádné podmínky, po jejichž splnění bude druhá strana nějak zvýhodněna nebo oblíbena učitelkou. Pro schopnost akceptace je také důležité, aby učitelka dokázala přijmout sama sebe a její povaha byla vyrovnaná. Být empatický, znamená dokázat se vcítit do pocitů a porozumět aktuálnímu prožívání druhé osoby, prostřednictvím celistvého vnímání aktuálního stavu protějšku, přičemž vnímány jsou spíše emoce osob nežli jejich myšlenkové pochody. Člověk vybavený empatií může vyzorované emoce jiných lidí popisovat a zrcadlit, což často pomůže v řešení konfliktních situací, ale i tak projeví snahu a zájem vůči druhé osobě. Současně toto chování učitelky napomáhá dětem lépe chápat jejich emoce a samo dítě tak dokáže lépe chápat své prožitky. Autenticita učitelky pomáhá rodičům a dětem ji lépe poznávat, utvořit si k ní důvěru a vztah. Autentický člověk se projevuje přirozeně a pravdivě a nabízí tak svému okolí možnost poznat svou pravou osobnost, zájmy a pocity. Obrazně můžeme říct, že autentický pedagog na sebe neobléká v mateřské škole oblek učitele a nesvléká ho při odchodu ze zaměstnání, nýbrž se chová stejně v kontaktu s rodiči i v soukromí. Chování osob se tak stává čitelné pro ostatní zúčastněné a to především pro děti, které vědí co od které osoby očekávat, jelikož její reakce jsou v každé situaci stejné.

Podobně také Čapek (2010) popisuje jako hlavní znaky vhodné komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu:

- a) Věcnost – komunikace obsahuje jasná, konkrétní a přesná tvrzení bez hodnotících soudů. Respektuje i neverbální projevy a různé významy slov.
- b) Svoboda – tvrzení nejsou absolutními pravdami, každé obsahuje možnost společné práce, pochopení otázky, hledání. Komunikace tedy podporuje kooperaci.
- c) Spontánnost – je důležitý základ otevřené a upřímné komunikace. Nejsou přítomny skryté motivy ani manipulace.

d) Empatie – komunikace reflektuje pocity a myšlenky ostatních. Přináší zájem a pochopení.

e) Rovnost – vysílá signál o stejné hodnotě příspěvků druhých do vzájemné komunikace, o stejných komunikačních právech všech účastníků. Je třeba poskytnout komunikační příležitost ostatním, ptát se na jejich názory a myšlenky.

f) Pestrost – každé sdělení je jistým úhlem pohledu, každý může mít jiný názor a to je legitimní. Je třeba být otevřený pro jiné myšlenky. Chceme znát různá řešení, jiné alternativy. (s. 52)

Kromě verbální složky komunikace jsou ovšem stejně důležité i projevy neverbální komunikace. Mezi to, čeho si rodiče při komunikaci vždy všimnou, patří postoj, gesta či mimické pohyby. Z těchto projevů je často zřejmé rozpoložení komunikátora, tedy jeho nálada nebo pocity. Pokud je učitel při rozhovoru nejistý, rozčilený nebo mu komunikace s rodičem není příjemná, často se stává, že to rodič, i když nic nedá najevo, pozná. Velkou službu při komunikaci udělá i vzhled a upravenost učitele.

3.2 Pozitivní klima mateřské školy

Problematice klimatu mateřské školy se ve svých publikacích často věnuje Kořátková (2013, 2014), která uvádí, že „školní klima je relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště. Je výsledkem vztahů a kvality spolupráce všech zúčastněných. Školní klima je jimi utvářeno a zároveň na každého z nich zpětně působí a ovlivňuje jejich ochotu pracovat, odvádět kvalitní výkon a vytvářet každodenní příznivou atmosféru pro všechny ostatní.“ (str. 69, 2013)

Vytváření pozitivního klimatu v mateřské škole lze chápat jako neustálý proces, v průběhu kterého se utváří partnerské vztahy mezi účastníky tohoto procesu a rozvíjí se spolupráce. Současně je pozitivní klima výsledkem spolupráce a vztahů v tomto procesu. Pokud jsou vztahy uvnitř instituce naplněny ochotou, porozuměním, spoluprací, vstřícnou komunikací, stává se tak prostředí mateřské školy příjemným a bezpečným místem pro děti, rodiče, učitele, ostatní personál MŠ, ale také pro blízké okolí. Tímto způsobem se vytváří pozitivní klima, které opět působí na celkovou atmosféru nejen v instituci, ale přenáší se i do klimatu rodinného a znovu podněcuje všechny zúčastněné k otevřené komunikaci a

utváření pozitivních vztahů. Nastavená pravidla pro komunikaci, bezpečné prostředí a jasná pravidla vzájemného soužití jsou předpoklady pro úspěšný rozvoj mezilidských vztahů a tedy i školního klimatu, který pomáhá všem osobám, aby se ve škole cítily příjemně. Tato pravidla však musí být pevně ukotvena především v chování osob, a ne jen psaná v ŠVP či školním řádu. Je důležité, aby se na utváření pozitivních vztahů v instituci podíleli především ti, kteří mají „formální moc“, čím se myslí konkrétně vedení mateřské školy a učitelé jakožto zástupci instituce. Chvál (2018) také radí, že „podceňovat by se neměla také materiální stránka prostředí, ve kterém k vzájemným vztahům dochází. Říká se, že když člověk vejde do školy, hned na něho dýchne, zda je ve škole klima dobré nebo špatné. Za tím, se může skrývat to, zda místa, kterými člověk do školy vstupuje a dále prochází, jsou čistá, esteticky ladí oku, výzdoba zdí je autentická a aktuální, zda lidé, které člověk ve škole potká počínaje paní či pánem na recepci, přes žáky a učitele po ředitele školy umí pozdravit, příjemně se usmát, nabídnout pomoc a zda je toto chování patrné i mezi učiteli a žáky na chodbách. Takovýto první dojem jistě není důkazem, ale mnoho napoví.“ (s. 38)

Na klima mateřské školy mají také velký vliv zvláštnosti pracovního prostředí mateřské školy. Mezi tyto zvláštnosti patří celodenní provoz, kde se střídají zpravidla dvě učitelky na ranní a odpolední službu, tedy dochází k různému působení obou učitelek. Dále také každodenní kontakt s rodiči dětí, ale také každodenní kontakt s nepedagogickými pracovníky mateřské školy. Mezi zvláštnosti prostředí MŠ lze také počítat malý pracovní kolektiv, který je tvořen zpravidla jen ženami. Tyto specifika mohou pozitivně i negativně ovlivnit klima mateřské školy. Autoři se shodují, že spolupráce je v přímém vztahu s pozitivním klimatem v mateřské škole. Bez spolupráce není pozitivní klima a bez pozitivního klimatu není spolupráce. Pro utváření pozitivního klimatu v mateřské škole a současně tak pro zlepšení spolupráce rodiny a školy radí Kořátková (2014) následující:

1. Přirozeně komunikovat
2. Ocenit práci a snahy ostatních členů
3. Být transparentní osobností (nepředstírat)
4. Přijímat ostatní bez předsudků
5. Řešit problémy podle toho jak přicházejí

6. Být v souhlasném postoji se svojí školou
7. Přijímat rodiče/učitele jako dobré
8. Spolupracovat v celé školní komunitě
9. Zajímat se o všechny možnosti jak vytvářet společnou komunitu v místě mateřské školy.

Značka Rodiče vítáni

Jako ukazatel pozitivního klimatu MŠ, úspěšné spolupráce s rodiči dětí a navázání partnerského vztahu, lze uvádět získání značky „Rodiče vítáni“. Jedná se o značku, kterou lze označit školy otevřené rodičům, tedy školy, které se nebrání spolupráci s rodiči, realizují ji v dostatečném rozsahu a mohou dokonce předávat rady ostatním školám, které se snaží o zlepšení spolupráce. Certifikaci lze získat na základě dlouhodobého plnění povinných a volitelných kritérií. O plnění těchto kritérií rozhoduje škola sama či společně s rodiči dětí a komunitou kolem MŠ, nicméně podnět k získání certifikátu může pocházet od rodičů či bývalých žáků škol. Pro certifikaci je nutno na internetových stránkách vyplnit dotazník o splnění kritérií, vyplnit informace o škole a také zaplatit poplatek za vydání certifikátu. I pro necertifikované školy mohou být přínosem články uveřejněné na webové stránce projektu, které informují o tom, jak probíhá spolupráce s rodiči na jiných školách a školkách, ale také o výsledcích výzkumů a myšlenkách odborníků v oboru. Společnost také k tématu vydala knihu s poznatky z praxe jiných škol a obecnými radami jak spolupracovat.

Autoři této myšlenky na své internetové stránce³ uvádí také čtyři důvody, proč rozvíjet spolupráci s rodiči:

- A) Uděláte si z rodičů „spojence“ – to se odrazí i na vztahu dítěte ke škole.
- B) Rodiče budou vnímat školu jako „svoji“ a budou ji více podporovat.
- C) Školy otevřené rodičům jsou kladně hodnoceny, rodiče tam přednostně posílají své děti.
- D) A konečně rodiče mohou pro školu leccos udělat – od drobných oprav až po sponzorské dary nebo vedení kroužků pro děti.

³ <https://www.rodicevitani.cz/proc-ma-smysl-vice-spolupracovat-s-rodici/>

Značka rodiče vítání je pro mateřské školy přístupná od roku 2015 a v současnosti se tímto titulem může pyšnit celkem 84 mateřských škol z celé České republiky.

4 Problémy ve spolupráci rodiny a školy

Přesto, že se problematikou vztahů rodiny a školy v současnosti zabývá víc autorů než dříve, jsou jejich díla směřována spíše ke spolupráci rodiny a školy na vyšších úrovních vzdělávání (1. a 2. stupeň základní školy), kde se může na první pohled zdát spolupráce těchto dvou institucí více problémová. Přesto můžeme i nyní ve spoustě mateřských škol zjistit, že ani tam spolupráce s rodiči neprobíhá vždy tak, jak bychom si přáli. Komplexní výzkum provedli Rabušicová a Pol (1996) a přesto, že se výzkum prováděl především na základních školách, můžeme jeho výsledky vztáhnout i na aktuální situaci v českých mateřských školách. Jako hlavní problémy školy výzkum uvádí: absence informací o rodinách obecně, ale také o dětech, uzavřenost rodičů a chybějící zpětná vazba na práci učitelů s dětmi, celková finanční situace ve školách a personální zajištění v instituci. Především školy stále postrádají efektivní formy spolupráce a komunikace s rodiči dětí. Jelikož na úspěšnou spolupráci s rodiči nelze uvést jeden konkrétní návod, je potřeba, aby každá mateřská škola nastavila spolupráci svým potřebám a především potřebám svých rodičů. Paradox této situace popisuje Čapek (2013): „Narážíme na další z mnoha paradoxů českého školství. Učitelé na rodiče a jejich přístup žehrají, sami je však ve škole nechtějí. Pokud je tam mají, neumějí se k nim chovat, ale diví se, že jim tam nepřijdou ti, které potřebují. A které rodiče potřebují? No, přece ty problémových žáků, se kterými si učitelé sami nevědí rady, pochopitelně. Ale ukazuje se, že si často nevědí rady ani s jejich rodiči.“ (str. 17) Problémy ve spolupráci rodiny a mateřské školy podle praxe učitelek lze hledat na obou stranách tohoto vztahu. Tedy u rodiny i mateřské školy.

Dále je vhodné uvést jako problém pocit jisté exkluzivity v případě navázání spolupráce jen s některými skupinami rodičů. Rodiče, kteří se nechtějí nebo nemohou zapojovat do aktivit školy, mohou mít pocit, že jejich děti proto budou znevýhodněny. Což prozatím méně aktivní rodiče může také odrazovat od spolupráce. Problematické také mohou být genderové rozdíly osob, které se v předškolním vzdělávání pohybují. Je obecně známo, že pedagogickými pracovníky v mateřské škole jsou především ženy a stejně tak ze strany rodin přicházejí do MŠ spíše matky dětí. Otcové zpravidla přicházejí v případě potřeby

údržbářských či kutilských prací v areálu. V současnosti jsou také více zaneprázdnění učitelé, ať již přípravou výchovně vzdělávacího procesu, či zvětšující se dokumentací. Pokud spolupráce s rodinou již není pevně zakotvena v jejich práci je pro ně náročnější tento nový typ vztahů s rodiči navazovat. S čímž souvisí i neznalost metod a technik, jak partnerství s rodiči navazovat. Středoškolská ani vysokoškolská příprava učitelů mateřských škol nepřipravuje dostatečně studenty na komunikaci s rodinami a ti si proto nevědí rady při nástupu do praxe. Bohužel ani další vzdělávání pedagogických pracovníků není dostatečné v tomto ohledu.

Textor (2018) popisuje rostoucí pracovní stres na straně rodičů, v návaznosti na to vzrůstá jejich potřeba rekreace v době po příchodu ze zaměstnání a rodiče tak mohou využívat nabídky školy na spolupráci jen v omezené míře.

Mimo to se i nyní potýkáme ve školství s jistou mírou předsudků, vůči vztahu rodiny a školy. Stále se v našich podmínkách objevuje pocit, že je škola uzavřenou institucí. Rodiče se z vlastních zkušeností domnívají, že do záležitostí školy by se neměli vměšovat a naopak učitelé, především ti, s dlouhou praxí se snaží vyhnout případné kritice svého působení na děti a bojí se pustit rodiče na své území. K neúspěchu spolupráce často přispějí i osobní charakteristiky zúčastněných a vzájemné antipatie.

5 Formy spolupráce

Pokud se snažíme o intenzivní spolupráci, nelze počítat pouze s kontaktem s rodiči mezi dveřmi, či si snahu o spolupráci tzv. „odbýt“ jednou rodičovskou schůzkou, protože požadavky rodičů na spolupráci a kontakt se školou se mohou různit. Abychom vyšli vstříc všem rodičům, je potřeba vytvořit širokou nabídku akcí a forem spolupráce a čím širší nabídka spolupráce bude, tím se zvýší naše šance, dostat se do kontaktu i s na první dojem nedosažitelnými rodiči.

Podle Miroslavy Strakaté (Syslová, 2016) lze spolupráci dělit do dvou rovnocenných oblastí, a to spolupráce na úrovni školy a na úrovni třídy.

Spolupráce na úrovni školy:

- Utváření partnerského vztahu
- Zapojení se do programu a plánování MŠ

- Dostatečná informovanost rodičů o dění v MŠ
- Pomoci rodičům v péči o dítě – besedy, přednášky

Spolupráce na úrovni třídy:

- První setkání s rodiči
- Přítomnost rodiče ve třídě
- Konzultační hodiny
- Třídní schůzky
- Společné akce na úrovni třídy s rodiči
- Lze ještě připojit: pravidelné předávání informací o dětech a jejich hodnocení pedagogem

Další autoři dělí formy spolupráce podle jejich četnosti. Následuje dělení forem spolupráce na běžně používané v praxi mateřských škol a na ty méně obvyklé. Mezi obvyklé formy spolupráce, které jsou z praxe mateřských škol známé je především běžná komunikace prostřednictvím každodenního rozhovoru s rodiči dětí, nástěnek, webových stránek, e-mail, SMS, dále také komunikace probíhající jednou za určité období formou dotazníků pro rodiče, schránky důvěry, třídních schůzek, individuálních konzultací, informační schůzky pro nové rodiče, dny otevřených dveří, návštěvou rodiče ve třídě, besedy a přednášky pro rodiče, či různých akcí školy - besídky a vystoupení pro rodiče, výtvarné dílny, školní výlety, oslavy, trhy, bazary, ale i sponzorská a manuální pomoc rodičů škole. Za méně časté formy spolupráce lze považovat vydávání školní publikace (časopisu), návštěva v rodinách, setkávání absolventů, rodičovský koutek / rodičovská kavárna, výstavy a půjčovny – knih, hraček, DVD, cd..., komunitní centrum, rodičovské skupiny, křeslo pro hosta – čtení pohádek rodiči, prarodiči, sdružení rodičů/rada školy, videozáznam z aktivit ve třídě – případný rozbor s rodičem, zájmové kroužky vedené rodičem atd.. Jakékoliv formy spolupráce, které učitele napadnou, jsou zcela jistě vítány, nicméně je vhodné podporovat i rodiče, aby přicházeli s vlastními nápady a představily formy spolupráce, které by jim vyhovovaly.

5.1 Portfolio jako forma spolupráce v mateřské škole

Jako jednu z forem spolupráce mateřské školy a rodiny lze v současnosti počítat i realizaci portfolio dítěte v prostředí třídy, jelikož při utváření portfolio je důležitá právě spolupráce všech tvůrců portfolio, jimiž jsou dítěte, rodiče a učitelé mateřské školy. Při spolupráci na tvorbě dětského portfolio se tak současně zlepšuje spolupráce rodiny a školy za účelem rozvoje předškolního dítěte.

6 Portfolio dítěte

Termín portfolio může mít různý význam. Nejčastější použití tohoto pojmu je v oblasti finančnictví, jakožto soubor vícero cenných papírů a investic, které investor rozdělil na několik částí, kvůli snížení rizik neúspěchu. Původ slova se však nachází v italském jazyce a znamená desky na spisy. Dále se často tento výraz používá v uměleckých kruzích, jako soubor nejlepších prací umělce. Toto vysvětlení portfolio se nejvíce blíží významu slova v pedagogickém oboru, do kterého se dostal v 90. letech 20. století. Pro bližší pochopení problému v dalších odstavcích uvádím definice různých autorů.

Podle Průchova pedagogického slovníku (2008) je portfolio soubor produktů různé povahy, které pomáhají nastínit předešlý vývoj dítěte za určité období a je tak důležitým nástrojem ke sledování rozvoje osobnosti dítěte, k nastínění jeho silných stránek a pomáhá nám určit další směřování v procesu rozvoje dítěte.

Klenovski (2002) uvádí, že tvorba portfolio rozvíjí sebereflexi, podporuje učení, a pokud je portfolio vedeno správným způsobem, poskytuje studentům cenné příležitosti k osobnímu růstu a jeho sebehodnocení. Studenti potřebují nástroje pro porozumění svému vývoji a svým kognitivním funkcím. Proto je portfolio skvělým prostředkem pro rozvoj metakognice⁴ a drahocennou formou formativního hodnocení (viz níže). Artefakty uložené v portfolio mohou odrážet rozmanité procesy vzdělávání žáků a jejich výsledky, které zachycují jedinečný obrázek toho, co a jak dobře se jednotlivec naučil. Mimo to, tyto

⁴ Metakognice je znalost vlastních kognitivních procesů a jakýchkoliv výsledků s nimi spojenými, je považována za důležitou složku inteligentního chování a řada autorů je přesvědčena, že přispívá k efektivnímu učení jedinců. (Lokajíčková, 2014)

artefakty poskytují informace o tom, jaké znalosti a dovednosti jsou potřebné k tomu, aby se jednotlivec posunul kupředu.

„Portfolia slouží jako podklad pro hodnocení práce žáka v řadě různých situací. Jsou používána pro monitorování práce a pokroku žáka v průběhu výuky i k rozhodování o další vzdělávací dráze žáka. Všechna portfolia bez ohledu na jejich účel obsahují nějaké „doklady“ o žakově práci.“ (Košťálová, Straková, 2008, s. 89)

Portfolio je složka osobních údajů o jednotlivci. Složka je vytvořena studentem, poskytuje příležitost pro studenty vybírat a zkoumat pracovní postup, přemýšlet o projektech a bývá organizováno za účelem demonstrace silných stránek studenta a jeho pokroku směrem k vývojovým nebo výukovým cílům. (Gelfer, Perkins, 1995)

Metoda hodnocení portfoliemi do našeho školství přišla ze zahraničí a přesto, že je portfolio v zahraničních školách poměrně často využíváno jako prostředek pro hodnocení vývoje dítěte, v českém školství ještě stále nemá své pevné místo. Využití portfolia, které obsahuje takovou řadu údajů k hodnocení žáka, přináší učitelům důležité bonusy v oblasti testování vývoje žáka. Hodnocení portfolia je však mnohem složitější proces, než jen přiřazení známky a zásadní se při jeho tvorbě stává důvěra ve smysl tohoto hodnocení. Důležité jsou proto znalosti o hodnocení a porozumění vztahu mezi hodnocením a další výchovně vzdělávací prací učitele, aby mělo portfolio výše uvedený výtěžek.

V předškolním vzdělávání probíhá proces komplexního, tedy souhrnného hodnocení. V souvislosti s hodnocením se můžeme často setkat s anglickými pojmy *evaluation* a *assessment*, které jsou v publikacích často vzájemně zaměňovány. Zde je však nutné si povšimnout, že proces hodnocení v oblasti výchovy a vzdělávání je mimo jiné spjat s hodnocením školy a jejího fungování, s hodnocením činností učitelky či právě s měřením výsledků vzdělávání. Do poslední oblasti spadá hodnocení vývoje jednotlivých žáků v průběhu jejich docházky do instituce. K pochopení průběžného hodnocení pokroků dítěte nás v předškolním vzdělávání vede disciplína pedagogické diagnostiky. Důvody proč pedagogickou diagnostiku vykonávat nám uvádí školský zákon⁵(zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce), ale také RVP PV, který nám udává povinnost „sledovat

⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat“ . (RVP, s. 39) Pro tuto diplomovou práci je podstatné to, že pedagogické hodnocení je logicky spojeno s informováním žáků, v předškolním vzdělávání pak především zákonných zástupců, o výsledcích hodnocení. V procesu pedagogické diagnostiky jsou nám nabízeny různé metody pro zjišťování informací o dítěti, které jsou voleny podle toho, co chce pedagog zjistit. K tomu, aby bylo hodnocení kvalitní a aby splňovalo očekávání zúčastněných osob, doporučuje Slavík (1999) výběr metod hodnocení na základě dodržení čtyř podmínek. Pedagogické hodnocení by mělo být cílené, systematické, efektivní a informativní. Hodnocení by mělo být zaměřené na splnění předem určených cílů. Mimo to by mělo být hodnocení celistvé a zároveň různorodé. Toho můžeme dosáhnout například využitím různých metod hodnocení, které nám pomohou naplánovat hodnocení tak, aby se sledovalo všechny oblasti vývoje. Při plánování hodnocení, je důležité zamyslet se také nad efektivitou hodnocení. Pro splnění podmínky efektivity je nutné zvolit takové metody a rozsah jejich využití, aby splnily svůj účel a bylo zjištěno to, co je naším zájmem. V neposlední řadě musí výsledky hodnocení být srozumitelné a předávat učitelům, rodičům i dětem zjištěné informace. Mezi nejpoužívanější metody pedagogické diagnostiky v mateřské škole můžeme zařadit pozorování, dotazník, rozhovor, anamnéza, rozbor dětských prací, ale také různé testy. (Slavík, 1999; Sedláčková 2012)

V návaznosti na zavedení individualizovaného modelu⁶ předškolního vzdělávání jsou učitelé motivováni ke změnám metod hodnocení pokroků dětí, tedy k výběru takových metod, které nám pomůžou nejen změřit, zda již děti dosáhly potřebné úrovně dovedností a vědomostí, ale určit o jaký krok se dítě posunulo vpřed oproti předchozímu stavu. A právě portfolio nám může pomoci uplatnit v mateřské škole individualizované vzdělávání, jež ukládá Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Portfolio v mateřské škole je prostředkem ke shromažďování informací, díky nimž můžeme zjišťovat, jaké jsou jeho silné, ale i slabé stránky a pedagog tak podle zjištěných informací může plánovat činnosti vhodné pro další rozvoj dítěte.

⁶ Individualizované vzdělávání je takový „způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.“ (Kargerová, Gardošová, 2013, s. 7)

Přesto, že se i v prostředí českého školství vyskytují mateřské školy, které v edukačním procesu vytvářejí portfolio dítěte, stále není ve všech institucích plně využíván potenciál portfoliového hodnocení a portfolia tak často slouží pouze jako prostředek k uskladnění všech prací dítěte. Jako některé z důvodů, proč další použití portfolia v mateřské škole není tolik rozšířené, můžeme uvést, nízkou informovanost o tomto způsobu hodnocení a s tím spojený nedostatek publikací zabývajících se tímto tématem v mateřské škole. (Kratochvílová, 2018) Další důvody nám podává výzkum společnosti Cermat z roku 2008 a to, „velká časová náročnost při práci s portfoliem, organizační obtíže s ukládáním portfolií, velká náročnost při přípravě učitelů, neschopnost učitelů spolupracovat na tvorbě dětského portfolia, obtíže při motivaci dětí a rodičů ke spolupráci nad portfoliem a také prvotní vysvětlení smyslu portfolia“.

K tomu Lukavská (2003) připomíná, že „portfolio slouží učitelům také ke shromažďování a uchování podkladů týkajících se žákova rozvoje. Proto by měla zůstat ve škole po celou dobu, co ji žáci navštěvují. Měla by být dostupná k nahlédnutí jak žákům, tak rodičům, ale i učitelům, kteří s dětmi dále pracují.“ (str. 58)

6.1 Typy portfolií

Z typu portfolia, které vybereme pro námi vedenou třídu dětí, se dále odvíjí i typ materiálů, které do portfolia ukládáme, jakou má portfolio formu, to, kdo materiály do portfolia vybírá, ale především co nám portfolio při jeho tvorbě přinese. Pro širší rozhled uvádím vícero typů portfolií, z nichž některé se v předškolním vzdělávání využívají častěji, některé méně často. Autoři se v pojmenování jednotlivých typů portfolií rozcházejí, proto pro přesnost uvádím vícero názvů.

Tematické portfolio

Jedná se o portfolio vázané na konkrétní vyučovací předmět ve vyšších stupních vzdělávání (př.: portfolio českého jazyka) či o portfolio, které zaznamenává průběh a výsledky týkající se projektového učení⁷ vztahenému k nějakému tématu (př.: Zamykání

⁷ Projektové učení využívá projektovou metodu, která umožňuje dítěti, aby se stalo samostatným řešitelem problémů, nabývalo nových zkušeností a znalostí v daném tématu projektu a výsledkem tohoto objevování může být jistý výsledný produkt, který může nezúčastněným pomoci se v tématu zorientovat. Aby projektová výuka dospěla k určeným cílům, je zapotřebí důsledná příprava zúčastněných osob a pedagoga, který se však stává pouhým facilitátorem.

studánek, Cesta do Afriky). Toto portfolio je v předškolním vzdělávání méně využíváno, přesto pro zkušené pedagogy v projektovém vyučování, může být portfolio skvěle využito jako výsledný artefakt, k jehož vytvoření můžeme náš projekt směřovat.

Profesní portfolio

Jedná se o portfolio, které sleduje profesní přípravu člověka. Pokud se jedná o profesní portfolio pedagoga, zcela jistě by portfolio mělo obsahovat materiály týkající se dosaženého vzdělání a dalšího průběžného sebevzdělávání, jako jsou osvědčení z absolvovaných kurzů či záznamy z knih, které pedagoga zaujaly při samostudiu. Dále je vhodné do portfolio přidat také záznamy jeho vlastní práce, jako je fotodokumentace akcí, přípravy na vzdělávání, videonahrávky práce s dětmi, ale také zápisy vlastního hodnocení a záznamy z hospitací kolegů. (Syslová, 2012) Vedení profesního portfolio pomáhá pedagogům ke svému osobnímu růstu, jak bylo napsáno výše, ale v současnosti také při získávání nového zaměstnání. Při pohovoru do nového zaměstnání je dnes již často žádáno profesní portfolio jako ukázka vlastní práce a proto je vhodné na něm pracovat již od začátku kariéry. Vědomi si toho jsou i na pedagogických školách, kde často bývá utváření portfolio povinné v rámci studia.

Výběrové, reprezentační portfolio

Tento typ portfolio je tvořen ke konkrétním účelům a to jak jeho název vypovídá, především k reprezentaci. Z toho důvodu je do portfolio vybírán pouze obsah, který dokazuje nejlepší dosazené výsledky, naučené dovednosti a úroveň schopností v rozvoji dítěte. Šmelová (2016) uvádí, že tento typ portfolio vychází z anglického pojmu „best work“. Do portfolio je vybírán předem promyšlený výběr dětských prací v omezeném množství, které dokazují nejlepší výsledky konkrétního dítěte. Tento typ portfolio je vhodný pro rozvoj sebehodnocení a utváření motivace a to především proto, že si žáci do svého portfolio vybírají obsah především sami.

„Výběrové portfolio, označované jako reprezentační, shromažďuje nejlepší práce dětí za uvedené období. O jejich výběru rozhodují děti a slouží k prezentaci jejich výsledků. V mateřských školách se toto portfolio využívá zřídka. Učitelky spíše provádějí výběr sledovaných prací žáků, které zařazují do složky o dítěti (záznamy o dítěti) na podporu vedených diagnostických záznamů“. (Kratochvílová, 2014, s. 4)

Jako hlavní problém v mateřské škole u tohoto typu portfolia vidím právě to, že dítě v předškolním věku není ještě ze strany psychického vývoje dostatečně zralé pro samostatný výběr těch nejlepších materiálů a jeho uplatnění je proto možné spíše na vyšších stupních vzdělávání, na 1. a 2. stupni základního vzdělávání či na střední a vysoké škole. V případě, že bychom chtěli zvolit výběrové portfolio pro praxi mateřské školy, je nutné u dětí současně formovat volní vlastnosti, jako je sebehodnocení, cílevědomost, rozvážnost či samostatnost.

Sběrné portfolio

Sběrné portfolio, jinak nazývané taky dokumentační či pracovní, oproti předchozímu typu, shrnuje veškeré činnosti, které souvisí s prací člověka. Jančaříková (2007, s. 3) uvádí, že dokumentační portfolio zachycuje „nejen výsledek nějaké činnosti, ale i činnost samu, proces, práci na konkrétním projektu, včetně nezrealizovaných nápadů, vedlejších uliček, neúspěchů. Takové portfolio obsahuje hrubé náčrty projektu, studentovy korekce, výsledný produkt a připomínky různých odborníků nebo i spolužáků k němu, reflexe uživatelů projektu (čtenářů, návštěvníků výstavy). Proces práce na určitém projektu může být dokumentován i vizuálně, např. videokamerou.“

Portfolio tohoto typu obsahuje tedy všechny práce dítěte za dané období. Čtenář portfolia jím může listovat a srovnávat jednotlivé práce dítěte. V prostředí mateřské školy se však s tímto typem portfolia většinou dále napracuje a slouží tak pouze k uložení dětských děl na jednom místě, pokud si je děti neodnášejí hned po vytvoření domů. Většinou se jedná o výtvarné práce či pracovní listy.

Diagnostické portfolio

Nejlépe využitelné je v prostředí mateřské školy portfolio diagnostické, které nám pomáhá sledovat, na jaké úrovni vývoje se dítě nachází a co se nového naučilo, vůči předchozímu stavu a cílům které jsme si určili. Díky sledování záznamů v portfoliu učitel poznává, v kterých oblastech vývoje dítěte jsou zjevné nedostatky a naopak která témata a činnosti jsou dítětem vyhledávané, či které schopnosti a dovednosti jsou u dítěte nadprůměrně rozvinuté a tomu pak může uzpůsobit další směřování rozvoje dítěte.

„Diagnostické portfolio obsahuje informace o dosažení úrovně dítěte, co se za určité období naučilo. Umožňuje učiteli identifikovat, v jakých oblastech dítě potřebuje podporu a zvýšenou pozornost. Při vhodné práci s portfoliem je dítě navíc podněcováno a motivováno k dosahování lepších výsledků, učí se hodnotit samo sebe, což je jedna z kompetencí, jichž by mělo na konci předškolního vzdělávání dosáhnout.“ (Krejčová, 2015, s. 63)

Diagnostické portfolio je tvořeno materiály, které vybralo dítě jako výsledky činností, které se mu podařily, ale i takové materiály o kterých rozhodne pedagog. Jedná se například o cíleně zvolené aktivity pro diagnostické sledování dětí a výsledky těchto činností v případě, že jsou založeny v portfoliu, mohou učiteli pomoci porovnávat dětské práce mezi sebou. Na počátku procesu zavádění portfoliového hodnocení v kolektivu dětí bude jistě převládat výběr materiálů dospělým, případně bude nutné děti k výběru motivovat a podporovat děti v aktivitách, které lze do portfolia zařadit. Dítě si tak samo může lépe udělat představu o svých silných a slabých stránkách, čímž je utvářena jeho osobnost. Proto je portfolio považováno za metodu formativního hodnocení⁸, které dítěti napomáhá poznat své jednání a dospět tak k lepším výsledkům v dané aktivitě. Oproti tomu lze využít i metod sumativních⁹, které pouze komentují aktuální výsledky dítěte, to jak dítě danou dovednost zvládlo, ale nikterak dítě nepodporuje k dalšímu zlepšení v činnostech, které vykonává. Jak uvádí Mertin (2016) pro další rozvoj dětí v předškolním věku je dle výše uvedeného samozřejmě vhodnější využití metod formativních, které nám pomáhají formovat osobnost dítěte a tedy i prostřednictvím diagnostického portfolia. „Sumativní hodnocení totiž nijak nepřispívá dalšímu učení dítěte, snad jen poskytuje orientační informaci dospělým nebo dovede dítě k pocitu absolutní dokonalosti/neschopnosti.“ (s. 76)

⁸ Formativním hodnocením je myšlena taková metoda hodnocení, která žákovi poskytuje zpětnou vazbu v probíhajícím vývoji a vyzdvihuje klady a zápory žákovy práce. Hodnocení probíhá přímo v edukační realitě tak, aby žák mohl ve vzdělávání zdárně dosáhnout vytyčeného cíle. Cílem formativního hodnocení je odhalit nedostatky a pracovat na jejich odstranění. (Slavík, 1999)

⁹ Pojem sumativní hodnocení vychází z latinského summa = obsah, souhrn, celek. Cílem sumativního hodnocení je docílit souhrnu závěrečných výsledků. Výstupem tohoto hodnocení bývá rozhodnutí, zda hodnocený vyhověl či nevyhověl požadavkům. Nejběžnějším příkladem tohoto hodnocení je známkování ve výuce. (Slavík, 1999)

„Diagnostické a hodnotící portfolio obvykle vzniká na základě pracovního portfolio, které je však širší. Materiály v něm zahrnuté by měly být dále tříděny. Pravidla třídění stanovuje obvykle učitel/ka (po diskusi se studujícími) tak, aby portfolio jednotlivých žáků/ů byla jednotná.“ (Cermat, 2008)

Jak již bylo uvedeno v úvodu této podkapitoly, diagnostické portfolio může být v prostředí mateřské školy velmi dobrým pomocníkem a v jiných zemích světa (Německo, USA, Anglie...) bývá často využíváno. Nicméně v prostředí české mateřské školy se jen málokdy setkáváme s diagnostickým portfoliem v pravém slova smyslu. Pedagogové mylně složky s materiály dětí nazývají diagnostickým portfoliem, přesto že se jedná o jiný typ portfolio (např. sběrné). S tímto pochybením jsem se setkala i ve své praxi. Dle mého názoru se tak děje především z důvodu nedostatečné profesní připravenosti a dosažených znalostí učitelů během studia a samostudia. Jistě je příčinou i náročná práce při zavedení diagnostického portfolio v dnešní mateřské škole, které vyžaduje nejen znalosti tématu, ale především také dostatečnou míru odhodlání a přesvědčení pro věc. Tento fakt potvrzuje i výzkum provedený v 74 mateřských školách Olomouckého kraje, kdy bylo sledováno, zda vůbec a jakým způsobem je v mateřských školách pracováno s dětským portfoliem a z rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že v 66% se jednalo o portfolio sběrné a pouze v 19% o portfolio diagnostické. (Šmelová, 2016)

6.2 Přínos portfolio v mateřské škole

Obecný význam portfolio pro výchovně vzdělávací činnost v mateřské škole byl nastíněn v přechozích kapitolách. Portfolio nám může pomoci v mnoha oblastech a proto je vhodné, uvést i dílčí funkce portfolio. Všechny tyto funkce v práci s portfoliem nemusí být uplatněny, ale bylo by skvělé využít plně potenciálu, který portfolio nabízí.

Informační funkce portfolio

Jako první funkci uvádím funkci informační, jelikož díky své komplexnosti nám portfolio pomáhá shromažďovat různé materiály, které se týkají vždy konkrétního dítěte a portfolio nám tak jako celek podává různé informace o dítěti samotném, o jeho zálibách, o jeho úrovni vývoje, o tom co již umí, co naopak ne, atd. A tyto informace nejsou přístupné pouze nám, jako pedagogům mateřské školy, ale také rodičům dítěte a dětem samotným.

Velmi přínosným může být portfolio při třídní schůzce, či individuálních konzultacích s rodiči dětí, kteří často nemají dostatečný přehled, co vše jejich dítě dokáže, nebo naopak nedokáže. Někdy se může pedagog setkat s rodiči, kteří si nedokáží připustit, že se ve vývoji jejich dítěte objevily některé nedostatky.

„Portfolio, dává učiteli komplexní informace o dítěti, a to o osobnosti dítěte, o jeho preferencích, zájmech, ale i rodině, přátelích metodách učení, silných a slabých stránkách. Portfolio tedy vypovídá nejen o znalostech a dovednostech dítěte, ale také o osobnostních vlastnostech dítěte. Mnozí autoři se shodují v tom, že díky portfoliu může učitel poznat dítě takové jaké doopravdy ve škole i mimo ní je.“ (Šmelová, 2016, s. 29)

V případě, že je obsah portfolia dostatečně různorodý může nám velmi dobře popisovat nejen rozsah dětských schopností, dovedností a vědomostí, ale také ostatní rozvoj dítěte. Jako příklad nám k tomu může posloužit tělesný rozvoj dítěte, který může být překvapivě také velmi dobře evidován v portfoliu dítěte. Například výšku dítěte můžeme znázornit délkou ustřiženého provázku, ale růst velmi dobře vyobrazit i otištěnou či obkreslenou dětskou rukou, kterou stejně vyobrazíme i v dalším období a otisky ruky mezi sebou porovnáváme. Mimo to do portfolia jakožto popis dítěte jistě patří i popis charakterových vlastností, zájmů a jiných zvláštností dítěte, což je úkolem učitele. Dle Sedláčkové (2012, s. 41) je dokonce informační funkce portfolia jednou z nejdůležitějších. „Portfolio pomáhá učitelům, ale i rodičům vytvořit si podrobný obrázek o tom, jaké jsou znalosti a dovednosti dítěte, umožňuje sledovat jeho rozvoj komplexně a dlouhodobě. Výhodou portfolia je také to, že sbírání informací o dítěti systematizuje a strukturuje.“

Komunikační funkce portfolia

Portfolio nám dává obrovský prostor k rozvoji komunikačních dovedností dětí. Pokud se dítě samo rozhodne o něčem, co do portfolia patří, mělo by zároveň vyjádřit důvod proč, si to myslí a učitelé mají za úkol k tomu děti povzbuzovat. Dítě tak rozvíjí vyjádření svých pocitů, či například slovní zásobu. (Gelfer, Perkins, 2012)

Kromě toho, je možné, ba přímo vhodné, využívat portfolio i při dalších činnostech jako jsou například třídní schůzky či konzultační hodiny rodičů a učitelů mateřské školy. Rodič často přichází na třídní schůzku s různými očekáváními nebo otázkami, jen neví jak otázky správně položit nebo jak se vyjádřit. Portfolio v tuto chvíli může prolomit ledy mezi

učitelem a rodičem. Právě v těchto situacích může být skvělým pomocníkem portfolio, jelikož se o materiály v něm uložené může pedagog opřít při své konzultaci s rodiči. Názorně předvést nedostatky nebo naopak přednosti dítěte a vést nad materiály diskuzi, případně požádat rodiče o jejich vlastní komentář a názor.

„Rozhovor s rodičem nad portfoliem je důležitý nejen z hlediska seznámení rodiče s aktuálním vývojem, ale také proto, že rodič při něm může učiteli sdělit například zásadní informace ovlivňující vývoj dítěte, a to po stránce vzdělávací nebo výchovné. Proto je vhodné vést nad portfoliem dítěte otevřený rozhovor s rodičem, který vede k vhodné zvolenému postupu dalšího vývoje dítěte.“ (Syslová, 2016, s. 75)

Kromě využití při komunikaci s dětmi a rodiči, lze využít portfolio při konzultaci s odborníky pomáhajícími v předškolním vzdělávání. Může se jednat o psychology poradenských pracovišť a logopedy, kteří nám mohou být nápomocni při diagnostické práci s portfoliem. Z výše uvedeného vyplývá, že portfolio je velmi dobře využitelné při komunikaci v procesu předškolního vzdělávání a to nejen při komunikaci s rodiči a dalšími odborníky, ale také se samotnými dětmi. Tvorba dětského portfolia nám v mateřské škole nabízí prostor k dětským diskuzím o úspěších a neúspěších. Současně si děti mohou předávat zkušenosti z jejich přechozích činností.

Motivační funkce portfolia

Vzhledem k tomu, že v portfoliích bývají z pravidla uloženy věci, které děti již zvládly a které umí, nikoli ty, které dítě nezvládá, je pro ně tedy portfolio výrazným nástrojem k motivaci, která často dětem v posledním předškolním roce chybí. Pokud jsou děti dlouhodobě podporovány učitelem a rodiči ke zlepšování se v tom co ještě dítě neumí, začne se u dětí projevovat zájem o zakládání svých prací do portfolia, ale především o jejich následné prohlížení a diskutování nad portfoliem s ostatními dětmi. Tato podpora od okolí často vede k lepším výsledkům dítěte, k záměrnému dokončení náročných činností, ale také k motivaci zlepšovat se v oblastech, ve kterých dítě nedosahuje valných výsledků.

„Zapojením žáků do tvorby portfolia se zvyšuje jejich motivace k učení, roste jejich sebereflexe a rozvíjejí se jejich komunikační dovednosti. Portfolia dávají žákům příležitost k rozvoji sebereflexe, podporuje adekvátní sebepoznání žáků a tím zkvalitňuje proces

jejich rozhodování o další vzdělávací a pracovní dráze. V konečném důsledku posiluje motivaci žáků k učení a jejich zodpovědnost za vlastní rozvoj vzdělání.“ (Cermat, 2008)

Diagnostická funkce portfolia

V neposlední řadě je nutné zmínit funkci diagnostickou. Právě v této oblasti může být portfolio v předškolních zařízeních největším přínosem, jelikož napomáhá pedagogické diagnostice¹⁰ předškolního dítěte. Problémem pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání může být jeho roztržitost. V některých zařízeních bývají ukládány materiály rozličného charakteru na různých místech třídy, např. výtvarné práce ve výtvarných složkách, diagnostické záznamy (dotazníky a tabulky) v materiálech učitelky, pracovní listy dětí ve speciálních deskách či každodenní obrázky dětí uložené v šatnách či různě po třídě. Toto uspořádání může působit často chaoticky a neuspořádaně, jelikož práce dětí nelze vnímat jako celek. Je tedy na domluvě dvou pedagogů ve třídě, aby dali pedagogické diagnostice řád, a portfolio jim k tomu může být skvělým prostředkem, jelikož sdružuje práce dítěte na jednom místě.

Díky různorodosti uložených materiálů a zároveň sjednocenosti do jedné „složky“ nám portfolio dává prostor k všestrannému hodnocení dítěte. Portfolio nám tak dává možnost využít princip triangulace, neboli využití vícero metod zkoumání či využití vícero pohledů osob na zkoumané, což nám napomáhá ke kvalitnějšímu hodnocení dítěte. (Sedláčková, 2012)

Stejně tak Mertin (2012) uvádí, že „primárním účelem portfolia je pozorovat (jinak řečeno analyzovat či diagnostikovat) vývoj žáka, takže sledujeme, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti v dané oblasti za určité časové období. Můžeme porovnávat, jak se mu stejný jev dařilo ovládnout či podobný úkol splnit na počátku školního roku a po několika týdnech či měsících. Prostřednictvím těchto informací dokážeme odpovědět na otázku, co žák umí, co se za uplynulé období naučil – nikoli podle tematických plánů, ale podle jeho reálných projevů.“ (s. 111)

¹⁰ Pedagogická diagnostika je poznávacím procesem, který díky posloupnosti jednotlivých činností poznávání dítěte vede ke stanovení diagnózy. V oblasti pedagogiky má diagnostika za cíl poznat jedince, znaky jeho osobnosti, jeho osobnostních charakteristik a souvislostí v jeho jednání. (Bartoňová, 2019)

Autoregulační funkce portfolia

Někteří autoři uvádí ještě navíc funkci autoregulační neboli rozvojovou. Dítě se učí popisovat a hodnotit své výsledky práce. Následně pak ve spolupráci s dětmi ze třídy, učitelem nebo rodičem zjišťuje, jaké jsou jeho nedostatky, jeho úspěchy a poznává kterým směrem se má ve svém osobnostním rozvoji dále vydávat.

„Pravidelným společným sledováním a porovnáváním materiálů, které jsou v portfoliu uloženy, můžeme žáky vést k „autodiagnostice“ jejich vývoje. Zkušenosti z praxe ve třídách i při individuální poradenské práci ukazují, jak významné je pro žáky, když si zpětně uvědomí, jaké dělají pokroky. Současně při pravidelném opakování těchto postupů žáci velmi efektivně rozvíjejí schopnost sebereflexe.“ (Mertin, 2012, s. 113)

6.3 Formy portfolií

Portfolio obecně může mít vícero forem. Pokud mluvíme o vizuální formě portfolia, jsou nejčastěji vedena portfolia papírová, tedy záznamy v nich jsou v tištěné a papírové podobě. Kromě těchto lze portfolio vést i v elektronické formě, což je v praxi mateřské školy méně využíváno. Elektronické portfolio si klade za požadavek dostatek technického vybavení, aby děti měly kdykoliv přístup k tabletům nebo počítačům. Přesto, že se technická vybavenost mateřských škol zlepšuje a současně děti předškolního věku dovedou stále lépe s touto technikou zacházet, stále využití e-portfolií ve třídě mateřské školy není reálné.

Při výběru formy portfolia je nutné se zamyslet nad jeho „prohlížitelností“, tedy nad tím, aby manipulace s portfoliem byla zvládnutelná pro děti naší věkové kategorie. Portfolio nejčastěji bývá vytvořeno z nejrůznějších kancelářských pořadačů, ale využít lze i různých krabic či boxů. Problémem v krabicovém systému však shledávám v tom, že děti si nemohou své práce prohlížet tak, aby v nich byl stále zachován pořádek a tak se jeho využití hodí více jiné typy portfolia než je diagnostické. Kancelářské pořadače napomáhají, aby materiály mohly být systematicky a přehledně uspořádané. V nabídce obchodů jsou pořadače kroužkové, pákové, ve formátu A4, ale také A3. Portfolia ve formátu A3 jsou výhodou pro ukládání velkoformátových prací, avšak manipulace s nimi není pro mladší děti jednoduchá. I manipulace s pákovým systémem se může zdát z počátku náročná pro malé děti, ale brzy si tuto činnost jistě osvojí.

„Portfolio je zakládáno pro každé dítě v mateřské škole. Využíváme kroužkových pořadačů, kde na titulní straně a na hřbetu je graficky vyznačena značka a jméno dítěte. Je možné označení doplnit také fotkou dítěte. Dítě se na označení svého portfolioa aktivně podílí a je mu ponechána kreativita v jeho úpravě.“ (Zerzánová, 2016)

Při zamyšlení nad způsobem ukládání materiálů portfoliového hodnocení je nutné zamyslet se také nad umístěním portfolioů ve třídě mateřské školy a brát v potaz to, že děti musí mít k portfolioům přístup kdykoliv si budou chtít do nich něco uložit. Proto by bylo nevhodné ukládat portfolioa kdekoliv mimo třídu, či v místech, kam dětská ruka samostatně nedosáhne. Je potřeba brát v potaz i to, že do portfolioů budou nahlížet i rodiče společně s dětmi a uložit je tak, aby si rodiče s dítětem měli například kde portfolio rozložit a debatovat nad ním.

„Způsob uložení se tedy odvíjí především od toho, jaký typ portfolioa se rozhodneme vytvářet. Pokud to bude e-portfolio, pravděpodobně bude uloženo na webových stránkách nebo serverech školy. Pokud se zaměříme na papírové portfolio, způsob uložení velmi souvisí s tím, aby bylo volně přístupné dítěti. Každé dítě by mělo na portfolio „dosáhnout“, a to pokaždé, když se rozhodne s ním pracovat. Vždy bychom měli při uložení portfolioa respektovat dosažitelnost prostorovou a časovou. Prostorovou dosažitelnost portfolioa zajistíme tím, že portfolio umístíme do nízkých skříněk. Zároveň by měly být přístupné i pro rodiče. Časová dosažitelnost znamená, že pokud má dítě v daný okamžik potřebu pracovat s portfolioem, my bychom jim to měli být schopni umožnit.“ (Masters in Šmelová, 2016, s.33)

6.4 Obsah portfolioa

Obsahem portfolioa bývají samozřejmě nejčastěji práce dětí, jako výtvarné výkresy, vypracované pracovní listy, ale také fotografie staveb či činností které dítě považuje za výjimečné. Kromě toho často portfolio obsahuje úvodní stránku, kterou si dítě samo ozdobí a materiály které dítě vystihují. V diagnostickém portfoliou se mohou objevit i různé testy či výsledky pozorování. V zahraničí bývají často zařazovány i osobní dopisy učitele žákovi, kde popisuje pozorování daného dítěte a hodnotí tak proces jeho učení. Tato metoda se

nazývá Learning stories¹¹. Kromě těchto materiálů lze do portfolia zakládat například kopie písní, nebo básně, které se dítě naučilo v mateřské škole a při prohlížení portfolia si může zážitky připomenout.

„Archivované práce jsou do portfolia zakládány v euro foliích tak, aby se zachovala jejich podoba i při častém prohlížení. Práce většího formátu je vhodné nafotit a do portfolia vložit fotografii. V portfoliu se zakládají především výrobky z výtvarných a pracovních činností (případně jejich fotografie), výkresy, fotografie z akcí, fotografie dítěte při práci, rozhovory, oblíbené básničky, písničky, poznámky z pozorování, diagnostické archy.“
(Zerzánová, 2016)

Ve vyšších stupních vzdělávání je výběr obsahu portfolia poměrně jednodušší. V případě portfolia utvářeného v konkrétním vyučovacím předmětu nebo pro konkrétní událost, např.: portfolio českého jazyka na základní škole, výtvarné portfolio pro přijímací zkoušky na uměleckou školu, je obsah zaměřen pouze na výtvarné práce, slohové práce, či písemný a jazykový projev dítěte. Oproti tomu obsah portfolia předškolního dítěte je poměrně specifický. Výběr položek je veden různě podle toho, jaký typ portfolia pedagog pro třídu vybere. Někdy vybírají obsah svého portfolia sami žáci. Ale pro zachování diagnostického rázu je nutné zahrnovat do portfolia i materiály, které předem určí pedagog, a jsou proto v portfoliích všech dětí stejné.

Autoři se shodují, že pro diagnostické portfolio je specifické systematicky a přehledně řadit materiály například podle data vzniku, ale také podle oblasti rozvoje, se kterou materiály souvisí. Volba uspořádání je opět na posouzení pedagoga, který portfolio vytváří na míru třídě dětí, ale i sám sobě. Každou z uložených položek je pro lepší přehlednost nutné opatřit několika údaji. Především datem vzniku a také popisem, který nás uvede do souvislostí, tedy pomůže nám vzpomenout si i po čase, co měla daná aktivita za cíl v rozvoji dítěte a případně je také vhodné uvést název tématu v průběhu, kterého dítě činnost vykonávalo.

Na počátku procesu zavádění portfoliového hodnocení v kolektivu dětí nebude výběr dětí zcela samostatný a bude za potřebí pomoci dětem s volbou materiálů k uložení. Pomoci mu

¹¹ Metoda Learning stories je prostředkem ke sledování a hodnocení procesu dětského učení. Mívá především psanou podobu dopisu, ve kterém učitel popisuje situaci, které se dítě účastnilo a které byly důležité pro jejich rozvoj a učení. (Linhartová, 2018)

může samozřejmě pedagog v rámci individuálního rozhovoru, ale velmi skvělým způsobem jak dětem pomoci s výběrem položek je skupinové hodnocení, či hodnocení v rámci komunikačního kruhu v mateřské škole. Spolužáci mohou dítěti pomoci rozhodnout, které jeho práce zaznamenávají jeho zlepšení a úspěchy. Ohodnocení od někoho z vrstevnické skupiny může být pro dítě často větším přínosem než hodnocení učitele.

Šmelová (2016) ve své publikaci uvádí, že pro upevnění dětského vztahu ke svému portfoliu je vhodné, aby si každé dítě své portfolio vyzdobilo podle své fantazie a kreativity. Každé dítě je jiné a může mít odlišné názory na to, jak by jeho portfolio mělo vypadat oproti svým vrstevníkům. Pro ozdobení lze využít kresbu dětí, fotografie, podpis, nálepky či cokoli jiného podle námětů dětí.

Postupem času děti rychle poznají pocit úspěchu, když udělaly něco obzvláště dobře a přestávají chtít zařadit do portfolia vše, co malovaly nebo vytvořily. Portfolio je proto více než pouhou sbírkou produktů, ale jeho obsah se může stát osobním pokladem dítěte, čímž je naplněn cíl portfoliového hodnocení. Přesto, že je potřeba vést děti k zachování jistého pracovního pořádku uvnitř desek a může se zdát, že pedagog s portfoliem manipuluje opravdu často, nesmíme zapomínat, že portfolio stále zůstává majetkem dítěte.

6.5 Práce s portfoliem

6.5.1 Dítě a jeho práce s portfoliem

Nejdůležitější při práci s portfoliem je především činnost dítěte, jelikož se jedná o portfolio dítěte nikoliv učitele. V počátku je potřeba, aby dítě pochopilo smysl a způsob práce s portfoliem a přijalo ho za své. Obecně je platné, že hlavní prací dítěte je rozhodovat o tom, které materiály do svého portfolia uloží, udržovat v materiálech pořádek, ale také dokázat si obhájit, proč by zrovna tato práce měla mít své místo v jeho portfoliu. Dětskou činnost s portfoliem lze dělit na tu, která probíhá samostatně z popudu dítěte a na tu, která je podnícena učitelem. Nutné je nastolit v poměru řízených činností rovnováhu, protože jak již bylo řečeno portfolio je majetkem dítěte, nikoliv učitele a tak by dítě mělo mít hlavní roli v rozhodování o tom, které materiály do jeho portfolia patří. Přesto je nutné říct, že první činnosti s portfoliem budou jistě řízené učitelem, jelikož je potřeba pomoci dítěti pochopit, jak má s portfoliem pracovat a udržovat si pořádek v materiálech.

Podle Šmelové (2016) je hlavním tvůrcem každého portfolia sám žák. Současně je nutné, aby mělo dítě ke svému portfoliu pozitivní vztah, vědělo, jaká pravidla platí při práci s materiály v portfoliu uložených, ale také umělo hlídat portfolio jako svou soukromou věc.

„O pracích začleněných do portfolia by měly rozhodovat z části samy děti. Velmi často vykonávají spontánní činnosti, při nichž vznikají artefakty, které si přejí začlenit do portfolia. Naopak, některé výtvořky si přejí odnést hned daný den domů, chtějí se podělit s rodiči o to, co se jim podařilo. V takovém případě je nezbytné ponechat rozhodnutí na dětech.“ (Kratochvílová, 2014, str. 11)

Z toho vyplývá, že je nutné zajistit volný přístup dětí k portfoliím, aby si kdykoliv na to pomyslí, mohly do portfolia cokoliv přidat nebo si ho prohlédnout. Tato spontánní činnost by měla být vyvážena činnostmi řízenými, kdy dítě společně s pedagogem vybírá práce, ukládá je na své místo, hodnotí sebe či své spolužáky, nebo vzpomíná na souvislosti starších prací.

6.5.2 Učitel a jeho práce s portfoliem

Jak již bylo napsáno výše, portfolio je majetkem dítěte a proto by hlavní tvorba portfolia měla být na něm. Nicméně dle mého názoru úspěšné zavedení portfoliového hodnocení, udržování pořádku v materiálech, ale také například povážná část hodnocení dětské práce je v rukou pedagoga. Objem práce, která při tvoření portfolia na učitelova bedra padne, opravdu není malý a to se také odráží v nechuti předškolních pedagogů, diagnostické portfolio do svých tříd zavádět.

Aby vše probíhalo jak má, může učitel zpočátku omezit vedení portfolia pouze na několik dětí. (V předškolním vzdělávání se může jednat o skupinu nejstarších dětí. – pozn. autora) Tak můžeme předejít překvapení učitelů z náročnosti práce, při shromažďování, třídění a hodnocení materiálů v portfoliu a zabránit tak tomu, aby učitelé vzdali svoje snahy ještě před tím, než pochopí výhody hodnocení portfoliem. Posléze, když bude portfolio součástí života třídy, či pokud nám to personální zajištění dovoluje hned od začátku, může být do portfoliového hodnocení zařazeno více dětí. (Pierce, O'Malley, 1992)

V počátcích je pro učitele hlavní získat dostatek informací a přehled v tématice portfolií. Přínosem také může být návštěva instituce, která portfolia do své praxe již zavedla. Následujícím krokem je určit si, jaký typ portfolia je vhodné zvolit pro konkrétní skupinu dětí a to především podle toho, jaký účel má portfolio plnit. Učitel se musí rozhodnout, zda je pro jeho třídu vhodné zvolit diagnostické portfolio, či například portfolio sběrné. Zohlednit je potřeba personální zajištění, prostorové a časové podmínky pro práci a ukládání portfolií. Před zavedením portfolia ve třídě mateřské školy je nutné, aby učitel informoval rodiče dětí o smyslu vedení portfolia, jaká je jeho hlavní funkce, ale také jak bude probíhat celý proces utváření portfolia. Je důležité rodičům vysvětlit jaká je jejich úloha v souvislosti s portfoliem a vývojem jejich dítěte, jak se mají do tvorby zapojit a jaký přínos bude tato činnost pro jejich dítě mít. Mimo rodiče je samozřejmě nutné přiblížit práci samotným dětem. Úkolem pedagoga je dále motivovat děti k výběru materiálů pro své portfolio podle domluvených kritérií, opatřovat materiály popisem tématu, oblasti rozvoje či data vzniku.

Každý typ portfolia vyžaduje postup hodnocení, který odpovídá jeho konkrétnímu účelu. Aby hodnocení a další práce s portfoliem byla kvalitní a smysluplná, je zapotřebí se věnovat studiu problematiky portfolia. Pro učitele je důležité pochopení procesu tvorby portfolia, aby zajistili, že přijaté postupy jsou v souladu se zvoleným účelem portfolia. Při práci s portfoliem můžeme popsat následující vývojové fáze a použití portfolia:

- 1) vytvoření konceptu portfolia
- 2) tvorba portfolia
- 3) třídění materiálů (Klenovski, 2002)

Dle Kratochvílové (2018) je nutné, pokud vedeme s dětmi diagnostické portfolio, aby do výběru materiálů zasahoval velkou vahou i pedagog, který za určitým cílem volí činnosti a jejich výsledky pak po domluvě s dítětem ukládá do portfolia. Tento důležitý proces může být povzbuzen pedagogem, ale i samotnými dětmi, které často mají potřebu se ke svým pracím vracet a pochlubit se s ním kamarádům. Lze zavést i tzv. „Dny portfolia“, kdy děti sledují a třídí svá dosud nashromážděná díla, seznamují ostatní spolužáky s tím, co dokázaly a rozhodují o tom, co by mělo být v portfoliu zařazeno a co nikoliv. Postupem

času, když si děti přivyknou způsobu práce s portfoliem, budou již jistě schopny si z větší části t pořádek v nich řídit sami.

„Při rozhovorech nad portfoliem jsou identifikovány a diskutovány výsledky žáků. Učitel na základě těchto výsledků a rozhovorů pomáhá žákovi plánovat další postup, který povede k nejefektivnějšímu rozvoji žáka v daném předmětu. Portfolio je velmi bohatým zdrojem informací o tom, co žák v daném předmětu dokázal. Důležité je, že umožňuje sledovat nejen žákovy výsledky, ale i postupy, kterých používá, což umožňuje dobře monitorovat pokrok, jakého žák v předmětu dosahuje.“ (Košťálová, 2008, s. 96)

Tématem k zamyšlení a přínosem pro pedagoga v počátcích práce s portfoliem mohou být dokumenty, které jsou vydávány v různých nakladatelstvích. V jiných evropských státech například systém Perik¹², v České Republice nám v tomto může pomoci například rubrika v měsíčníku Informatorium¹³. Na různých internetových stránkách lze najít již předpřipravené listy portfolia, které stačí vytisknout a využít při plánované práci s dětmi. Je však nutné zamyšlení, zda právě tyto části portfolia jsou pro naši konkrétní skupinu dětí to vhodné, to co je pro jejich rozvoj a tvorbu portfolia důležité.

Mimo práci s dětmi ve třídě, dá se říct „za zavřenými dveřmi“, je součástí plánování učitele, připravovat také situace, které nám pomůžou do tvorby či hodnocení zapojit i rodiče dětí a naopak tyto více či méně pomyslné dveře otevírat rodinám dětí. Z charakteristiky předškolního dítěte lze předpokládat, že dítě samo od sebe bude chtít sdílet své portfolio se svými rodiči, nicméně v opačném směru je nutné zájem více podporovat. Jak již bylo výše napsáno, rodiče se často z různých důvodů do činností neumí, nedokáží či nechtějí zapojit a tak učitel musí sám nenásilně rodiče vybízet k prohlížení portfolií, jejich komentování či dokonce k obohacování portfolia jejich dítěte.

Vhodné je využití portfolií k hodnocení předškolních dětí na schůzkách rodičů a učitelů. Nicméně portfolio by mělo být spíše základem pro diskusi učitele a rodiče. Je vhodnější

¹² Myer, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early years*, 29 (1), 45-57. doi:10.1080/09575140802636290

¹³ Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 1993-. ISSN 1210-7506.

prohlížet při konzultaci konkrétní práce dítěte a diskutovat o pokroku dítěte, jelikož rozmluvy o oblastech dětského vývoje mohou být pro rodiče bez vizuální opory velmi abstraktní. (Graceová, 1992)

6.5.3 Rodič a jeho práce s portfoliem

Stejně tak jako učitelé a děti, se na vytváření portfolia mohou podílet i rodiče dětí. V ideálním případě jsou tak rodiče zapojováni do sledování úspěchů svého dítěte, čímž je dítě podporováno v dalším učení, jelikož vidí zájem rodiče o jeho úspěchy a neúspěchy. Proto by rodiče měli dítě podporovat v tvorbě portfolia, doplňovat ho o materiály z činností dotvořených v domácím prostředí, či si dokonce po domluvě s učitelkou brát s dítětem portfolio domů a tam na něm dále pracovat. Mimo to, spousta materiálů, které do portfolia přidá dospělý člověk, mívají psanou podobu a nabízí tak prostor pro společné čtení rodiče s dítětem, dítě i rodič tak pocítí vtažení rodiče do světa mateřské školy, který mu často může působit uzavřený.

„Na tvorbě portfolia se mohou podílet i rodiče. V našich podmínkách je to zatím méně obvyklé. Ale právě oni mohou přinést výtvar, fotografii, videonahrávku a jiné artefakty, které pořídili společně v mimoškolním prostředí, které jsou cenné tím, že poskytují učitelům informace o dítěti v kontextu jiného sociálního prostředí. Rodiče mohou pomoci zdokumentovat, jak dítě doma komunikuje, jak se zapojuje do domácích činností, co je jeho oblíbená činnost, hračka, atd.. Zapojení rodičů vyžaduje trpělivost a systematickou práci, při níž rodičům nejenže vysvětlujeme význam portfolia, ale s portfoliem je učíme také pracovat, zejména při společných konzultacích výsledků a pokroků dítěte. Cesta k přijetí portfolia rodiči a k jejich aktivnímu zapojení do tvorby je velmi zdlouhavá. U některých rodičů toho ani nelze dosáhnout. To neznamená, že bychom měli upouštět od svých představ, jak s portfoliem pracovat a jak ho vést.“ (Kratochvílová, 2014, str. 11)

Z výše uvedeného vyplývá, že právě portfolio může být skvělým prostředkem ke komunikaci mezi rodiči a mateřskou školou, čili ke zlepšení spolupráce mezi oběma stranami, které směřují za stejným cílem, tedy rozvojem svěřeného dítěte.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Jak již bylo výše uvedeno, spolupráce rodiny a mateřské školy je základním předpokladem, pro kvalitní průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. Ve třídě mateřské školy kde působím jako třídní učitel, však ve spolupráci rodin, jejichž děti do třídy dochází, a mateřské školy nacházím vážné nedostatky a to především v oblasti rodičovského zájmu o výsledky vzdělávání jejich dítěte. Jako hlavní výzkumný problém tedy uvádím nedostatečný zájem rodičů o vývoj jejich dětí. Dle mého názoru se nedostatečný zájem projevuje tak, že se rodiče vyhýbají kontaktu s učitelem, nekomunikují s ním, nepokládají otázky týkající se vývoje dítěte, ale také nesdělují svoje vlastní pocity, dojmy či obavy. Ve spolupráci s rodiči ve třídě se projevoval nedostatek následujícím způsobem. Přesto, že jsem s rodiči častokrát mluvila o závažném problému či nedostatku ve vývoji dítěte, rodiče tento problém neřeší. Větší motivací pro ně je, pokud jim o problému řekne pracovník pedagogicko-psychologické poradny či logoped. Dokonce pokud jsem se pokusila navázat s rodiči kontakt, bylo znát, že jsou z komunikace překvapení a chovají se nepřírozně a rodiče sami o sobě komunikaci na téma rozvoje dítěte započínají jen velmi málo. V případě pořádání konzultačních hodin byla účast vždy velmi nízká a účastnili se jí pouze rodiče dětí, jejichž vývoj je v normálu. Rodiče dětí, s nimiž bych chtěla promlouvat o vývoji jejich dítěte, o konzultaci neprojevují z pravidla zájem vůbec. V návaznosti na výše definovaný výzkumný problém byl zvolen cíl výzkumu, kterým je zvýšení zájmu rodičů o vzdělávací výsledky jejich dětí.

Z výzkumného cíle byly vytvořeny následující dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké formy spolupráce se nejčastěji objevují ve spolupráci pozorovaných rodin s pedagogy mateřské školy?
- 2) Jak častý je projev zájmu rodičů o výsledky jejich dětí v porovnání s jinými projevy spolupráce?
- 3) Jaký je vztah mezi zavedením portfolia ve třídě mateřské školy a zvýšením zájmu rodiny o vzdělávací výsledky dětí?

2 Výzkumný vzorek

Výzkum se uskutečnil v pětileté mateřské škole města ve Středočeském kraji. Pro výběr výzkumného vzorku bylo vybráno jedno kritérium. Toto kritérium splňovaly děti a jejich rodiny, které do konkrétní třídy docházely ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020. Podmínce vyhovělo celkem 10 dětí z celkového počtu 18 dětí docházejících do třídy. Třída mateřské školy je věkově heterogenního uspořádání¹⁴. Výzkum byl cíleně započat v období na konci školního roku, aby proces změny mohl proběhnout na začátku školního roku následujícího, což však zapříčinilo zúžení výzkumného vzorku, jelikož v praxi mateřských škol, které mají heterogenní uspořádání tříd, je běžné, že na začátku školního roku zůstávají pouze některé děti z předchozího školního roku a ostatní děti přecházejí na základní školy.

Výzkumný vzorek se skládal z pěti dívek a pěti chlapců. Při záznamu pozorování byla jména dětí či jejich rodin cíleně anonymizována použitím zkratk D1, D2, D3, D4, D5, CH1, CH2, CH3, CH4, CH5. Složení dětské skupiny je popsáno v následující tabulce. Tabulka uvádí věk na počátku výzkumného šetření.

	4-5 let	5-6 let	CELKEM
CHLAPCI	2	3	5
DÍVKY	0	5	5
CELKEM	2	8	10

Tabulka č. 1 Věkové rozdělení výzkumného vzorku

Mezi dětmi je jedno dítě s odkladem školní docházky (Chlapec č. 2). Jako další specifikum uvedené dětské skupiny lze uvést, že se v ní nachází dvě děti s odlišným mateřským jazykem, jedná se o D4 a CH5. CH4 žije pouze s otcem a D1 žije pouze s matkou.

3 Metody výzkumu

Výzkum proběhl formou akčního výzkumu, který je vhodným prostředkem pro zvyšování kvality edukačního procesu. Smysl této metody vnímám ve sledování reálné situace ve výchovně vzdělávacím procesu, následném vyhodnocení a plánování změn či dalších

¹⁴ Věkově heterogenní třída je třída, do které dochází žáci stejné věkové kategorie, nehledě na to, jaká je úroveň jejich schopností a dovedností. (Kolář, 2012)

postupů. Dosažené poznatky mohou být poté znovu uplatněny v praxi za účelem profesního rozvoje učitele a zlepšení školy jako instituce. Charakteristické pro akční výzkum bývá cyklické uspořádání postupů a kroků, které se po vylepšení znovu aplikují v praxi. Akademický výzkum bývá často problematicky převáděn do edukační reality a pedagog tyto výsledky těžko převádí do své praxe. Výhodou tohoto výzkumu se pro mě jeví propojení praxe a výzkumu, což může přímo pomoci ke zlepšení mé praxe, sledováním procesů ve třídě kde působím, následnou reflexí a plánováním dalších postupů.

Výzkum byl naplánován do tří fází. První částí byl pretest, který měl za cíl zjistit počáteční stav spolupráce rodin a učitelů mateřské školy a probíhal v měsíci květen a červen. Další částí byl proces zavádění změny v edukační realitě, který se započal v měsíci září následujícího školního roku. V rámci této změny začalo být tvořeno a využíváno portfolio dítěte při hodnocení výsledků dětí. Poslední částí výzkumu, která proběhla v měsíci říjnu a listopadu, byl posttest. Při poslední fázi byly opět pozorovány projevy spolupráce rodiny a mateřské školy a tak můžeme zjistit, jak se proměnil sledovaný jev.

Pro zjištění stavu spolupráce rodiny a školy v rámci pretestu a posttestu byla využita kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. Konkrétně byla vybrána metoda pozorování a poznatky z něj byly zaznamenávány do záznamového archu. Pozorování bylo strukturované a probíhalo v přirozené situaci mateřské třídy, především při komunikaci s rodiči, kdy pozorovatel byl současně účastníkem (zúčastněné). Pro evidenci četnosti byl vytvořen záznamový arch, který je k nahlédnutí v přílohách práce (Příloha č. 1). Pro záznam vypořizovaných situací byl podle teoretické části vytvořen soupis forem spolupráce rodiny a školy.

OZNAČENÍ A POPIS TYPU SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY	
A	Sdělení důležitých informací o dítěti od rodičů (změna bydliště, zdravotního stavu, rodinné situace...)
B	Rozhovor o vývoji, výsledcích a chování dítěte
C	Zájem rodiče o zážitky dítěte ze dne v mateřské škole
D	Rozhovor s učitelkou o vystavených pracích na nástěnce, probíhajících projektech či tématech ve třídě
E	Rozhovory o obecném životě a činnostech MŠ (co se dělá, plánuje, výlety, rekonstrukce, akce, ŠVP, roční projekt...)
F	Rozhovory obecně o výchově a vývoji dětí předškolního věku (co by děti měly umět, zvládat)
G	Rozhovor s učitelkou (jiná témata – př.: počasí, nemoc učitelky/rodičů, zdržení, důvod únavy...)
H	Předávání každodenních informací (omluva absence, ohlášení nemoci...)
I	Materiální a jiná pomoc škole (semináře, exkurze, donesení pomůcek a jiného materiálu, či jejich oprava,...)
J	Účast na akcích školy

Tabulka č. 2 Označení a popis typů spolupráce

Metoda pozorování byla využita i ve druhé fázi výzkumu, tedy při zavedení portfolia ve třídě, kdy byla pozorována tvorba dětských portfolií, manipulace s nimi a to, jak se do tohoto procesu zapojili rodiče dětí. Výsledky pozorování byly tentokrát zaznamenávány do výzkumného deníku.

Zvolená metoda pozorování má jistě několik nevýhod, se kterými je potřeba dopředu počítat. Jednou z nevýhod zvolené metody je její časová náročnost, přesto lze dodatečně říct, že projevy spolupráce byly zaznamenávány téměř po celou otevírací dobu mateřské školy. Dalším problémem může být subjektivní zkreslení pozorované situace. Pokud osoby z výzkumného vzorku již déle známe, můžeme utvářet předčasné závěry vycházející z dřívějších zkušeností a tak nám některé prvky spolupráce mohou uniknout či je nemusíme považovat za důležité.

4 Popis průběhu výzkumu

4.1 První výzkumná fáze - Pretest

Pretest trval po dobu dvou měsíců, od 1. května do 28. června roku 2019. Pozorování probíhalo v prostředí mateřské školy. Především ve třídě, na školní zahradě, v dětské šatně ale také na chodbách před třídou, kde jsou vystaveny dětské práce. Zaznamenávány byly všechny rozhovory učitele s rodiči dětí, ale také vyslechnuté rozhovory v šatnách mezi dětmi a rodiči.

Během dvou měsíců pretestu proběhlo celkem 113 interakcí. Nejčastějším druhem spolupráce se z pozorování jeví každodenní komunikace rodiče a učitele (H), tedy předávání informací o tom, kdy dítě bude odcházet z mateřské školy, omluvy absencí a ohlášení nemocí (23x). Celkem 20krát byl zaslechnut rozhovor mezi rodičem a dítětem, kdy se rodiče ptali dětí na to, co se v mateřské škole tento den odehrávalo, či který z vystavených výrobků patří jejich dítěti (C). Toto zjištění bylo pro moji praxi poměrně přínosné, jelikož jsem do té doby měla pocit, že se tyto rozhovory mezi rodiči a dětmi odehrávají zřídkakdy a rodiče o sdílení dětských zážitků nejeví zájem. Moje očekávání bylo, že pokud se zavedení portfolia pozitivně projeví na spolupráci mezi rodiči a učitelem třídy, budou častější i rozhovory mezi rodiči a dětmi.

Naopak málo častá byla spolupráce s rodiči v oblastech J a F. V obou oblastech byly zaznamenány pouze tři projevy spolupráce. Na školních akcích se dokonce účastnili pouze členové dvou rodin, jelikož se jedna rodina zúčastnila obou akcí. Jedna z akcí byla pořádána ve všední den, druhá o víkendu, abychom případně vyšli vstříc rodičům, kteří jsou pracovním vytížení ve všední den. Jak je ale vidět, rodiče se událostí nezúčastnili ani tak. V oblasti rozhovorů o výchově a vývoji dětí obecně, tedy o tom, co by mělo dítě v jistém věku umět a znát, s učitelkou komunikovaly pouze tři rodiny. V oblasti sdělování důležitých informací o rodině a zdravotním stavu dítěte bylo vyzorováno pouze 5 rozhovorů. Způsobeno to však může být tím, že se v daném období zkrátka žádné změny v rodinné situaci a zdravotním stavu dětí neudály. Podobně i oblast H, tedy spolupráce prostřednictvím materiální a jiné pomoci škole, se projevovala podprůměrně (9x). Tato forma spolupráce je sice velmi přínosná pro fungování instituce, nicméně nelze ji

považovat za stěžejní v rámci rozvoje dítěte a nelze ji po rodičích ani požadovat, jelikož finanční a materiální prostředky rodin jsou jistě různé.

Důležité je ale vyzdvihnout fakt, že velmi nízká četnost spolupráce se objevila v oblasti B, tedy v rozhovorech o vývoji, výsledcích a chování dítěte. Právě tato oblast spolupráce byla nejdůležitější pro naše zkoumání, proto sloupec B v níže uvedené tabulce zvýrazňuji. Celkem se rodiče na vývoj svého dítěte ptali pouze v 7 případech. Což ze 113 vypočítaných situací činí jen 8%. Pokud vezmeme v potaz, že se tyto rozhovory odehrávaly pouze se čtyřmi rodinami, znamená to, že ostatních šest rodin neprojevalo zájem o úroveň vývoje jejich dítěte a názor učitelky. Ve zbývajících oblastech, tedy v komunikaci o činnostech třídy a probíhajících projektech ve třídě (D), o plánovaných akcích a životě mateřské školy (E) a v rozhovorech s učitelkou na různá jiná témata, která se netýkají předškolního vzdělávání (G), můžeme četnost interakcí označit za nadprůměrnou. V oblasti D mluvíme o 13, v oblasti E o 15 a v oblasti G o 15 rozhovorech na různá témata. Z toho naopak vyplývá výrazný zájem o dění v mateřské škole a ve třídě jejich dětí. Potvrzují to i časté rozhovory v šatně o činnostech dítěte během dne, otázkou tedy zůstává, proč rodiče nejeví zájem o vývoj svého dítěte a zda se jejich zájem zvýší při zavedení diagnostického portfolia, které si právě klade za cíl, popisovat dosavadní rozvoj dítěte a dále ho rozvíjet.

Přesto, že to není hlavním cílem našeho výzkumu, je důležité zmínit, že 88 projevů spolupráce bylo započato matkami dětí, 20 projevů vycházelo od otců a 5 interakcí započali jiní členové rodiny. To, že interakce vychází spíše od matek, pro mne není nikterak překvapivé. Důvodem k tomu může být i to, že převážně do mateřských škol přivádí a vyzvedávají děti především matky, větší pracovní zátěž otců než matek, či fakt, že péče o děti bývá často složena především na ramena matky.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CELKEM	MATKA	OTEC	JINÝ
D1 LEILA	1	-	2	1	3	-	1	3	-	1	12	8	-	4
D2 TÝNA	1	2	4	2	1	1	1	2	-	-	14	11	3	-
D3 ŠÁRKA	-	-	3	3	4	-	3	1	-	-	14	14	-	-
D4 YELY	1	2	4	1	1	-	3	3	1	-	16	12	4	-
D5 NICOL	-	-	1	1	-	-	1	4	-	-	7	7	-	-
CH1 HUBERT	-	-	3	1	3	1	1	4	2	-	15	12	3	-
CH2 TOMÁŠ	1	-	-	1	2	-	1	1	-	-	6	4	2	-
CH3 LUKÁŠ	-	2	1	3	-	1	2	2	3	2	16	14	2	-
CH4 DAVID	1	-	2	-	-	-	1	3	-	-	7	-	6	1
CH5 MARTIN	-	1	-	-	1	-	1	-	3	-	6	6	-	-
CELKEM	5	7	20	13	15	3	15	23	9	3	113	88	20	5

Tabulka č. 3 Pozorované druhy spolupráce a jejich četnost - pretest

4.2 Druhá výzkumná fáze - Zavedení portfolia ve třídě MŠ

4.2.1 Třídní schůzka

První a dá se říct, nejdůležitější částí procesu změny v edukačním procesu bylo uspořádání třídní schůzky pro rodiče všech dětí, docházejících do třídy, v níž probíhal výzkum. Právě vysvětlení důvodů, proč je vhodné portfolio vytvářet, může rodiče podpořit ke sledování dětského portfolia a vzbudit v nich zájem o výsledky jejich dětí. Nutno podotknout, že samotná třídní schůzka byla inovací v naší třídě. Přesto, že třídní schůzka je velmi běžná v praxi českých mateřských škol, u nás tato forma spolupráce s rodiči není využita. Důvodem k tomu je nezájem učitelů školy. Jejich argumentem byla časová náročnost pro pedagoga, jež schůzku vede, ale především velké stresové zatížení pro tohoto pedagoga, jelikož třídní schůzku považují za stresovou situaci. Nicméně třídní schůzky se z 10 pozorovaných rodin účastnilo celkem 7 rodin. V 6 případech se účastnily jen matky a v jednom případě se dokonce zúčastnil otec i matka. Ze tří absencí jeden rodič svou absenci omluvil třídní schůzkou v základní škole, kam dochází druhé dítě, druhý rodič nemohl dorazit z důvodu překrývající se třídní schůzky v druhé třídě naší mateřské školy,

kam dochází jeho druhé dítě a třetí rodič, původem z ciziny, svou absenci neomluvil vůbec, nicméně po dalším dotazování bylo zjištěno, že rodič o konání třídní schůzky nevěděl, přesto že mu konání akce bylo sděleno ústně i prostřednictvím SMS zprávy. Rodič druhého dítěte s odlišným mateřským jazykem se schůzky zúčastnil, je tedy otázkou, zda byla absence podmíněna nezájmem o vzdělávání dítěte, strachem z jazykové bariéry či například pracovní vytížeností rodiče.

Třídní schůzka se konala 9. září 2019 od 15:30 hodin, čímž bylo zajištěno, že mateřská škola byla stále v provozu, rodiče tak mohli své děti nechat ve třídách a schůzky se účastnit bez dětí. Pro zpříjemnění atmosféry bylo pro rodiče připraveno malé pohoštění, čehož rodiče využili. Program třídní schůzky byl předem připraven a rodiče při příchodu obdrželi tento program vytištěný, aby si do něj mohli zapisovat poznámky. Hlavní účel schůzky, bylo seznámit rodiče se základními informacemi týkající se docházky jejich dětí do mateřské školy – řád MŠ, průběh dne ve třídě, témata třídního vzdělávacího programu, krátký popis školní připravenosti a zralosti a především představení novinky v naší třídě - diagnostického portfolia. Harmonogram třídní schůzky k nahlédnutí v přílohách diplomové práce (Příloha č. 2)

Třídní schůzka probíhala v přátelském duchu. Rodiče, kteří již školku znají, doplňovali moje informace svým pohledem na věc. A konečně v závěru se započalo téma portfolia v mateřské škole. Rodičům byla představena dosavadní forma pedagogické diagnostiky a nastíněn způsob, jak chceme diagnostiku proměnit v naší třídě. Rodičům byly sděleny následující základní informace:

- 1) CO JE PORTFOLIO? – složka nejlepších prací dítěte (výtvarných, pracovních listů, staveb, oblíbených činností, nově naučených dovedností,...), prostředek k hodnocení a sebehodnocení dětí
- 2) KDO S NÍM PRACUJE? – 1) děti, 2) učitel, 3) rodiče
- 3) CO NÁM TO PŘINESE?
 - a. Sjednocení diagnostiky – nebudou tři různé složky s dětskými pracemi
 - b. Děti se naučí sami sebe hodnotit (Co se mi povedlo? Co se chci naučit?)
 - c. Děti se učí udržovat pořádek ve svých věcech
 - d. Děti jsou motivovány k dokončení činnosti

e. Opora pro naše konzultace a komunikaci s rodiči o dětech

4) CO OD VÁS POTŘEBUJEME?

- a. přinést desky (zamyslete se nad pákovým otevíráním, nechte děti vybrat, jaké si přejí)
- b. pokud máte možnost, uvítáme euro folie jako sponzorský dar
- c. váš zájem o portfolio dítěte je vítán – můžete portfolio prohlížet s dítětem, ptát se ho, co do něj ukládá a proč

Rodiče D2, D4, D5, CH4 si při přednášení o portfoliích zapisovali si poznámky, ostatní rodiče poslouchali vysvětlení učitelky. Při žádosti o donesení kancelářských desek bylo zřejmé, že si tito rodiče zapsali poznámku, aby nezapomněli portfolio pořídit. Na otázku, zda zakoupení kancelářských desek bude pro některou rodinu problém, všichni rodiče zamítavě kroutili hlavou, na znamení, že to problém nebude.

CH4: *„Pokud by to bylo potřeba, mohu jich donést klidně víc. Leží nám to v kanceláři.“*

CH1: *„A mají být teda velké jako sešit A4? Takové ty klasické?“*

UČITELKA: *„Ano přesně ty. Jen je na vašem uvážení, jestli dětem koupíte ty, se čtyřmi kroužky nebo pákové se dvěma kroužky. Vyberte to, co dětem půjde zavírat.“*

Následovalo vysvětlování učitelkou, jaký přínos portfolia budou mít pro naše děti. Na rodičích (D1, D5, CH2, CH4) byly znát některé mimické projevy, které naznačovaly částečnou nedůvěru v to, co učitelka popisuje (vytažené obočí, úšklebek). Především, když učitelka mluvila o tom, že si v portfoliích děti budou samy udržovat pořádek, se zdálo, jakoby nevěřili, že to jejich děti dokáží. Z jejich výrazů jsem nabyla pocit, jako by tito výše uvedení rodiče neměli problém s tím, cokoliv do mateřské školy zakoupit a přinést, nicméně smysl v této činnosti nenacházeli. Ostatní rodiče (D1, D3, D4, CH1, CH3, CH5) svým výrazem ani jednáním nedávali najevo svůj názor. Když byli rodiče žádáni o případné dotazy, nikdo neměl potřebu se na něco dále optat.

Rodičům třech dětí, kteří se schůzky nezúčastnili, byl předán soupis informací, které se na schůzce probíraly. Tématika portfolia jim byla individuálně vysvětlena a všichni rodiče s přinesením kancelářských šanonů souhlasili a žádné další otázky nebyly zaznamenány.

4.2.2 Vysvětlení dětem ve třídě

V druhém týdnu školního roku, který následoval po třídní schůzce s rodiči, proběhlo představení portfolia dětem. Pro tyto činnosti bylo záměrně zvoleno téma měsíce „Já a moji kamarádi“, které si kladlo za cíl seznámit děti ve třídě mezi sebou a vést je k poznání vlastní osobnosti. Děti se sešli kolem komunikačního koberce, který se nachází uprostřed třídy a učitelka si záměrně připravila své vypracované portfolio, jako ukázkou dětem.

Následuje záznam z komunikace učitelky a dětí. Pro záznam byly využity následující zkratky: učitelka = U, jednotlivé děti = D 1 – 5, D 1 – 5, D = všechny děti.

U = *Děti, sejdeme se všichni v kroužku a vezmeme si sebou všichni ty svoje krásné desky, co jste si přinesly.*

D = uklízí poslední hračky na svá místa, odcházejí k okennímu parapetu, kde si berou své portfolio a jdou se posadit na obvyklé místo na koberci

D 1 = *Já je nemám.* (společně s D3 a CH5 stojí uprostřed třídy)

U = (k D1) *Já vím, to je škoda. Ale maminka říkala, že je dneska půjdete koupit. (K ostatním dětem) Kdo své desky ve školce ještě nemá, bylo by fajn, je přinést. Domluvíme se odpoledne s vašimi maminkami.*

D3 = *Já už je doma mám, jenom je musíme přinést.*

U = *Tak to je super. Teď vám všem budu povídat, proč jste si do školky takovouto věc měly přinést. Z těchto desek, si my ve třídě celý rok, až do léta, budeme vyrábět knížku, ale nebude to knížka o princeznách nebo o zvířátkách. Bude to kniha o vás. Já jsem si takovou svoji knihu také vyrobila, tak vám jí teď chci ukázat.*

D = Většina dětí ihned desky prohlíží a otevírají je.

U = *Vydržte ještě chvíličku, za chvíli si své desky všichni prohlédneme. Já, aby bylo poznat, že je to knížka o mě, jsem si na ně nalepila svoji fotku a takhle ozdobně jsem tam napsala svoje jméno. (ukazuje přední stranu portfolia) A teď to přijde. Můžu vám ukázat, co mám uvnitř?*

D = Přikyvují a napjatě vyčkávají, co jim učitelka ukáže.

U = *Učitelka otevírá svoje portfolio a ukazuje vlastnoruční kresbu lidské postavy. „Tady jsem zkusila nakreslit sama sebe. Myslím, že se mi to docela povedlo. Mám radost, že se mi povedlo nakreslit vlasy takové, jaké je opravdu mám.*

D5 = *Paní učitelko, to se ti moc povedlo. Dívka se usmívá a přikyvuje.*

U = *Děkuju ti.... A ještě jsem vám chtěla ukázat, co mám na další stránce. Já mám moc ráda šití. Mám doma stroj jako paní švadlena a tohle jsem si minulý týden ušila a moc se mi to líbí. Ještě se mi nikdy nic takového nepovedlo a tak jsem si to tady chtěla uložit.*

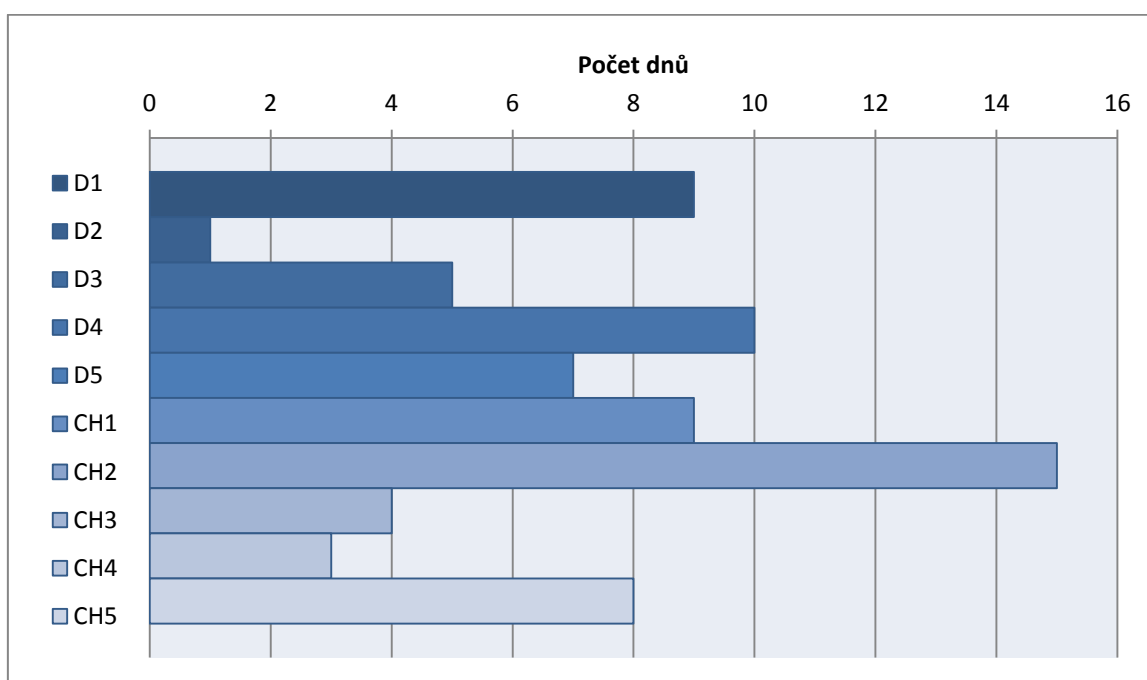
D = Mají otevřená ústa a diví se.

U = *Vy si od teď taky do té své knížky můžete kdykoliv něco přidat, když si budete myslet, že se vám povedlo něco, co vypadá moc hezky, nebo něco co se vám ještě nikdy nepovedlo. Zítřka se pustíme do té krásné první stránky, tak můžete přemýšlet už dneska, jak by ta vaše první stránka měla podle vás vypadat. A teď, abychom všichni poznali, že je to vaše knížka, tak si stejně jako já, můžete do ní nakreslit na papír to, jak vy vypadáte. Nechte si knížky ležet tady na koberci a můžeme se do toho u stolečků pustit.*

D = Děti pokládají portfolia a odcházejí k pracovním stolečkům, kde jsou již připraveny papíry a pastelky.

4.2.3 Prvotní zájem dětí o práci s portfoliem

Po úvodním seznámení s portfoliem a vysvětlení dětem, jak s ním budeme pracovat, bylo nutné počkat ještě několik dnů, než si do mateřské školy všechny děti donesly kancelářské desky. Pro zajímavost uvádím následující graf, který nám přehledně ukáže, jak dlouho v které rodině trvalo pořízení a donesení desek pro portfolio. Informace o tom, jak dlouhou dobu rodičům trvalo zakoupit pro své děti desky pro portfolio a donést ho do třídy, pro nás může být měřítkem toho, jak moc je pro rodiče důležité dění v mateřské škole a činnosti jejich dítěte ve třídě. Lze soudit, že rodič, který jeví zájem o dění v mateřské škole a o činnosti jeho dítěte, bude mít zájem na tom, splnit požadavek mateřské školy kam jeho dítěte dochází. Vzhledem k tomu, že po rodičích byla požadována na třídních schůzkách pouze jediná věc a to zakoupení portfolia, nebylo na ně vynaloženo nikterak velké množství požadavků a ani finanční náročnost portfolia nebyla nikterak vysoká.



Graf č. 1 Doba donesení portfolia do třídy

Po představení portfolia v období prvních týdnů posttestu, se zvedl poměrně velký zájem o ukládání prací do portfolia, což se dalo očekávat, jelikož se portfolio stalo ústředním prvkem různých činností ve třídě. Děti si vyráběly úvodní stránku portfolia, která měla charakterizovat jejich osobnost. Jako prvek jejich fyzického růstu do portfolia vkládaly otisky jejich dlaní a chodidel, či provázky dlouhé jako oni sami. Do portfolia jsme ve druhém týdnu uložili také kresbu dětské postavy, kdy děti kreslily samy sebe. A v tuto chvíli děti do portfolia začaly samy spontánně zařazovat své výtvary z průběhu dne. Práce s portfoliem v počátku nadchla především všechna děvčata, ale také CH1 a téměř každý den si alespoň jedno z dětí do svého portfolia samostatně něco založilo. Jednalo se především o výtvarné práce, tedy obrázky dětí či pracovní listy.

4.2.4 Páteční hodnotící kruh

Kromě spontánní činnosti dětí s portfolii, byly ve třídě zavedeny i pravidelná setkání všech dětí na koberci třídy, která se konala vždy v pátek. Děti si na koberec přinesly svá portfolia a sdělovaly ostatním dětem, co si během týdne do svého portfolia uložily a proč. Při těchto hodnotících rozhovorech učitelky vždy přinesly i ostatní práce dětí, které během týdne nebyly nikam založeny a děti se mohly rozhodnout, zda si chtějí do svého portfolia ještě

dodatečně některou práci vložit, nebo si zbylé práce odnesou domů. Z této páteční činnosti se stal poměrně příjemný zvyk a přesto, že v prvních týdnech školního roku často ještě děti nedokázaly popsat, proč si tuto práci pro své portfolia vybraly, na konci dvouměsíčního období již některé uměly svou volbu dobře zdůvodnit. Jako ukázkou uvádím část rozhovoru z jednoho pátečního hodnocení.

U: CH2 povíš nám taky ty, jestli máš něco nového v knížce? Je tam něco nového?

CH2: Jo, já jsem si tam dal tyhle písmenka. Otevírá portfolio a ukazuje na papír v plastovém obalu, na kterém jsou napsaná různá písmena abecedy.)

U: Aha a proč sis to tam dal?

CH2: Protože mi to doma ségra ukázala, jak se píše máma, táta, ségra a já. A já jsem si to zapamatoval a ve školce jsem to taky napsal. Tak se mi to líbí, že už to umím. (Ostatní děti si prohlíží jeho výtvar.)

U: No, tak to jsem překvapená, že sis to zapamatoval. To muselo být určitě těžké. (Uznale kývá hlavou.)

4.2.5 První nahlédnutí rodičů do dětského portfolia

Ve čtvrtém týdnu se odehrála první situace, při které rodiče dětí nahlédli do portfolia. Jako popis této situace uvádím scénář této situace.

D4

Kdy: Odpoledne při odchodu domů

Kde: V šatně vedle třídy

Jak dlouho: 5 minut

Kdo: Matka s dcerou

Proč: Matka se ptá, zda si opravdu mohou půjčit portfolio a podívat se na něj, dívka jí o tom doma říkala.

Průběh: Dívka s matkou sedí u své skříňky v šatně a prohlíží větší množství obrázků, které již dívka nasbírala. Vzhledem k tomu, že spolu mluví cizím jazykem, nemůžeme jim rozumět. Matka se usmívá a ukazuje dívce na namalované postavičky v obrázku. Dívka poté odnáší portfolio zpět na své místo a odchází domů.

4.2.6 Motivace k ukládání různých typů materiálů

Ve čtvrtém týdnu procesu změny jsem usoudila, že materiály které si děti do portfolií ukládají, jsou velmi jednotvárné. Jednalo se vždy o kresby, které byly vytvořeny v průběhu volné hry dětí a práce s různými výtvarnými materiály. Případně se jednalo o vypracované pracovní listy, u kterých musela k uložení do portfolia dítě motivovat učitelka, například slovy:

U: Tedy to koukám. Vidím, jak se ti tady povedlo úplně stejně domalovat tu druhou stranu obrázku. Skoro bych ani nepoznala, která strana je ta, co namaloval pan malíř a kterou ty. Chtěla by sis ten obrázek dát do knížky, když se ti tak pěkně povedl?

Přesto, že učitelka pozitivně hodnotila úspěšnou práci dětí, neměly některé děti potřebu si tyto materiály do portfolia ukládat. Zdálo se, že se tento typ materiálů pro ně nezdál dostatečně důležitý. Žádné z dětí však neuznalo za vhodné, aby si do portfolia uložilo záznam nebo výsledek jiné činnosti, než je ta výtvarná a tak jsem se v dalších týdnech opakovaně snažila děti motivovat, aby mě při jakékoliv činnosti poprosily o fotografování jejich her. Což se ovšem nepotvrdilo jako úspěšné. Proto jsem v dalších dnech fotografovala činnosti dětí ve třídě, tyto fotografie jsem vytiskla a přinesla k pátečnímu hodnocení portfolií. Děti si fotografie s nadšením prohlížely a tak jsem je vyzvala, aby si každý našel fotografii, na které je on sám.

U: To jsem ráda, že se každý z vás někde našel. Chtěl by si někdo z vás tuhle fotku dát do své knížky?

D: Hromadně volají, že ano. Mají z fotografií radost.

Po dalších otázkách, však nikdo nebyl schopný mi vysvětlit, proč si tu fotografii chtějí do portfolia uložit. S dětmi jsem se dále pokoušel debatovat nad tím, zda je na jejich fotografii něco, co se jim opravdu povedlo, ale nikterak velký zájem to v nich nevzbudilo. V následujících týdnech mě však CH1 a CH5 požádali o fotografii a její vytištění. Chlapci si přáli vyfotografovat stavbu z dřevěné stavebnice Kapla, při jejíž stavbě se jim podařilo využít všechny dostupné kostky stavebnice.

4.2.7 Podnícení zájmu rodičů o portfolio

Vzhledem k tomu, že od zavedení portfolio do třídy mateřské školy o něj projevili zájem pouze rodiče D4, bylo zapotřebí připomenout ostatním dětem a rodičům, že do portfolio mohou nahlédnout a případně si ho i odnést domů. Tato možnost byla několikrát připomenuta dětem v situacích, kdy se o portfolio ve třídě hovořilo, nicméně nikdo tuto možnost nevyužil poměrně dlouhou dobu. Až po několika týdnech se odehrála další situace, kdy rodiče do některého portfolio nahlédli.

D2

Kdy: Při odpoledním vyzvedávání dívky

Kde: Na zápraží třídy MŠ

Jak dlouho: 2 minuty

Kdo: Matka dívky společně s otcem

Proč: Dívka je o to požádala

Průběh: Dívka pokládá portfolio na odkládací stůl u dveří a vypráví rodičům o tom, že si sama namalovala na úvodní stránku koně, protože je má ráda. Potom otáčí stránky s dalšími výkresy a krátce popíše, co na nich můžou rodiče vidět. Matka u každého obrázku poví dívce, že je obrázek moc hezký. Otec na závěr říká: „ *A takhle to máš všechno pohromadě a nemáš pořádky obrázky všude možně.* “

Další den po této situaci následovala další a taky poslední situace, kdy rodiče během výzkumu projevili zájem o portfolio. Předpokládám, že CH1 inspirován D2 požádal svoji matku o to, aby do jeho portfolio nahlédla. Opět uvádím popis situace.

CH1

Kdy: V poledne při odchodu chlapce domů po obědě.

Kde: Na zápraží třídy MŠ

Jak dlouho: cca 2 minuty

Kdo: CH1 s matkou

Proč: Chlapec chce své portfolio ukázat matce

Průběh: Chlapec při příchodu matky do třídy zrovna ukládá svou práci do portfolio. Ihned se zvedá a jde ukázat matce, jaký obrázek si zrovna do portfolio zakládá a chce jí ukázat i

ostatní obrázky. Matka je roztržitá a připomíná chlapci, že odcházejí k panu doktorovi, už musejí jít a slibuje chlapci, že se na jeho výtvořky podívá další den. Chlapec uklízí portfolio na své místo a odchází.

4.2.8 Úpadek zájmu dětí o portfolio

V posledních týdnech pozorování byl patrný menší zájem o ukládání do portfolio a bylo potřeba děti v některých chvílích více motivovat pro ukládání materiálů než na počátku výzkumu. Přesto si nadále děti portfolio půjčovaly a dále ho rozvíjely, bohužel jen v menší míře. I tak lze říct, že každé dítě z výzkumného vzorku se svým portfolioem pracovalo alespoň jedenkrát v týdnu.

4.3 Třetí výzkumná fáze - Posttest

V průběhu posttestu bylo vyzorováno a zaznamenáno celkem 171 situací. Z nichž se nejčastěji, 28krát, objevila oblast spolupráce H, tedy běžná každodenní komunikace rodičů a učitele. 26 krát komunikovali rodiče s dětmi o jejich zážitcích ze dne v MŠ (typ C) a 25 krát se rodiče na činnosti ve třídě a probíhající projekty ptali učitele (typ D). Toto tedy byly tři nejčastěji se objevující typy spolupráce, nicméně i četnost jiných projevů spolupráce byla poměrně vysoká. 20 krát se objevila spolupráce typu B a také E. U typu B se jednalo o projevy zájmu rodičů o vývoj jejich dítěte, na jaké úrovni jsou schopnosti a dovednosti, co a jak je potřeba zlepšit v rozvoji dítěte. Spolupráce typu E byla zastoupena především projevy zájmu o docházku dětí do různých kroužků či předávání informací o událostech mateřské školy (fotografování, výlet, atd..)

Podprůměrně v pozorování vyšly typy spolupráce A,G, I a J. Spolupráce typu G (rozhovory s učitelkou na různá témata, která se nemusí týkat vzdělávání) se objevila celkem 14krát. Spolupráce typu J (účast na akcích školy a třídy, které se v průběhu posttestu konaly dvakrát stejně jako v pretestu) se objevila 12 krát. 11 krát rodiče nabídli materiální a jinou pomoc škole (typ spolupráce I) a 10 krát rodiče sdělovali učitelům důležité informace o zdravotním stavu dítěte či změně rodinné situace (typ spolupráce A). Nejméně zastoupený byl v konečném součtu typ spolupráce F. Nejméně, tedy 5 krát, rodiče komunikovali s učitelkou ohledně obecného vývoje dětí a toho, co by v kterém věku mělo dítě umět.

I v rámci posttestu můžeme nahlédnout na informace o tom, který člen rodiny se do spolupráce nejčastěji zapojoval. Z tabulky je patrné, že opět převyšovala spolupráce s matkami dětí, které započaly spolupráci 129 krát. Otcové oproti tomuto počtu zapojovali do spolupráce výrazně méně a to v pouhých 39 případech. V 6 interakcích figurovali jiní členové rodin.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	CELKEM	MATKA	OTEC	JINÝ
D1 LEILA	3	2	2	1	2	-	-	3	1	1	15	11	-	4
D2 TÝNA	1	4	6	5	1	1	2	2	1	2	25	18	7	-
D3 ŠÁRKA	-	3	4	3	1	-	-	4	1	-	16	14	2	-
D4 YELY	1	2	3	4	2	-	2	1	1	1	17	15	2	-
D5 NICOL	2	2	1	4	2	1	2	4	1	2	21	18	3	-
CH1 HUBERT	-	3	5	3	1	-	4	5	1	2	24	17	7	-
CH2 TOMÁŠ	1	1	1	1	2	2	-	1	1	1	11	10	1	-
CH3 LUKÁŠ	-	1	3	3	5	1	1	4	2	1	21	17	4	-
CH4 DAVID	2	2	1	1	1	-	1	2	1	2	13	1	10	2
CH5 MARTIN	-	-	-	-	3	-	2	2	1	-	8	8	-	-
CELKEM	10	20	26	25	20	5	14	28	11	12	171	129	36	6

Tabulka č. 4 Pozorované druhy spolupráce a jejich četnost - posttest

5 Shrnutí výsledků akčního výzkumu

V následující kapitole se budu věnovat shrnutí výzkumného šetření a pokusím se odpovědět na dílčí výzkumné otázky, které jsem si zvolila na základě hlavní výzkumné otázky.

- 1) Jaké formy spolupráce se nejčastěji objevují ve spolupráci pozorovaných rodin s pedagogy mateřské školy?

V rámci pretestu se nejčastěji objevila forma spolupráce označována, jako typ H a to 23krát. Jedná se o spolupráci prostřednictvím předávání informací, které se však týkají každodenních situací v mateřské škole. Je samozřejmě logické, že je každý den nutné

předat informaci, zda dítě odchází po obědě nebo až v odpoledních hodinách po odpočinku dětí, nebo zda není nemocné. Dle mého názoru je důležité sdělit, že hned na druhé pozici se svou četností v pretestu umístil projev spolupráce prostřednictvím rozhovorů rodičů a dětí o událostech daného dne. Tento typ spolupráce, se objevil 20 krát a byl tedy na druhém místě v pořadí četnosti. Z mých dřívějších zkušeností jsem si byla jistá, že právě tato forma spolupráce bude méně častá v konečném výčtu kooperací. Při zamyšlení nad svým očekáváním, které se nevyplnilo, jsem si uvědomila, že právě svědomité využití metody pozorování, mi pomohlo odhalit často nedobře viditelné a slyšitelné rozhovory rodičů a dětí.

V průběhu posttestu se na nejvyšší příčce v počtu vypořizovaných spoluprací umístil jiný typ spolupráce. Jednalo se o typ spolupráce C, který se objevil na druhé příčce v pretestu. To znamená, že četnost tohoto typu spolupráce se v průběhu akčního výzkumu zvýšila a zůstala stále oblíbenou mezi rodiči. Zajímavým tématem k zamyšlení je, že tento typ spolupráce vůbec nepočítá s účastí učitele. Tedy rodič sice projevuje zájem o spokojenost dítěte a jeho vývoj, ale jako zdroj informací bere rozhovor se svým dítětem, nikoli učitelem, který by měl být považován za odborníka v tomto oboru.

- 2) Jak častý je projev zájmu rodičů o výsledky jejich dětí v porovnání s jinými projevy spolupráce?

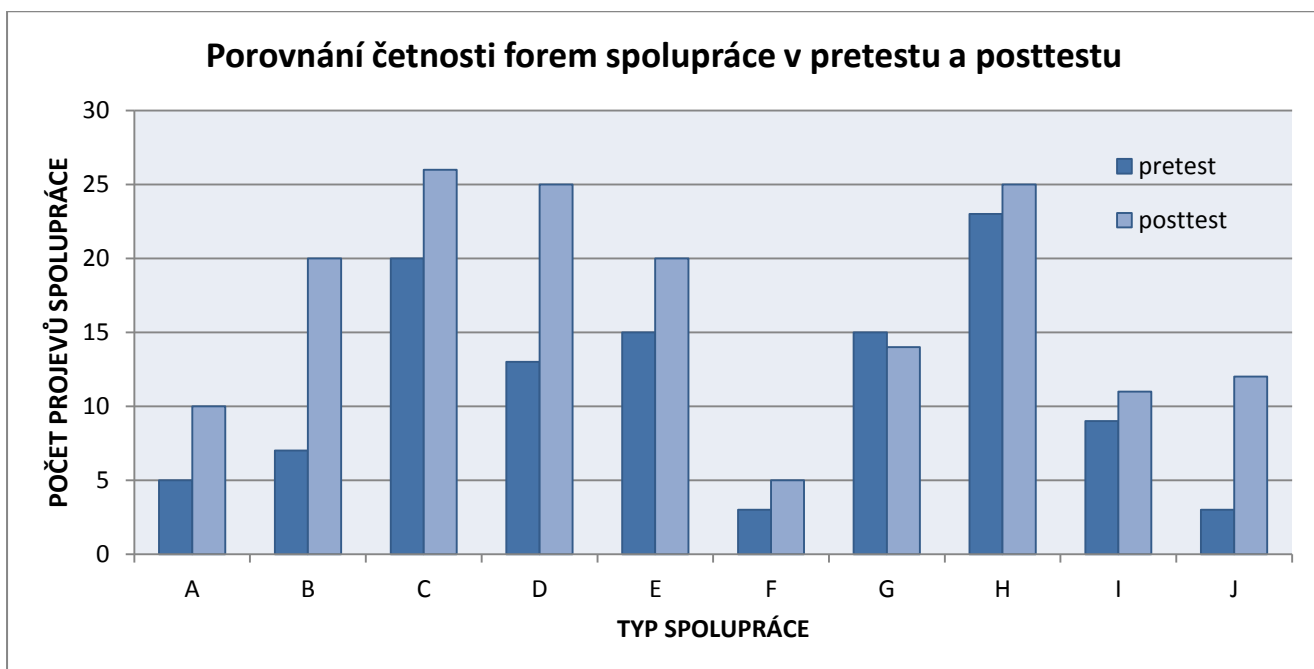
Jako hlavní projev zájmu o výsledky dětí považuji typ spolupráce B, který shrnuje rozhovory o výsledcích a chování dítěte. V pretestu se tyto rozhovory v celkovém součtu projevů spolupráce objevil 7 krát, což je, pokud zvážím, že pretest trval po dobu dvou měsíců, velmi málo. Pokud porovnáím četnost tohoto typu spolupráce s tím, který se ve výzkumu objevoval nejčastěji, tedy s typem H (předávání běžných informací o dítěti), zjistíme, že byly třikrát častější každodenní rozhovory rodiče a učitele, než rozhovory o vývoji dětí. V pořadí četnosti se typ spolupráce B objevil až na sedmém místě z deseti pozorovaných typů spolupráce a počet těchto interakcí byl podprůměrný. Z toho plyne, že zájem rodičů v první fázi výzkumu byl poměrně nízký.

Ve druhé fázi došlo ke zvýšení zájmu rodičů o vývoj jejich dítěte. Tento typ spolupráce se objevil celkem 20 krát a tak se na pomyslném žebříčku posunul výš, na páté místo v počtu

projevů spolupráce. Pokud zájem o vývoj dítěte porovnáme opět s nejčastějším typem spolupráce, tentokrát jím byly rozhovory rodičů a dětí o zážitcích ze dne v mateřské škole, bylo projevů zájmu o vývoj dítěte o 8 méně. Při porovnání typu spolupráce B s ostatními typy spolupráce můžeme zjistit, že jeho četnost byla nadprůměrná.

3) Jaký je vztah mezi zavedením portfolia ve třídě mateřské školy a zvýšením zájmu rodiny o vzdělávací výsledky dětí?

Velkým překvapením bylo, porovnat to, jak často se objevovaly jednotlivé typy spolupráce v pretestu a následně v posttestu po zavedení portfolia do výchovně vzdělávacího procesu ve třídě. U všech typů spolupráce se po zavedení portfolia více či méně zvýšil počet interakcí rodiče s učitelem. Jediným typem spolupráce kde se počet interakcí snížil, byl typ G, tedy rozhovory rodičů s učitelem, které se přímo netýkaly výchovy a vzdělávání jejich dětí. Pokud se však blíže podíváme na frekvenci zájmu rodičů o vývoj dítěte (typ B) počet interakcí před a po zavedení portfolia se téměř 3 krát zvýšil, jelikož v první fázi svůj zájem projevili rodiče 7 krát a ve třetí fázi 20 krát. Z výsledků akčního výzkumu tedy můžeme určit, že v průběhu zavádění portfolia do mateřské školy se zvýšil zájem rodičů o výsledky vzdělávání dětí.



Graf č. 2 Porovnání četnosti typů spolupráce v pretestu a posttestu

6 Limity

Limitem výzkumného šetření je jistě nedodržení principu triangulace, tedy využití více metod pro lepší prozkoumání výzkumného problému. Však vzhledem k tomu, že bylo jako hlavní metoda zvoleno pozorování situací ve třídě, které probíhalo velmi pečlivě a téměř po celou otevírací dobu mateřské školy, troufám si říct, že došlo k dostatečné analýze problému.

Vážným problémem, který jsem se snažila řešit v průběhu výzkumu, je nedostatečná podpora ze strany ostatních pedagogů a především druhé učitelky třídy, avšak problém se mi vyřešit nepodařilo. Z provozních důvodů mateřské školy se ve třídě, kde probíhal výzkum, pohybovaly dvě učitelky, tedy já a moje kolegyně, která však moje nadšení k využívání portfolia nesdílela tak, jak by bylo potřeba. Druhá kolegyně s portfolii dětí odmítala pracovat a moji práci bojkotovala. Napomohlo v tomto případě ani seznámení učitelky s principy a přínosem portfolia pro naši třídu.

Jako hlavní nedostatek a prostor ke zlepšení výzkumu vnímám krátkou dobu výzkumného procesu a především krátkou dobu na zavedení portfoliového hodnocení při hodnocení dětí. V případě že by se doba pozorování a zavádění portfolia prodloužila, jistě bychom došli k ještě přesnějším a bohatším zjištěním.

7 Diskuze

Ráda bych se nyní zamyslela nad tím, jaký přínos měla tato práce nejen pro zlepšení spolupráce ve třídě mateřské školy, ale především, jaký přínos měla pro můj profesní rozvoj a částečně svoji práci komparovala s jinými výzkumy. Systematické prohlubování mých dosavadních poznatků v oblasti portfoliového hodnocení a především v oblasti spolupráce rodičů a mateřské školy mi pomohlo k zlepšení práce ve třídě nejen s dětmi, ale především s rodiči těchto dětí. Mám pocit, že toto je jedna z oblastí pedagogické práce, na kterou nás, začínající pedagogy, studium dostatečně nepřipravuje. Dlouho jsem měla pocit, že i přes všechno moje snažení se spolupráce s rodiči stále nelepší a teprve bližší seznámení s teoretickými prameny a mé nové zkušenosti z pozorování situací ve třídě mi pomohlo pochopit, jakým způsobem s tímto nedostatkem pracovat a proměnit ho v přednost. Kromě toho, jak se proměnila situace ve třídě, změnil se i můj přístup ke

spolupráci s rodinami. Ono velké snažení, o kterém jsem mluvila před začátkem výzkumu, se při studiu odborné literatury stalo zcela bezcenným. Zjistila jsem, že počátek utváření partnerského a rovnocenného vztahu začíná od drobných kroků, konverzace s rodiči spíše o úspěších než o problémech dítěte a neustálé nabízení jiných forem spolupráce tak, abychom vyšli vstříc všem rodičům. Zajímavým porovnáním pro můj výzkum jsou výsledky výzkumného šetření Drábkové (2014)¹⁵, ve kterém se autorka tázala rodičů dětí na to, jak hodnotí schopnosti učitelek mateřské školy a nejlépe hodnocenou oblastí bylo právě informování rodičů ze strany učitelek o prospívání jejich dítěte. To je zajímavým poznatkem. Musíme si uvědomit, že prostředí každé mateřské školy je jiné, přesto je možné, že i rodiče mého výzkumného vzorku jsou s informováním o vývoji dítěte spokojeni a proto neprojevují sami zájem o výsledky svých dětí. Mé pozorování komunikace s rodiči však ukázalo, že nejen rodičovských podnětů, ale především mých podnětů ke konverzaci by mohlo být více. Právě tento úhel pohledu, tedy jestli jsou podněty ke spolupráci mateřských škol v dostatečné míře, by byl vhodným podkladem pro nový výzkum.

I když je utváření partnerského vztahu v mojí třídě teprve v počátcích, již nyní mám pocit, že se spolupráce a zájem rodičů o vývoj dětí zlepšil a mám v plánu na něm dále pracovat. Právě zavedení portfolia rodičům nejspíš ukázalo smysl ve sledování vývoje dítěte. V průběhu výzkumu pro mě však bylo zklamáním, jak málo rodiče měli zájem s portfoliem pracovat. Povzbuzením mi jsou data vycházející z výzkumu Aleny Pospíšilové (2016)¹⁶, ze kterého vyplývá, že celkem 60,8%, tedy 76 z celkem 125 dotazovaných rodičů má zájem o zapojení se do tvorby portfolia. Je tedy zřejmé, že v případě, že se rodiče ještě více zapojí do tvorby portfolia, stoupne i jejich zájem o vývoj dítěte. Zájem rodičů o výsledky jejich dětí se jistě zvýšil, ale aby byla spolupráce ještě na lepší úrovni, bude nutné rodiče více seznamovat s obsahem portfolia a vývojem dětí. Po delší době by bylo možné sledovat, zda se proměnil vztah rodičů k portfoliu.

¹⁵ DRÁBKOVÁ, Barbora. Spolupráce mateřské školy s rodinou. Zlín, 2014. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/28378/dr%c3%a1bkov%c3%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁶ POSPÍŠILOVÁ, Alena. Reflexe rodičů na portfolio dítěte v mateřské škole. Zlín, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/36896/posp%c3%ad%c5%a1ilov%c3%a1_2016_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Přesto, že to nebylo cílem výzkumu, přineslo mi pozorování tak přehled o tom, jakých typů spolupráce jednotliví rodiče využívají nejčastěji a které naopak nevyužívají vůbec. Až po shrnutí výsledků pretestu a posttestu jsem zjistila, že spolupráce některých rodičů, která se mi zdála na dobré úrovni, ve skutečnosti potřebuje v mnoha ohledech zlepšit a naopak u rodičů o kterých jsem si myslela, že se mnou málo komunikují, jsem se přesvědčila opak.

Pokud to shrnu, diplomová práce byla velikým přínosem pro edukační realitu, ale především pro můj profesní rozvoj.

8 Závěr

Cílem diplomové práce bylo seznámení s tématem spolupráce rodiny a školy a to, jak využití diagnostického portfolia v mateřské škole může pomoci tento jev proměnit k lepšímu. Dílčím cílem bylo zjistit, jak častá je spolupráce s rodiči, ve kterých oblastech je spolupráce rodiny a mateřské školy dostatečná a ve kterých nikoliv, ale také jak velký zájem rodiče projevují o vývoj svého dítěte.

Kapitoly teoretické části byly uspořádány tak, aby byly oporou pro výzkumnou část a lze je rozdělit do dvou stejně důležitých oblastí, z nichž jednu můžeme vztáhnout k tématu spolupráce a druhou k diagnostickému portfoliu. V kapitolách věnovaných spolupráci mateřské školy a rodiny bylo popsáno, jak spolupráce rodiny a mateřské školy dosáhnout, ale také co nám tato spolupráce v praxi přinese a především jaké faktory spolupráci mohou ztížit. V další navazující části je popisováno portfolio dítěte, jako vhodný prostředek k navázání spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou.

V rámci empirické části byl využit akční výzkum jako prostředek ke zlepšení vlastní praxe, tedy ke zlepšení spolupráce rodin a učitele. Výzkum byl rozdělen do tří částí. V pretestu bylo využito metody pozorování ke sledování spolupráce rodiny a školy a výsledky tohoto pozorování byly uváděny do záznamového archu. Cílem pozorování bylo zjistit počáteční úroveň spolupráce. Následovala fáze změny, kdy bylo do třídy zavedeno diagnostické portfolio a práce s ním byla dalším předmětem sledování. V poslední fázi výzkumu proběhlo opět zaznamenávání projevů spolupráce, které pak bylo možné využít ke srovnání, zda zavedení portfolia vedlo ke zlepšení spolupráce.

Díky výsledkům výzkumu můžu říct, že opravdu v této konkrétní a jedinečné skupině dětí, rodičů a učitele došlo k požadované změně. Téma spolupráce rodiny a školy bude nadále tématem, kterým se v předškolním vzdělávání bude nutné dále zabírat, a však věřím, že poznatky mé diplomové práce mohou být motivací pro další pedagogy k neustálému zlepšování výchovně vzdělávacího procesu mateřských škol, ale i pro rodičovskou veřejnost, které může nabídnout pohled na problém ze strany učitele.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

DUNOVSKÝ, Jiří. Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti. 1. vyd. Praha: MPSV, 1986, s.81, ISBN 2-912-768.

FEŘTEK, Tomáš. Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.

GRACE, Cathy a Elizabeth F. SHORES. The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children. Little Rock: Southern Early Childhood Association, 1991. ISBN 13: 978-09-4238-810-7.

HARTL, Pavel. Psychologický slovník. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika). 2, přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

CHVÁL, Martin. Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1321-5.

KEMMIS, Stephen a Robin McTAGGART. Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. In: The sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. s. 559 – 604. ISBN 0-7619-2757-3

KLENOVSKI, Val. Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles. Abingdon: RoutledgeFalmer, 2002. ISBN 0-750-70987-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Hodnocení: důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ Jana, Zora SYSLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice - vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2014, 64(3), 287-306. ISSN 0031-3815.
- LUKAVSKÁ, Eva. Pozor, děti!: didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK a Alena VODÁKOVÁ. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MERTIN, Václav. Abeceda pro učitelky mateřských škol. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, 53(3), 300-308. ISSN 0031-3815.
- PIERCE, Lorraine Valdez a J. Michael O'MALLEY. Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. [online] Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1992. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf>
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1996, 46(1), 49-61.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. Škola a (versus) rodina. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

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

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie Štěpánková. Projektování v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8856-6.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. Didaktika mateřské školy. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-276-6.

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

SYSLOVÁ, Zora. Proměna mateřské školy v učící se organizaci. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.

ŠMELOVÁ, Eva. Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠULOVÁ, Lenka. Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

TEXTOR, R. Martin. Elternarbeit im Kindergarten. 3. vyd. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2018. ISBN 978-3-8391-5972-9.

Internetové zdroje

CERMAT (2008). Kvalita I, Osobní portfolio žáka. Dostupné z: http://www.esf-kvalita1.cz/osobni_portfoliokoncepce.php

GELFER Jeffrey I. & Peggy G. PERKINS. Portfolio Assessment in an Elementary School: A Model to Facilitate Preparation [online]. International Journal of Adolescence and Youth, roč. 5, č. 4, 1995. ISSN: 0267-3843. 251-261. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02673843.1995.9747770>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Žákovské portfolio – vhodná forma hodnocení environmentální výchovy. [online]. Envigogika, roč. 2, č. 3, 2007. ISSN 1802-3061 Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/23>

Kargerová, Jana a Jana Gardošová, (2013) Individualizace v práci učitelky mateřské školky. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/prirucka-individualizace-v-ms.pdf>

Kratochvílová, Jana. (2014) Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole? Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf

NEŠPOR, Zdeněk. Malý sociologický slovník [online]. Praha: Svoboda. 1970. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/MSgS>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. [cit. 2019-11-20]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

www.rodicevitani.cz

ZERZÁNOVÁ, Magda. (2016) Portfolio v předškolním vzdělávání. Dostupné z: <https://www.prointepo.org/upload/files/53-Portfolio-v-MS.pdf>

Seznam příloh

1. Fotografická dokumentace
2. Záznamový arch
3. Ukázka vyplněného záznamového archu