

Uplatnění portfolia žáka učitelem v hodinách prvouky

Adéla Hromadová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Adéla Hromadová
Osobní číslo:	H160206
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Uplatnění portfolia žáka učitelem v hodinách prvouky

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na mapování pedagogických strategií učitele v přírodovědném primárním vzdělávání.

Vymezení základní terminologie a teoretických východisek o portfoliu žáka ve výuce.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy a interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Herbert, E. (2001) *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us About Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey bass.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně19.4.2021

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (ř. 35 odst. 3). Otpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybcijichho projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení ř. 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

V posledních letech prochází český vzdělávací systém řadou změn. Tyto změny lze také pozorovat v závislosti k přírodovědnému vzdělávání. Předkládaná diplomová práce je věnována hledání možností pro aplikování portfolia v předmětu prvouka. Autorka v teoretické části pojem portfolio charakterizuje i analyzuje z různých koncepčních hledisek. Ve výzkumné části se soustřeďuje na popsání reality ve školách, resp. v třídách a sleduje, jak se žákovské portfolio používá na hodinách prvouky, a jak s ním učitelé umí pracovat. Součástí diplomové práce je také prezentace výsledků výzkumu, který byl realizován prostřednictvím kvalitativního designu na základě obsahové analýzy deseti portfolií a pomocí rozhovorů s učitelkami, které portfolia při didaktických strategiích používají. K zajímavým zjištěním výzkumu patří, že portfolio je v praxi využíváno k poznání sebe sama a že může také obsahovat i slovní hodnocení. V závěru práce jsou překládány limity a diskuse výzkumu.

Klíčová slova: přírodovědné vzdělávání, prvouka, žákovské portfolio

ABSTRACT

In recent years the Czech education system has undergone a number of changes. These changes can also be observed in relation to natural sciences education. This presented diploma thesis deals with the search for options for the portfolio application in the subject of Elementary Science and Social Studies. In the theoretical part, the author analyses the concept of portfolio from various conceptual aspects. In the research part, the thesis focuses on describing the real situation at schools, or in the classrooms, and monitors the use of pupils' portfolio during the Elementary Science and Social Studies lessons and the method of its use by the teachers. This diploma thesis also presents the results of the research carried out through quantitative design being based on the content analysis of ten portfolios and through interviews with teachers involving the portfolios in their didactic strategies. One of the interesting findings of the research is that the portfolio is used self-knowledge practice and that verbal evaluation can also be included. The limits and discussions of the research are submitted at the conclusion of the thesis.

Keywords: portfolio, science education, portfolio in science

Touto cestou bych ráda poděkovala paní doc. PeadDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za její cenné rady, odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi při vypracování diplomové práce poskytla. Také bych ráda poděkovala vyučujícím, které i v době distanční výuky byly ochotny pomoci a zapojily se do výzkumu. Bez nich by práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě patří velký dík mému manželovi a celé rodině za podporu a pomoc při tvorbě této práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POHLED NA PŘÍRODOVĚDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KURIKULU ČESKÉ ŠKOLY NA PRVNÍM STUPNI.....	12
1.1 NÁSTIN VÝVOJE PŘEDMĚTŮ O PŘÍRODĚ A SPOLEČNOSTI V PRIMÁRNÍ EDUKACI	12
1.2 VÝVOJ PŘEDMĚTU PRVOUKA NA PŘELOMU 20. A 21. STOLETÍ	19
1.3 TRENDY SMĚŘUJÍCÍ K BADATELSKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	21
2 PRVOUKA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO SVĚT	24
3 INOVACE V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ PODPOŘENÉ PORTFOLIEM	30
3.1 VYUŽÍVÁNÍ PORTFOLIA Z POHLEDU KONCEPCÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
3.1.1 POZITIVISTICKÉ POJETÍ PORTFOLIA.....	32
3.1.2 KONSTRUKTIVISTICKÉ POJETÍ PORTFOLIA	33
3.1.3 ZÁKLADNÍ ROZDÍLY MEZI KONSTRUKTIVISTICKÝM A POZITIVISTICKÝM POJETÍ PORTFOLIA	33
4 ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO V EDUKAČNÍM PROCESU	35
4.1 DRUHY PORTFOLIA	36
4.2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH DRUHŮ	37
5 VYUŽITÍ PORTFOLIA V HODINÁCH PRVOUKY	41
5.1 ZPŮSOB ZAKLÁDÁNÍ PRACÍ V ŽÁKOVSKÉM PORTFOLIU.....	42
6 DALŠÍ MOŽNOSTI VYUŽITÍ PORTFOLIA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	44
6.1 PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ SUMATIVNÍHO A FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ.....	45
6.1.1 FUNKCE HODNOCENÍ	45
6.1.2 TYPY HODNOCENÍ	46
6.1.3 FORMY HODNOCENÍ.....	48
6.2 PORTFOLIO JAKO ODRAZ ŽÁKOVÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	48
6.3 PORTFOLIO JAKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	56

7 METODOLOGIE VÝZKUMU	57
7.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	57
7.2 CÍLE VÝZKUMU	58
7.3 VÝZKUMNÉ METODY	59
7.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	60
8 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – POJETÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA.....	63
8.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA ŽÁKOVSKÝCH PORTFOLIÍ PRVNÍHO ZKOUMANÉHO VZORKU	63
8.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA ŽÁKOVSKÝCH PORTFOLIÍ DRUHÉHO ZKOUMANÉHO VZORKU	77
8.3 SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ OBSAHOVÉ ANALÝZY PORTFOLIÍ	81
8.4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÝCH PROSTŘEDNICTVÍM INTERVIEW S UČITELI.....	83
8.4.1 PORTFOLIO JAKO ZDROJ POUČENÍ.....	84
8.4.2 ŽÁK JAKO TVŮRCE PORTFOLIA	85
8.4.3 PRVOUKA SOUČÁST PORTFOLIA.....	87
8.4.4 JÁ A MÉ ZÁMĚRY SE ŽÁKOVSKÝM PORTFOLIEM	88
8.4.5 HODNOTÍM PORTFOLIEM	89
8.4.6 RODIČ SPOLUTVŮRCE PRÁCE S PORTFOLIEM.....	90
8.5 SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z ROZHOVORŮ	91
9 ZÁVĚR VÝZKUMU.....	94
10 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	97
ZÁVĚR	98
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	99
SEZNAM OBRÁZKŮ	103
SEZNAM TABULEK.....	105
SEZNAM PŘÍLOH.....	106

ÚVOD

V dnešní době můžeme sledovat neustálé inovace, které ve školství přispívají k novým edukačním trendům. Učitelé se mohou opřít o nové poznatky z oblasti pedagogických a psychologických věd. Tyto nové poznatky učitelům pomáhají v praxi a pomáhají také řešit proces výuky, přizpůsobují se individualitě žáků a školní třídy. Díky novým trendům také lze čelit novým výzvám, které přináší například inkluzivní vzdělávání. Téma diplomové práce „Uplatnění portfolia žáka učitelem v hodinách prvouky“ jsem si vybrala právě z důvodu, že portfolio vnímám jako poměrně nový, vyvíjející se trend ve vzdělávání. Portfolio je již běžně zařazeno do edukačního procesu na základních školách. Žakovské portfolio není novinkou posledních let, ale i přesto jsou informace, které jsou k tomuto tématu k dispozici, nedostatečné. Teoretických vymezení pojmu portfolia bychom našli nespočet, ale v literatuře postrádáme praktické rady, jak s portfoliem pracovat.

Na portfolio lze nahlížet jako na nástroj, který poskytuje zpětnou vazbu a zároveň plní funkci diagnostickou. Také je přístupné jak pro učitele, tak pro žáka i rodiče. Jeho charakter se ale liší v závislosti jeho využití. V dostupné literatuře najdeme mnoho třídění a mnoho druhů portfolií. Snahou této práce bylo propojit teoretickou část s praktickou. Teoretická část této diplomové práce si klade za cíl představit pohled na vývoj přírodovědného vzdělávání v českých školách a také představit teoretická východiska a současné poznatky o využívání žakovského portfolia. V první kapitole práce si představíme retrospektivní pohled na vývoj přírodovědného vzdělávání a následně uvedeme trendy, které se na konci 20. století a na začátku 21. století objevily. Druhá kapitola pojednává o postavení předmětu prvouka a jeho uchopení v kurikulu primárního vzdělávání. Další části teoretické práce se věnují portfoliu jako diagnostickému prostředku učitele, dále je na portfolio nahlíženo z pohledu koncepcí teorie vzdělávání a přiblíženy jsou jednotlivé druhy portfolia. V předposlední a poslední kapitole teoretické části je uvedeno využití portfolia v hodinách prvouky a možnosti jeho využití ve vzdělávacím procesu.

Výzkumná část diplomové práce se orientuje na kvalitní výzkum. Cílem je porozumět, jak je využíváno portfolio učitelem v primárním vzdělávání. V rámci tohoto cíle nás zajímá, jaká je motivace pro zavedení, jaký je obsah portfolií, kdo rozhoduje o obsahu, o tématech jednotlivých prací, jak je žák zapojen do tvorby. K tomuto zjištění bylo využito obsahové analýzy žakovských portfolií a interview s učiteli. Výsledkem šetření byla snaha o zjištění, jak učitelé pracují s portfoliem, jaký je obsah portfolií. V závěrečné části je zařazeno výzkumné shrnutí, limity a diskuse provedeného výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POHLED NA PŘÍRODOVĚDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KURIKULU ČESKÉ ŠKOLY NA PRVNÍM STUPNI

V Listině základních práv a svobod České republiky se můžeme dočíst, že každý člověk má právo na vzdělání. Občané mají právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách, podle schopnosti občana a možnosti společnosti také na úrovni vysokých škol. (Listina základních práv a svobod, 1992).

Z toho tedy vyplývá, že každý jedinec má právo na vzdělání ve školách na prvním stupni a je mu tedy poskytnuto i přírodovědné vzdělání.

Co si můžeme představit pod pojmem přírodovědné vzdělávání? Kdy vzniklo? Jaké jsou jeho počátky?

Celkově bychom mohli říct, že český vzdělávací systém má dlouholetou tradici. Určitě je třeba připomenout zavedení povinné školní docházky Marií Terezií v roce 1774. V té době probíhalo vyučování spíše v zimě, aby žáci mohli v létě pracovat na polích a pomáhat s prací na statku rodičům. I toto lze považovat za neformální způsob vzdělávání se o přírodě.

Počátek přírodovědného vzdělávání je možné vidět v dnešní didaktické metodě pokus-omyl. Při této metodě se účastníkům sděluje pouze cíl, kterého musí dosáhnout a je ponechána absolutní volnost při výběru metod, forem i prostředků. Kvůli častým chybám je však tato metoda zdlouhavá. Její předností je výchova k samostatnosti a tvořivosti. Můžeme tedy říct, že dříve lidé objevovali a zkoumali nejrůznější věci, které byly součástí jejich každodenního života. Ve vztahu k životu museli lidé sledovat přírodu, její proměny, podoby a podmínky. Museli přijít na to, co k životu potřebují, co je třeba k vlastní obživě.

Získané informace si předávali pouze ústně a pořád se zdokonalovali v poznávání přírody. Až později začali své poznatky zapisovat, aby sloužily i druhým. I když se domníváme, že toto učivo je a bylo velmi důležité, dlouho na něj tak pohlíženo nebylo. V první kapitole tedy nastíníme vývoj předmětu o přírodě a společnosti v primární škole.

1.1 Nástin vývoje předmětů o přírodě a společnosti v primární edukaci

Proč je klíčové sledovat vývoj a nahlížení na přírodovědné vzdělávání? Celkový pohled na školství se měnil, mění a měnit bude v závislosti na dané situaci i daných podmínkách a na době, která se vyvíjí. V této kapitole nastíníme důležitá data a důležité osoby, které se zasloužily o vývoj přírodovědného vzdělávání.

Vývoj přírodovědného vzdělávání probíhal v souvislosti s výukou reálií už ve vyšších a vysokých školách ve středověku. Od dob, kdy byla zavedena povinná školní docházka, se ve vzdělávání žáků v českých školách dospělo k dlouhému vývoji a k značné řadě změn. Pokud bychom sledovali vývoj předmětu, který se týkal přírody, tak právě ten nám podle Podroužka (2003) umožní vyvodit důležité podmínky pro hledání a sestavování obsahu a celkového pojetí dnešní prvouky, ale i přírodovědy či vlastivědy. Je také důležitý pro formulaci základních cílů, které se týkají rozvoje současné společnosti.

První důležité jméno ve vývoji školství bylo jméno reformátorky Marie Terezie. Další člověk, který svými myšlenkami vývoj přírodních věd (zdaleka ne jenom jich) zásadně ovlivnil, byl významný pedagog Jan Amos Komenský. Jeho názory a myšlenky mají široký dopad a zásadní význam pro počáteční přírodovědné a společenskovední vzdělávání. Jan Amos Komenský byl myslitel a spisovatel, hlavně ale byl tvůrce nového pohledu na pedagogiku, zabýval se i společenským uspořádáním. Neodmyslitelně tedy patří k vývoji přírodovědných předmětů.

V 17. století uvedl první významný ucelený a dochovaný systém slovně názorného vyučování pro první stupeň školy, který je plánem pro přírodovědné vzdělávání. Názorné vyučování je podle Komenského založeno na pozorování a všímání si okolního světa, na vycházkách, při práci na zahradě, v sadě, oboře u rybníka atd. Zakládá si na využívání praktických zkušenostech žáků, v čemž vidím potenciál i pro dnešní výuku nejen předmětů o přírodě.

Jan Amos Komenský při výuce kladl velký důraz na využívání smyslů, sdělování a používání vlastních názorů při pozorování a znalost příčin oproti verbálnímu způsobu vyučování. Praktická činnost dítěte má být vedena a doplňována učitelovým popisováním a vysvětlováním nepochopených jevů, které žáky obklopují. Ze spousty jeho děl je pro počáteční přírodovědné vzdělávání velmi významné dílo „*Brána jazyků otevřena*“ z roku 1631, které bylo v roce 1640 ještě rozšířeno. Toto dílo bylo jakýmsi prvním pokusem o vytvoření dětské encyklopedie. V tomto díle je zachován požadavek sepětí slova a reálné zkušenosti a také bylo využíváno jako jazyková a věcná učebnice.

(Podroužek, Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu, 2003)

Podroužek také ve stejné knize uvádí, že Komenský rozšiřoval **tři stupně poznání**. A to:

1. **Empirický neboli vyprávěcí stupeň**, kdy je poznávaná věc taková, jaká je.

2. **Rozumový stupeň** vychází z pochopení věci samotné. To znamená, že víme, proč je věc taková a s kterými dalšími věcmi souvisí.

3. **Utilitární stupeň**, nastává tehdy, když si naše poznání ověříme praktickou činností.

Komenský mluví velmi často o praktických činnostech, příkládá jim značný význam, ve svých knihách na ně často upozorňuje. Je zřejmé, že poznatky o přírodě a společnosti jsou úzce spjaty s praktickou činností a upotřebitelností v životě žáků. Komenský také určil posloupnost pro osvojování přírodovědných poznatků:

1. **Smysly**
2. **Paměť**
3. **Rozumem**
4. **Posuzováním**

(Jančaříková, Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků , 2019)

Jan Amos Komenský se nepochybně zasloužil o zkvalitňování výuky obecně, tedy i té přírodovědné. V globálním kontextu je možné o vývoji a o historii přírodovědného vzdělávání uvažovat v řádů stovek let. Rozvoj přírodovědného vzdělávání můžeme řadit k vývoji vědeckých metod, které jsou spojené se jmény jako Galileo Galilei, který žil v 16. a 17. století, dále také Francis Bacon, který ovlivňoval přírodovědné vzdělávání ve stejných letech jako Galileo Galilei.

Například Isaac Newton v 17. století ve svém díle „*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*“ formuluje čtyři pravidla usuzování, která se stala základem pro systematický rozvoj přírodovědného poznání a postupné konstituování jednotlivých přírodovědných disciplín.

(Škoda & Doulík , Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání, 2009)

Přírodovědné vzdělávání nebylo systematické. K pokusům o systematickosti můžeme řadit rok 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka. V tomto roce byl také v českých zemích vydán Všeobecný školní řád - tzv. Felbigerův zákon. Ten platil pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích. Na všech těchto školách se z pohledu přírodovědného vzdělávání vyučovala pouze matematika, geometrie a přírodopis.

Přírodopis měl převážně praktické zaměření, šlo o zemědělské práce, řemesla a vojenské aplikace. Žáci většinou nebyli vedeni ke zkoumání přírodních jevů a jejich souvislosti s využitím empirických metod poznávání. Jan Ignác Felbiger byl tvůrce tereziánské reformy, podle které byla škola založena spíše na vojenském pořádku, soustavě povelů, klidu, přesnosti a poslušnosti. V této době bylo vyučování věcným naukám u „prostého lidu“ považováno za zbytečné a nepotřebné. Proto bylo opět jako v dávných dobách získávání poznatků o přírodě a společnosti spíše nahodilé a nezáměrné.

V roce 1805 začal platit nový školský zákon, kdy se vyučovacím jazykem stala němčina a reálie byly ze škol vyloučeny. Mnozí učitelé s vyřazením reálií nesouhlasili, vyučovali trivium a zařazovali do výuky i poučení o přírodě a společnosti. Mezi tyto učitele patřil **Jakub Jan Ryba, Jan Nepomuk, Jan Vladimír Svoboda, Karel Slavoj Amerling**.

Obecně můžeme usoudit, že na počátku 19. století docházelo k velkým změnám. Stali jsme se součástí Rakouského císařství a došlo k vydání nového říšského zákona.

(Skýbová, 2007) (Janoušková, Teplý, Čtáčková, & Maršák, 2019)

Až ve druhé polovině 19. století se začínají projevat významná rozlišení mezi rozvojem přírodních věd a přírodovědným vzděláváním. V této době také docházelo k rozvoji technologických aplikací, které byly výrazným činitelem vývoje kvality života lidí v tehdejší společnosti. Mluvíme o zavedení parních strojů. Za vynálezce je označován James Watt, který ho vynalezl v 18. století. Jako další technické pokroky také uvedeme třeba rozvoj železnic, vynález telefonu, vynález spalovacího motoru, rozšíření fotografie, filmu i vynález gramofonu a plno dalších patentů a vynálezů.

Pokud bychom se zaměřili na primární cíl paradigmatu přírodovědného vzdělávání, tak bychom se zajímali o kompetence potřebné pro praktický život jedince ve společnosti. Mezi další velká jména, která se zasloužila o vývoj přírodovědných věd, bychom bezesporu zařadili **Karla Slavoje Amerlinga**, který byl společně s **Janem Vladimírem Svobodou** propagátorem Komenského myšlenek. Kladli důraz na jednotné školy a uplatňování názornosti ve vyučování. Obě jména bychom mohli řadit mezi zakladatele pojetí učení o přírodě a společnosti v současné škole.

Věcné nauky se staly základem reformy školství právě **Karla Slavoje Amerlinga**. Tyto reformy byly založeny na soustavě přírodovědného a technického vzdělávání a základem reálného zaměření národní školy. V letech 1842 založil Amerling v Budči první českou vzorovou školu. Za významný moment jeho pedagogické činnosti

je považováno publikování časopisu „Posel z Budče“, který vycházel pod názvem „Návrh pro národní školy“ v roce 1848.

Velká pozornost přírodovědnému vzdělávání byla věnována právě v Amerlingově škole v Budči. „*Žáci se zde učili pojmenovávat horniny, rostliny i živočichy a prováděli chemické experimenty.*“ (Jančaříková, Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků, 2019, str. 23). Ve škole se také nacházely laboratoře a školní zahrada, díky níž si žáci rozšiřovali své obzory v oblasti přírodovědných věd. Na školních zahradách byly rostliny označeny cedulkami s popisem.

Před začátkem 20. století dochází k prudkému vývoji teoretických poznatků v oblasti přírodních věd. V této době vznikaly kromě škol obecných také školy měšťanské, které vyučovaly aritmetiku, geometrii, přírodopis a čtyři hodiny za týden byly věnovány přírodopisu, kdy se vyučovala v rámci tohoto předmětu fyzika, chemie, technické výchovy, mineralogie, geologie a další.

(Škoda & Doulík, Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání, 2009)

Jelikož jsme zmiňovali jméno **Jan Vlastimil Svoboda**, je důležité rozvést, jak významnou pedagogickou osobností byl. Zabýval se především předškolní výchovou, ale jeho názory a myšlenky ovlivnily i praxi obecných škol.

Za nejvýznamnější z jeho názorů můžeme považovat využívání všech smyslů, poznávání skutečnosti. Upozorňuje také, že by se měla pozornost dětí zaměřovat na podstatu věcí, mělo by se postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu a mělo by se využívat dětské zvědavosti a hry. Navazoval na Komenského pedagogiku, jeho velkým vzorem byl také Pestalozzi a jeho pedagogika.

Kdo jako první přišel s pojmem prvouka? Byl to **Josef Smrtka**. Ten se v roce 1898 podrobil kritice, kdy považoval označení učebních předmětů spíše za souborný název reálných předmětů. Proto navrhl nový název a to „**Prvouka**“.

Další významnou osobou, která ovlivnila vyučování v prvouce byl **Josef Tůma**. Ten dokonce napsal knihu, která nese název „Vyučování prvouce na školách venkovských“. Toto dílo bylo východiskem k vyučování přírodovědných předmětů. Tato příručka se také značně zasadila o rozšíření názvu „**Prvouka**“. Základními myšlenkami tohoto díla jsou individualizace vyučování, vedení vyučování v přírodě, uspořádání učiva tak, aby odpovídalo potřebám a poměrům školy, vybudování systému všeobecného učení

o domově, zařazování umělecké výchovy (kreslení, ruční práce, zpěv), do prvouky, využívání názoru ve vyučování a vycházení z dětské zkušenosti a přirozenosti.

V roce 1915 byly vydány nové učební osnovy pod názvem „Osnovy učebné pro školy obecné s českým jazykem vyučovacím v Království českém“. Tyto osnovy rozdělily vyučování reáliím do těchto stupňů:

- **Prvouka** neboli učení věcné na nižším stupni v 1. a 2. ročníku.
- **Vlastivěda** jako samotný předmět na středním stupni ve 3. – 5. ročníku.
- **Zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodozpyt** na vyšším stupni v 6. – 8. ročníku.
- **Věcné učení** bylo součástí mateřského jazyka jako jeho zvláštní složka. Žáci byli vedeni k samostatnému pozorování a měli se naučit projevovat slovem, kresbou a výkonem. Osnovy dovozovaly učitelům stanovit učivo podle místních poměrů.

(Skýbová, 2007)

I v dalším průběhu let na počátku 20. století docházelo k opětovnému vydávání nových učebních osnov. Celkový pohled na školství se neustále měnil. Pohled na přírodovědné vědy se stále vyvíjel v závislosti na změnách ve společnosti. Korekce se netýkaly pouze učebních osnov, změnila se dříve osmiletá školní docházka na docházku devítiletou, kterou známe dodnes. Došlo k rozdělení učiva na jednotlivé ročníky.

Prvouka se stala samostatným předmětem díky Výnosu ministerstva školství a národní osvěty v roce 1923. Dne 10. července roku 1933 byly vydány nové „Definitivní učební osnovy pro obecné školy“. V nich měl obsah prvouky a vlastivědy podobu rámcových osnov, obsah byl ale do jisté míry upřesněn. Prvouka i vlastivěda byly vnímány jako učební předměty výchovné, věcné i jazykové.

V roce 1945, kdy skončila druhá světová válka, se vyučovalo podle přechodných učebních osnov. Ty se ale nijak zásadně nelišily od těch Definitivních z roku 1933. Co se ale změnilo, bylo pojetí a obsah prvouky a vlastivědy. Cílem těchto předmětů bylo poznání přírodního a společenského prostředí, největší důraz byl však kladen na hospodářské prostředí a hospodářské síly, které jsou ovlivnitelné člověkem. Předměty, které se zabývaly přírodou a společností se opět přejmenovaly. Ve 3. – 5. ročníku se prvouka přeměnila na „Nauka o přírodě“ a vlastivědu nahradila „Nauka o společnosti“.

Roku 1948 u nás docházelo k velkým politickým změnám. Tyto změny ovlivnily také přírodovědné vzdělávání. Konkrétně 21. dubna 1948 vyšel nový školní zákon, který nesl

název „Učební plán a učební osnovy pro školy národní“. Díky tomuto zákonu došlo k zavedení prvouky v 1. a 2. ročníku a vlastivědy ve 3. až 5. ročníku. I když byla prvouka vedena jako samostatný předmět, byla spojena například s kreslením. V té době bylo na přírodovědné předměty nahlíženo jako na vyučování o přírodě a společnosti, které vychází z dětského života, ze zkušeností, které děti získávají a ze zážitků, které prožijí.

Učební osnovy, které přišly v šedesátých letech, se jmenovaly „Učební osnovy pro 1.-5. ročník všeobecně vzdělávacích škol – národní škola“. Tyto osnovy kopírovaly sovětské školství a byly tímto také výrazně ovlivněny. Prvouka se zařadila do 1. ročníku k mateřskému jazyku, její učivo bylo jeho součástí. Ve 2. ročníku byla prvouka součástí jak mateřského jazyka, tak historického i biologického učiva. Ve 3. a 4. ročníku bylo učivo o přírodě zakomponováno do mateřského jazyka, k historickému, geografickému i biologickému učivu. V 5. ročníku byly zavedeny učební předměty, které se týkaly přírody a společnosti samostatně podle náplně učiva na dějepis, zeměpis a přírodovědu.

Musíme si ale uvědomit, jak zrádné je přejímat učební osnovy z jiných zemí. Jinde tyto osnovy mohou fungovat bez jediného problému, jinde zase může dojít ke zmatkům, jako to bylo u nás. Došlo k tomu nejspíš proto, že osnovy zahraničních zemí nemusí být v souladu s našim historickým vývojem, který je pro přírodovědné předměty typický.

(Podroužek, Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu, 2003)

(Skýbová, 2007)

Posuneme se do devadesátých let dvacátého století, kdy v důsledku revoluce docházelo k transformaci primárního školství. Celá 90. léta byla ve znamení hledání nového pojetí přírodovědného vzdělávání.

Česká republika tehdy procházela reformou školství a změnám se také samozřejmě nevyhnula. Přírodovědné vzdělávání se začalo ubírat směrem, kdy byla pozornost zaměřena na interdisciplinární pojetí přírodovědného vzdělávání, které se začíná více orientovat na komplexní témata se silnou sociální relevancí.

Přírodovědné vědy mají za úkol se zaměřovat na taková témata, která by mohla využít potenciál žáka v praktickém životě. Na počátku školního roku 1991/1992 se prvouka, přírodověda i vlastivěda vyučuje podle předešlých osnov, tedy podle „Učebních plánů a osnov pro základní školy“. Změny ale byly žádoucí a bylo jich určitě třeba. Prvouka se nově vyučovala i ve třetím ročníku, jelikož došlo k nové organizaci témat, inspirovalo se tehdy osnovy z roku 1976.

V září roku 1996 v České republice vznikají nové modelové vzdělávací programy:

- **Obecná škola** (1996)
- **Základní škola** (1996)
- **Národní škola** (1997)

V těchto dobách vzniká plno dalších důležitých pedagogických dokumentů, jako např. „Standardy základního vzdělávání“, které vyšly v roce 1995. Poté také v roce 2000 „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání“.

(Podroužek, Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu, 2003)

Díky dosavadním informacím nám je asi jasné, že celkový vývoj přírodních věd nebyl úplně jednoduchý. Ne vždy byly právě přírodní vědy vnímány jako prioritní. Za celou řadu let vidíme velké posuny ve vnímání a chápeme, že každý má jiný pohled na věc a občas se i značně liší. Mezi průkopníka a inovátora co se přírodovědných předmětů týká určitě vnímáme Jana Amose Komenského. Jeho myšlenky byly inspirací pro mnoho dalších pedagogů. Z jeho myšlenek se čerpá dodnes.

1.2 Vývoj předmětu prvouka na přelomu 20. a 21. století

V devadesátých letech nedocházelo pouze k vývoji a k hledání nových pojetí a přístupů k výuce přírodních věd. Toto období se také vyznačuje vznikem a první realizací globalizovaných výzkumů v oblasti dosažené úrovně žáků v přírodních vědách.

Přírodovědné vzdělávání se začalo ubírat směrem, kdy bylo hlavním zaměřením interdisciplinární pojetí přírodovědného vzdělávání, které se orientuje na komplexní témata se silnou tzv. sociální relevancí. Přírodní vědy by se podle odborníků měly zaměřovat na témata, která mají potenciál využití žákem v praktickém životě. K přírodovědnému vzdělávání se začalo přistupovat celosvětově jako k prostředku pro pochopení světa a orientace v něm. V těchto dobách docházelo k úpadku zájmu o přírodovědné vědy. Studium přírodovědných a technologických oborů bylo považováno za obtížné a složité, a proto tedy docházelo k odklonu zájmů žáků o tyto učební obory. Tento trend přetrvával až do začátku 21. století. Proto se na počátku 21. století stalo předmětem zájmu hledání cesty z této krize.

V devadesátých letech nešlo jen o zkoumání a hledání nových přístupů výuky přírodovědného vzdělávání. V tomto období také docházelo k realizaci prvních

globalizovaných výzkumů, které se zaměřovaly na zkoumání a měření žákem dosažených výsledků v přírodních vědách.

Jeden z výzkumů má název TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Tento výzkum je realizován v pravidelném čtyřletém cyklu. Zahrnuje více než padesát zemí světa a funguje od roku 1995. Česká republika se do projektu zapojila v roce 1995, 1999, 2007, 2011, 2015 a 2019. Je koordinovaný společností The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

(Janoušková, Teplý, Čtáčková, & Maršák, 2019)

Projekt TIMSS je mezinárodní šetření matematického a přírodovědného vzdělávání, je projektem asociace IEA, která je známá realizováním srovnávacích studií v oblasti vzdělávání od roku 1959.

Cílem tohoto měření je možnost poskytování informací jednotlivým zemím, které by mohly pomoci se zlepšením výuky matematiky a přírodovědných předmětů. Jednotlivé země, které se do zkoumání zapojí, jsou následně poměřovány a srovnávány. Díky němu je také možné sledovat výsledky vzdělávání závislé na čase. Projekt se zaměřuje na devítileté a třináctileté žáky, tedy na žáky 4. a 8. tříd. Autoři v národní zprávě také uvádí, co projekt jednotlivým zemím umožňuje:

- Získat ucelená a mezinárodně porovnatelná data o tom, jaké matematické a přírodovědné vědomosti, dovednosti a postoje si jejich žáci osvojili.
- Zhodnotit vývoj výuky matematiky a přírodovědných předmětů v čase.
- Posoudit nárůst matematických a přírodovědných kompetencí žáků mezi testovanými ročníky.
- Mezinárodně porovnat kurikulum, metody a podmínky výuky.
- Zjistit výsledky různě definovaných skupin žáků a zkoumat otázky rovnosti.
- Použít výsledky šetření při určování a řešení problémů ve vlastní vzdělávací politice.

(Tomášek, Krampolová, & Palečková, 2012)

Další z realizovaných výzkumů je výzkum PISA (Programme for International Students Assessment), který organizuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Tento výzkum je uskutečňován v tříletém cyklu od roku 2000. Jeho příprava trvala poměrně

dlouho, jelikož jeho počátky zaznamenáváme už na konci 90. let. Toto šetření je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření, co se měření výsledků týká.

Šetření PISA stojí v centru zájmu z důvodu sledování vzdělávacích výsledků u patnáctiletých žáků v matematice, přírodních vědách a čtenářských dovednostech. Právě patnáctiletí představují důležitý bod ve vzdělávání, kdy přecházejí mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním.

(Blažek, 2015)

Obou uvedených výzkumů se pravidelně účastní i Česká republika. Oba výzkumy nám také ukazují novou cestu v úvahách o vzdělávacích systémech jednotlivých zemí, které jsou založeny na důkazech. Národní šetření ale nebyly hlavním důvodem změn přírodovědného vzdělávání.

(Janoušková, Teplý, Čtrnáctová , & Maršák , 2019)

1.3 Trendy směřující k badatelskému vzdělávání

Mezi trendy, které ovlivňují přírodovědné vzdělávání, bychom zařadili hned několik skutečností. Byly to různé pohledy, strategie, politické situace, nová výzkumná šetření také rozvoj technologií, a plno dalších. Jedním z důvodů jsou také požadavky kladené na jedince v souvislosti začlenění se do společnosti, životem v ní a jejím rozvojem. Na počátku 21. století přišla další reforma a v roce 2001 se Česká republika chystala na vstup do Evropské unie. Ta v nemalé míře věnuje prostředky k podpoře přírodovědného vzdělávání a vyučování. Dělá to zejména kvůli čtyřem hlavním důvodům:

- Problém poklesu zájmu o studium technických a přírodních oborů.
- Problém psychosociální proměny nastupujících generací.
- Problém směru vývoje aktivit lidstva.
- Problém „patu“ v rovině ontodidaktiky a hledání nových paradigmat přírodovědného vzdělávání.

(Papáček, 2010)

Prvním hlavním trendem, který ovlivňuje náhled na přírodovědné vzdělávání je tedy problém poklesu zájmu o technické a přírodní studium. Pokud připravujeme vzdělávání pro současnou a nejbližší generaci žáků, je důležité se zabývat budoucností.

Dalšími významnými trendy jsou problémy psychosociální proměny nastupující generace a problémy související s vývojem aktivit lidstva. S tím souvisí trend vysokého nárůstu přírodovědných objevů, rozvoj technologií a také proces odcizování člověka od přírody. Mezi nejvýznamnější technologické objevy, které se zasadily o změnu paradigmatu přírodovědného vzdělávání, patří například vývoj elektřiny, ale hlavně mobilů, telefonů, tabletů a internetu.

V dnešní době v edukačním procesu musíme se všemi těmito uvedenými technologickými vymoženostmi počítat. Musíme pracovat s žáky a s jejich možnostmi. K jejich přirozenosti tyto technologické vymoženosti prostě patří. Člověk mění svůj životní styl a tím také ovlivňuje přírodu. Člověk už není součástí přírody jako dříve. Vztah k přírodě se mění také v závislosti s využíváním technologických pomůcek.

To je možné sledovat také v článku Papáčka (2010). Autor se zabývá generací Y, Z a Alfa. Generace Y se narodila zhruba do druhé poloviny 70. let 20. století až do jeho konce. Tato generace se právě v roce 2010 vzdělávala na středních a vysokých školách. Jde o generaci, která hojně využívá elektronická media a sociální sítě ke komunikaci s okolním světem. Jako první tak k získávání informací nepotřebuje pouze učitele, rodiče nebo tištěné zdroje. Ve vzdělávání využívá především informačních a komunikačních technologií, které vnímají jako nástroj k usnadnění. Generace Y (narození cca od druhé poloviny 70. let minulého století až do jeho konce) se vyznačuje orientací na úspěch, klade vysoké nároky na své vzdělavatele a zaměstnavatele, lidé z této generace najdeme často v roli šéfa, rádce a preferují práci ve skupině, v týmu, kdy si sdílí proces vývoje výsledků.

Generace Z se narodila od roku 1990 do roku 2000. Prolíná se s generací Y a lidé, kteří se narodili do této generace, žijí ve světě, kde jsou spolehlivě rozvinuté informační technologie a internet. Ty se staly součástí každodenní činnosti. Jejich využívání je součástí vzdělávání.

Za generaci Alfa Papáček (2010) považuje žáky narozené od roku 2010. Tito žáci už jsou součástí dnešní výuky, první právě přechází na druhý stupeň základního vzdělávání. U této generace se musí velmi dbát na výrazné vázání na nové technologie, jejich součástí bude elektronické a virtuální prostředí.

Možná i proto jsou tito žáci schopni zvládat distanční výuku, která v dnešní době nastala. Techniku vnímají jako součást a usnadnění života. Proto je potřeba počítat s těmito technologickými vymoženostmi jako s pevnou a nedílnou součástí edukačního procesu.

Vnímáme ale také dopad využívání technologie na přírodní vědy. V jeho důsledku může dojít k nedostatku lékařů, přírodovědců a dalších odborníků, kteří jsou nezbytní pro náš život. Proto je potřeba výuku přírodovědných věd zkvalitnit, zefektivnit a zatraktivnit, aby byla přitažlivá i pro žáky z generace Alfa.

(Papáček, 2010)

I z těchto důvodů oblast vzdělávání v přírodních vědách na počátku 21. století hodně ovlivnil celosvětový trend, kterým je badatelsky orientovaná výuka (IBSE).

Co to vlastně badatelsky orientovaná výuka je? Pro české školství je to nová inovativní strategie. Bádání je přirozená lidská činnost. Název badatelsky orientovaná výuka je rozšířený v mnoha evropských zemích.

Slovo badatel pochází z anglického slova „inquiry“. Badatelsky orientovaná výuka je *„činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje.“*

(Dostál, Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání , 2013, str. 86)

U badatelského přístupu se jedná o cílevědomý edukační proces formulování problému, posuzování alternativ plánovaného zkoumání a experimentování s následným vyvozováním závěrů a jejich verifikací s jinými informacemi a formulováním argumentů.

(Žoldošová, 2010)

Badatelsky orientované učení je přístup, kde žák poznává a zjišťuje vlastnosti okolního světa prostřednictvím vlastního zkoumání. Badatelsky orientovaná výuka je podle mého názoru velmi zajímavé téma. Při správném postupování a dodržování zásad může být velmi oblíbená zejména u dětí mladšího školního věku. Například pro žáky ve třetí, čtvrté nebo páté třídě na základní škole bude toto téma velmi lákavé. Žáci si vyzkouší něco nového než sedět v lavicích, kdy se učí pouze nasloucháním a zapisováním, jak je to v českých školách při vyučování přírodních předmětů zvykem.

2 PRVOUKA JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Jak už jsme jednou v této práci zmínili, tak školství v České republice je řízeno kurikulárními dokumenty. Můžeme je vnímat jak na státní, tak na školní úrovni. Dokument, který vycházel z dokumentů vydávaných v předešlých letech, a který řídí vzdělávání na základní škole, se jmenuje „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, dále jen RVP ZV.

Tento dokument byl schválen v roce 2005 a inspiraci hledali jeho tvůrci v kurikulárních dokumentech Skotska, Anglie, Norska, Dánska, Švédska nebo Maďarska. Po uvedení RVP ZV v roce 2005 měly školy dva roky na to, aby vytvořily školní vzdělávací program, dále jenom ŠVP.

V současné době se do popředí dostává stále častěji problematika, kdy se zvyšuje nezáměr žáků a studentů o přírodovědné a technické předměty. Základy přírodovědného i technického vzdělávání jsou položeny již v primární škole. Přírodovědné vzdělávání vede k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Pokud bychom nahlíželi na proměnu vnímání přírodovědného vzdělávání, byla by potřeba změna reálné výuky přírodovědných předmětů. I z těchto důvodů vznikl závazný pedagogický dokument RVP ZV. Tento dokument zavádí vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, ta vede žákovu pozornost na poznávání okolního světa a ke hledání odpovědí na různé otázky, se kterými se žáci setkávají v běžném životě.

(Čábalová & Podroužek, 2013)

Učitelé jsou hlavními aktéry, kteří reflektují a inovují ŠVP. Je na každé škole, jak uchopí zavedení předmětu prvouka do edukačního procesu. RVP ZV umožňuje předmět Prvouka zavádět tradičně v 1. a 3. ročníku, ve 4. a 5. ročníku na něj navazují předměty Vlastivěda a Přírodověda. Tyto dva předměty také mohou tvořit jeden integrovaný vyučovací předmět, kdy se zformuluje jejich název. Další variantou je vznik jednoho předmětu od 1. do 5. ročníků základní školy s novým názvem, který se může pojmenovat stejně jako vzdělávací oblast, a to Člověk a jeho svět. Variabilita názvů předmětů o přírodě a společnosti je proto možná. V průběhu vývoje přírodovědného vzdělávání vládla značná nejednotnost v pojmenování předmětů o přírodě a společnosti. Můžeme si vzpomenout na Názorné vyučování, Realie, Věcné vyučování, Nauka o přírodě, Nauka o vlasti.

(Podroužek, 2009)

Přírodovědné učivo je tedy ve výuce na 1. stupni Základní školy obsaženo ve dvou vyučovacích předmětech. V 1. – 3. ročníku se jedná o **prvouku**, na ni navazuje ve 4. – 5. třídě **přírodověda**. Prvouku jako samostatný vyučovací předmět nalezneme pod vzdělávací oblastí „Člověk a jeho svět“. RVP ZV tuto vzdělávací oblast charakterizuje jako „*komplexní vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat.*“

(RVP ZV, 2017)

Se získáváním přírodovědné gramotnosti v současné době pomáhá RVP ZV, který je na jednotlivých školách realizován pomocí ŠVP. Jak jsme již v této práci zmiňovali, tak RVP ZV předcházely tři kurikulární dokumenty a byly to: Vzdělávací program Obecná škola (1996), Vzdělávací program Základní škola (1996) a Vzdělávací program Národní škola (1997).

Šimik (2011) ve své publikaci Pedagogický výzkum žakovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání vymezuje cíle a principy, na které je kladen důraz v přírodovědném vzdělávání. Mezi tyto základní momenty zařazuje:

- Porozumět základním přírodovědným pojmům a teoriím.
- Schopnost analyzovat a řešit problémové situace za současného použití vědeckých postupů.
- Umění se rozhodnout v běžných životních situacích.
- Rozvíjet usuzování, přemýšlení o jevech a procesech a schopnost pracovat s informacemi.
- Zapojit žáka k aktivní práci v přírodovědné výuce a využívat badatelsky orientované vyučování.
- Podporovat integraci obsahu přírodovědného učiva v předmětech o přírodě a společnosti.
- Kultivovat osobnost dítěte v emocionální, estetické, etické a enviromentální složce.
- Vymezit základní učivo.

Tato vzdělávací oblast je jako jediná koncipovaná pouze pro první stupeň a to pro 1. a 2. období. Obsah tohoto předmětu se zaměřuje na témata týkající se rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a na plno dalších témat. Žákům nabízí pohled

jak na historii, tak na současnost, směřuje k dovednostem, které by se daly využít pro praktický život. Má za úkol učit žáky pozorovat věci a děje kolem nás, jeho cílem je zjišťování vzájemných vztahů a souvislostí, utváří jejich ucelený pohled na svět. Je také svou podstatou a charakterem závislý na prvotních zkušenostech dětí získaných v rodině a v předškolním vzdělávání.

Vzdělávací oblast „Člověk a jeho svět“ je předpokladem pro další vzdělávání v navazujících vzdělávacích oblastech, které jsou koncipovány pro 2. stupeň základního vzdělávání. Rozvíjí poznatky, dovednosti, zkušenosti žáků, které získávali prostřednictvím předškolního vzdělání nebo díky výchově v rodině.

Žáci se díky této vzdělávací oblasti učí:

- Pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje.
- Učí se poznávat jejich vzájemné vztahy a souvislosti.
- Utváří si prvotní ucelený obraz světa.
- Poznávají sebe.
- Poznávají okolí.
- Seznamují se s místně a časově vzdálenými osobami i jevy.
- Poznávají složitější děje.
- Učí se vnímat lidi a vztahy.
- Učí se poznávat a vnímat podstatné věcné stránky i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů.
- Učí se poznávat základní vztahy ve společnosti, toto poznání staví na poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe.
- Učí se vyjadřovat své myšlenky, poznatky, dojmy,
- Snaží se účinně reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

(RVP ZV, 2017)

Učivo vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ je v RVP ZV koncipováno do pěti tematických celků. Prostřednictvím učiva musí dojít ke správnému vysvětlování daných skutečností. Už v primárním vzdělávání se žáci setkávají s lidmi různých národností, různých rasových menšin, rozdílného náboženského vyznání, možností existujících sekt,

s lidmi, kteří žijí v různých sociálních vrstvách, například s bezdomovci, nezaměstnanými, ale i naopak s lidmi majetnými a žijícími v luxusu a přepychu. Musíme tedy v prostředí primární školy a zejména v oblasti přírodovědného vzdělávání počítat i s fenoménem multikulturnosti.

Reálný obsah zmiňované vzdělávací oblasti se pyšní tematickou různorodostí a je oblastí, kdy je vzdělávání o přírodě a společnosti inspirací k uplatňování aktivizujících prvků výuky, které rozvíjí kognitivní, afektivní i psychomotorické stránky žáka.

(Čábalová & Podroužek, 2013)

V RVP ZV bychom mohli obsah přírodovědného vzdělávání nalézt v pěti rozčleněných tematických celcích:

„Místo, kde žijeme“, kde se žáci učí poznávat nejbližší okolí, vztahy a souvislosti života v rodině, ve škole, v obci nebo ve společnosti. Celkově bychom mohli říct, že tento tematický okruh, ale i další, mají za úkol vést k pochopení a učení se praktickým zkušenostem, které by mohli žáci využít v každodenním životě a díky nim si právě osvojovat jednotlivé oblasti tematického celku. Činnosti, které budou ve vyučovacím procesu realizovány, by měly přirozeným způsobem probudit kladný vztah žáků k rodině a ke druhým, k místu jejich bydliště, postupně by se mělo rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší krásné zemi.

Učivem v této oblasti je domov, škola, obec, město, místní krajina, okolní krajina, regiony ČR, naše vlast, Evropa a svět, mapy obecně zeměpisné a tematické.

„Lidé kolem nás“ má za úkol představit život s druhými lidmi. Díky tomuto okruhu si žáci osvojují a upevňují základy vhodného chování. Co se týká jednání mezi lidmi, jde o vzájemnou solidaritu a respekt, který by měl být vzájemný. Žáci by díky tomuto tematickému celku měli dojít k uvědomění, jak je důležitá pomoc, solidarita, úcta, snášenlivost mezi lidmi. Také zde patří rovné postavení muže a ženy. V této části vzdělávací oblasti jde také o poznání kultury a její důležitosti.

Učivem je rodina, soužití a chování lidí, právo a spravedlnost, vlastnictví, kultura, základní globální problémy.

„Lidé a čas“. Už z názvu vidíme, o co v tomto okruhu jde. Jde o žákovu orientaci v dějinách a v čase. Žáci poznávají a učí se jak a proč se čas měří, jaké události postupují časem. Žáci by měli dojít k uvědomění, že události, které se staly, utvářejí historii a děj. Tematický celek

vychází od nejjednoduššího poznání, co se času týče – od nejznámější události v rodině, obci, městu nebo regionu. Nejtěžší a poslední fází je osvojování si nejdůležitějších okamžiků v naší historii.

Učivem tohoto tematického celku je orientace v čase a časový řád, současnost a minulost v našem životě, regionální památky, báje, mýty a pověsti.

„Rozmanitost přírody“ nese velké poznání Země jako planety, na které žijeme. Země jako planety sluneční soustavy. Žáci mají možnost poznat rozmanitost a proměnlivost přírody, setkávají se s pojmy živá a neživá příroda. Jsou vedení k uvědomění, že na Zemi vznikl život a ten se tu také rozvíjí. Díky praktickému poznávání krajiny a přírody se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody, učí se na základně svého pozorování hodnotit a využívat své záznamy. Velkým tématem poslední doby a celkově společnosti je ochrana přírody. V této oblasti si také žáci uvědomí, jak by oni mohli ve svém věku právě k ochraně přírody přispět, jak by mohli zlepšit životní prostředí, jak přispět k trvale udržitelnému rozvoji.

Učivem jsou látky a jejich vlastnosti, voda a vzduch, nerosty, houby a živočichové, životní podmínky, rovnováha v přírodě, ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody a také rizika v přírodě.

„Člověk a jeho zdraví“ je tematický okruh, jehož záměrem je poznávat sebe sama na základě poznávání člověka. Člověk je živá bytost, která má biologické a fyziologické funkce a potřeby. Žáci poznávají, co je to zdraví, jak je pro náš život nesmírně důležité. Plno lidí si neuvědomí, jak je zdraví důležité, dokud o něj nepřijde.

V tomto tematickém celku jde o seznámení s vývinem člověka, s postupným vývojem a změnami, které nastanou od narození až po dospělost. Základními tématy jsou zdraví, hygiena, denní režim, výživa, mezilidské vztahy, ... Žáci by díky této oblasti měli dojít k uvědomění, jak je zdraví důležitá hodnota pro život člověka.

Učivem tohoto okruhu je lidské tělo, péče o zdraví, partnerství, manželství, rodičovství, základy sexuální výchovy, návykové látky, závislosti a zdraví, osobní bezpečí, krizové situace, přivolání pomoci v případě ohrožení.

Jak jsme uvedli v první i druhé kapitole této práce, je možné vidět, že pojetí předmětu prvouka nebylo vždy jednotné. Jeho uchopení se jevílo v řadě let jako problematické. O přírodovědné vzdělávání dnešní žáci ztrácí zájem, v budoucnu by z tohoto faktu mohl vzniknout značný problém, kdy bychom postrádali lékaře, výzkumníky i další technologické odborníky.

Proto se současné trendy v přírodovědném vzdělávání odvolávají na nezbytnost využití nových inovativních přístupů, jako jsou badatelsky orientovaná výuka, kooperativní a projektová výuka. I přes využití těchto nových přístupů bychom neměli zapomínat na obsah RVP ZV a jednotlivá témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět do těchto postupů zakomponovat.

Pedagogický dokument RVP ZV, který byl v této kapitole využit jako výchozí pro popsání jednotlivých tematických okruhů a také k přiblížení jedné vzdělávací oblasti, vyšel v roce 2017. Je pravidelně obnovován a aktualizován, aby se co nejlépe přiblížil podmínkám aktuální situace. RVP ZV nevnímáme jako cíl vzdělávání, vnímáme ho spíše jako cestu, díky které je možno vyhledat nová paradigmatu vzdělávání. Z každého RVP ZV si každá škola vytvoří svůj ŠVP, ze kterého vychází. I proto vnímáme RVP ZV spíše jako proces nebo cestu.

3 INOVACE V PŘÍRODOVĚDNÉM VZDĚLÁVÁNÍ PODPOŘENÉ PORTFOLIEM

Následující kapitola je zaměřena na žákovské portfolio. V této kapitole nejprve vymezíme pojem portfolio, poté se podíváme na pohledy, jak je možné na portfolio nahlížet.

V současné době je pojem portfolio velmi často užívaným, diskutuje se o něm více a více v nejrůznějších souvislostech. Pozornost si vyžádalo od řady odborníků a pedagogů. V zahraničním školství se termín portfolio objevuje celkem často, daleko více než u nás, je tam i pedagogie více využíváno. I proto mnoho odborníků hledá inspiraci v různých zemích světa, díky kterým by mohli své procesy s portfolioem posunout a zdokonalit.

V českém školství se s pojmem portfolio setkáváme zhruba od 90. let 20. století. Mnoho pedagogů a odborníků má termín portfolio spojen s jakousi sbírkou dokumentů o žákovi. Na portfolio je nahlíženo jako na soubor všech prací, které žák vykáže, které zpracuje.

Je ale důležité přemýšlet nad výběrem prací, nad řazením nebo nad jejich ukládáním. Nejde pouze o náhodné zakládání papírů, je velmi důležité, aby byl proces tvorby a práce s portfolioem důkladně promyšlen a připraven, aby mohl nabídnout všechna svá pozitiva, co dokáže. Proto si ukážeme, jak na portfolio nahlíží odborníci, jak ho definují a jakou navrhnou strategii při práci s ním.

Jednou větou bychom portfolio charakterizovali jako zdroj informací o žákovi.

Pojem portfolio je potřebné vymezit, protože jak uvádí Václavík (2013, str. 11), tak je portfolio často chápáno jako *sada papírů v euroobalech, založených v šanonech a uložených někde ve školní třídě, aniž by učitelé a žáci věnovali těmto kolekcím další pozornost nebo s nimi nějak systematicky pracovali*. Musím říct, že takovouto představu jsem zpočátku měla i já. Nedovedla jsem si ani představit, jaký potenciál portfolio vlastně nese. I proto jsem se rozhodla, že ve své výzkumné části porovná portfolio, která jsou vnímána přesně tak, jak uvádí Václavík. Na druhé straně budou stát portfolio s promyšlenou strategií, s mnoha dalšími možnostmi rozvoje žáka.

Na začátku je tedy potřebné si vlastně říct, co portfolio tedy je. Pojem portfolio se v pedagogice užívá poměrně dlouho, dostalo se sem z nepedagogického prostředí. Dříve se nepoužívalo v edukačním procesu, byla to jakási cesta, díky níž mohl tvůrce předvést své možnosti, své zkušenosti.

Portfolio může sloužit jako přijímací kritérium k novému zaměstnání. Díky portfolio prezentují uchazeči své dosavadní úspěchy a zkušenosti, kterými se mohou chválit. Opět vidíme, že jde o výběr nejlepších prací, o doplnění klasického, dlouho známého a zavedeného profesního životopisu. Není divu, že už i zaměstnavatelé po svých zaměstnáních požadují vedení takového portfolio. Je až překvapující, jaká pozitiva nese portfolio nejen ve školním prostředí, může se využít v mnoha dalších sférách a profesích.

Portfolioem se odborníci zabývají řadu let, avšak pořád se jim nepodařilo docílit jednoho, ustáleného, zaužívaného popisu. Jeho uchopení je tak velmi těžké, že až každý jedinec určí, jak s portfolio naloží, kterých potenciálů využije a jaká bude strategie při práci s ním.

Vidíme tedy, že uchopit pojem portfolio je velmi nesnadné. Lukášová, Svatoš & Majerčíková (2014) ve své publikaci uvádí, že jde o „*terminologické dobrodružství*.“

„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“

(Slavík, 1999, s. 106).

Simon a Foregette-Giroux (2000, s. 36) definují portfolio „*jako kumulativní a pokračující kolekci položek, které jsou vybrány a komentovány studentem, učitelem anebo vrstevníky, k posouzení pokroku studenta v rozvoji jeho kompetencí.*“

Z těchto uvedených definic, pocházejících od velkých odborníků, kteří se problematiky portfolio zabývali, můžeme usoudit, že portfolio je určitý způsob ukládání prací studenta. Tyto se mohou využít v jakékoliv oblasti edukačního procesu. Portfolio může fungovat jako vyučovací metoda i jako hodnotící prostředek.

Portfolio může nabídnout plno aspektů, kterých si lze díky této práci všimnout, například určitého pokroku žáka za určité období. Může také nabídnout nejrůznější informace o samotném žákovi, o jeho rodině, o jeho společenském životě. Záleží na tom, jaká témata a jaké práce jsou do portfolio zařazovány. Můžeme chápat, že portfolio má bez diskuse nezastupitelnou roli v prezentaci žákových dovedností a zkušeností. Díky němu je možné vidět, jak žáci pracují, jak se posunují, jaké je jejich myšlení. Je na učiteli, jakou strategii zvolí při práci s portfolio. Zda bude on hlavním organizátorem nebo zda nechá do procesu tvorby promluvit také své žáky jako tvůrce svých portfolio.

Portfolio je sběr žákovských prací, které mohou zkoumat a zaměřovat se na individuální růst a pokrok dítěte během daného časového období.

Jak jsme již uvedli v první kapitole, školství prošlo za celou řadu let významnou transformací. Školství a pohled na něj se neustále posouvá, vyvíjí se. Je zohledňována doba, která se pořád posouvá směrem dopředu. Jinak tomu není ani ve vzdělávání, které se dokáže přizpůsobit aktuálním podmínkám, a hlavně potřebám doby.

V současnosti se mnoho odborníků věnuje konstruktivistickému pohledu na vyučování. I z tohoto hlediska se stalo portfolio součástí proměny školního vzdělávání i hodnocení. Portfolia jsou velmi přínosná a zajímáme se o nich v případě vzdělávacích cílů, obsahu, učebních postupů i hodnocení.

(Tomková, 2018)

Ve školách se můžeme s portfoliem často setkat jako s podporou konstruktivistického pojetí výuky a učení dítěte. Jako nejtypičtější znak konstruktivistického pojetí výuky považujeme práci s prekoncepty, kdy si žák přináší do svého vzdělávání, učení, vlastní zkušenosti, představy o daném jevu, o světě. Lze předpokládat, že portfolio podporuje aktivní učení a také vlastní řízení studenta. Konstruktivní přístup oproti transmisivnímu nutí děti do poznávání a vytváření si nových zkušeností, prekonceptů. Při transmisivním pojetí není kladen důraz na porozumění. V souvislosti s tímto pojetím nemůžeme mluvit o podpoře tvořivosti.

3.1 Využívání portfolia z pohledu koncepcí vzdělávání

Václavík (2013) ve své případové studii uvádí, že rozdíl mezi těmito dvěma pojetími portfolia spočívá v tom, že jedno je vnímáno jako cesta, druhé jako cíl. Už z této charakteristiky je možné vidět, že tyto dvě pojetí se budou doplňovat a možná i prolínat.

3.1.1 Pozitivistické pojetí portfolia

Pozitivistický přístup řadíme spíše k cíli. Portfolio v pozitivistickém pojetí slouží k dokumentaci a posouzení pokroku ve studijních výsledcích při dosahování externě definovaných dovedností.

(Barrett & Carney, 2005)

Jedná se o pojetí, kdy soubor žákových prací může doložit výsledek, který vyplynul z procesu učení. Při pozitivistickém pojetí není potřeba se zabývat časem či pokroky, které bychom mohli pozorovat v závislosti na čase.

V souvislosti s tímto pojetím mluvíme o sumativním hodnocení, které shrnuje výsledky žákovy učení. Jeho cílem je získat celkový přehled o dosažených výsledcích žáka. Pokud víme, že u pozitivistického pojetí portfolia mluvíme o cíli, tak bude výstupem produkt, a nikoliv výsledný zkoumaný proces.

3.1.2 Konstruktivistické pojetí portfolia

Důraz je kladen oproti pozitivistickému pojetí portfolia spíše na proces než na výsledný produkt.

Portfolio v konstruktivistickém pojetí by mělo být příběhem, cestou učení žáka. Vlastníkem je žák a portfolio si také vede sám žák. Podle Barreta a Carneyho (2005) by mělo portfolio být příběhem učení žáka, je vlastnictvím daného žáka, strukturu portfolia řídí samotný žák, který dokáže o svém portfoliu vyprávět.

Tento typ vedení portfolia umožňuje žákům vlastní aktivitu, iniciativu, umožňuje žákům přemýšlet nad vlastním učením, nad procesem, nad cestou. Hodnocení se zde provádí formativní. To poskytuje zpětnou vazbu v průběhu činností. Jeho základním cílem je získat celkový přehled o výkonech žáka.

Následně nabídneme tabulku, která shrnuje rozdíly, které nabízí konstruktivní a pozitivistické pojetí portfolia. Osobně se hodně přikláníme spíše ke konstruktivistickému pojetí portfolia. Do budoucna bychom se chtěli zaměřit na formativní hodnocení, které podle našeho názoru nabízí řadu výhod, žák má zpětnou vazbu hned, ví, na čem zapracovat a v čem se zlepšit.

3.1.3 Základní rozdíly mezi konstruktivistickým a pozitivistickým pojetí portfolia

Tabulka 1 Rozdíl mezi konstruktivistickým a pozitivistickým pojetím portfolia

Konstruktivistické pojetí portfolia	Pozitivistické pojetí portfolia
Cesta – proces	Cíl – výsledný produkt
Zkoumá, zajímá ho časové odlišnosti	Nezáleží na čase
Formativní hodnocení	Sumativní hodnocení

Zabývá se výkonem žáka**Zabývá se výsledkem žáka**

V této kapitole je portfolio popsáno jako diagnostický nástroj učitele. Žákovské portfolio může být teda nástrojem ale také metodou, prostředkem nebo také koncepcí. Představili jsme si dvě koncepce – pozitivistickou a konstruktivistickou. Z přiložené tabulky můžeme vidět, že u konstruktivistického pojetí je pozornost věnována na proces. Žákovské portfolio je zde chápáno jako cesta. Portfolio zde bude vést žáka k zapojení do tvorby tohoto dokumentu. Žák se při práci s portfoliem projevuje aktivně, iniciativně, uvažuje, hodnotí, přemýšlí. Portfolio mu také může poskytnout formativní způsob hodnocení a mohou být užitečným nástrojem k učení. Učitel je zde spíše v roli poradce.

Na rozdíl od pozitivistického pojetí je jasné, že se portfolio orientuje spíše na výsledky procesu učení. Žákovské portfolio je chápáno jako cíl. Cíl je charakterizován učitelem. Na rozdíl od konstruktivistického pojetí se žáci žádným způsobem na tvorbě cílů nepodílí. Do tvorby portfolií jsou žáci obvykle zapojeni tak, že tvoří práce, které jsou do něj zařazovány. Toto portfolio je orientováno na výsledek žákovy práce a téměř celou práci organizuje učitel.

Osobně se spíše přikláníme k využití portfolia jako k nástroji konstruktivistického pojetí. Konstruktivistický přístup v edukačním procesu se vyznačuje žákovou aktivitou. Z literatury a z pohledu na vývoj přírodovědného vzdělávání víme, že by měl být žák aktivně zapojen do procesu vyučování a do procesu tvorby. Měl by mít možnost vést své portfolio a podílet se na jeho vzniku i jinak než pouhým vytvořením prací či položek.

4 ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO V EDUKAČNÍM PROCESU

Portfolio se v edukačním procesu využívá poměrně hojně. Můžeme se setkat jak s portfoliem žákovským, tak i s dětským, studentským, profesním či učitelským. Uvědomujeme si, že v případě portfolia se nejedná pouze o složku, do které jsou shromažďovány pouhé materiály žáka. Portfolio vnímáme jako prostředek k mluvení mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky jednotlivě.

Komentáře a diskuse by měly přijít okamžitě, bezprostředně po vykonané práci nad daným materiálem. Komentář má žákovi posloužit ke zpětné vazbě, pomůže mu ke korekci, dovede k poučení a pomůže mu v jeho dalším seberozvoji. Tento nástroj také může podnítit komunikaci mezi jednotlivými žáky, ti jsou na svá portfolia hrdí, chtějí se pochválit, ukázat vlastní pokrok, chtějí se pochlubit. V edukačním procesu by tedy nebylo od věci žáky vést ke komentování a hodnocení portfolií vzájemně, to může vést k inspirování a vlastnímu rozvoji osobnosti žáka.

Práce s portfoliem není vždy bezproblémová. Václavík (2014) v odborném časopise Komenský pro učitele základní školy upozorňuje, že ve třídě se můžou nacházet takoví žáci, pro které práce s portfoliem není přínosná a efektivní. Na tyto situace by měl být učitel připravený, měl by na ně umět reagovat, měl by s nimi umět pracovat. Daným žákům by měl učitel připravit takové podmínky, které by jim mohly vyhovovat.

Portfolio není ovšem není univerzální metodou, kterou by mohli učitelé v edukačním procesu využít. Učitel portfolio vnímá jako metodu či strategii, která je součástí jeho výuky. Práce s portfoliem se odvíjí od mnoho proměnných, závisí na osobnosti učitele, na žákových vlastnostech, na sociálním a fyzickém prostředí, na klimatu třídy i školy. Je potřeba, aby si žáci uvědomovali, že práci s portfoliem nedělají pro paní učitelku, ale pro sebe.

(Václavík, Portfolio: příběh učení žáka, 2014)

Jak učitel, tak žák jsou v procesu tvorby portfolia aktivní. Učitelova aktivita spočívá v tvorbě povinného obsahu, instruování žáků, stanovení kritérií hodnocení a vypracování časového plánu (odhadu) práce s portfoliem, navazujícího na téma výuky. Podle toho poté připravuje jednotlivá témata prací a rozmýšlí se nad časovou náročností, přemýšlí o načasování instrukcí žákům. Mezi aktivity žáků bychom mohli zařadit sbírání, třídění a selekci. Mohli bychom objevit čtení a listování žáků portfoliem, které vykazují aspekty metaučení a jsou to také aktivity, které žák při práci s portfoliem provádí.

V souvislosti s žákovským portfoliem může vyvstat celá řada otázek: Čí je portfolio majetkem? Kdo vede portfolio? Kdo je tvůrcem? Kdo vybírá témata prací? Co je obsahem? Jaká je podoba portfolia?

Pokud budeme hledat odpovědi na jednotlivé otázky, tak je předem nutné vymezit jednotlivé druhy portfolií.

4.1 Druhy portfolia

Druhy portfolií se liší podle účelu. Proto najdeme v odborné literatuře pestrou nabídku třídění, co se druhů portfolia týká. Je důležité si před prací s portfoliem uvědomit účel daného portfolia.

- Portfolio sloužící k monitorování vývoje žáka a reflexi jeho práce.
- Portfolio zaměřující se na průběh a výsledky žákovy práce.
- Portfolio zaměřené jen na výslednou práci jako materiál k hodnocení – například soubor prací dokládáných k talentovým zkouškám na umělecké školy.

(Košťálová & Straková, 2008, str. 86)

V odborné literatuře najdeme různé typy portfolií: hodnotící portfolio, sběrné portfolio, dokumentační portfolio, procesuální portfolio, evaluační portfolio, diagnostické portfolio, prezentační portfolio, vývojové portfolio, ukázkové portfolio, výběrové portfolio, pracovní portfolio, předmětové portfolio, osobní portfolio, skupinové portfolio, tematické portfolio, elektronické portfolio, a plno dalších. O výběru typu portfolia nám může pomoci portfolio kategorizovat z:

- **Hlediska účelu**
 - Formativní – zaměřující se na proces
 - Sumativní – zaměřující se na výsledek
- **Hlediska obsahu**
 - Zda se jedná o všechny práce nebo několik prací
- **Hlediska způsobu výběru obsahu**
 - Ten vybírá žák nebo autorita

(Košťálová & Straková, 2008), (Václavík, 2013)

4.2 Charakteristika vybraných druhů

Jednotlivá portfolia od sebe odlišují obsahující materiály, práce a produkty žáků. Je na samotném učiteli, jaký druh portfolia si zvolí, s jakým bude pracovat. Každý učitel má svoji představu o portfoliu. Učitel volí takové portfolio, aby vyhovovalo třídě, aby plnilo očekávané funkce, aby naplňovalo stanovené cíle, kterých chce učitel dosáhnout.

- **Dokumentační (pracovní) portfolio**

Doporučuje se na začátku nového přístupu k výsledkům učebních činností. Zavádí se klidně už u žáků prvních tříd základní školy. Tento druh obsahuje sbírku prací (produktů v krátkém čase a poukazuje na pokrok, zhoršení, zlepšení v učení žáků).

Takovéto portfolio může obsahovat hotové produkty, výsledky testů, průběžné známky, výtvarné práce, pracovní listy atd. Učitel společně s žáky zakládá jednotlivé listy. Mohli bychom říct, že se jedná o sběr jednotlivých prací, a proto se tento druh portfolia může nazývat také jako **sběrné**.

Jak můžeme usuzovat z názvu, tak pracovní nebo sběrný typ portfolia má za úkol sbírat a ukládat všechny materiály, které žák vytvoří za určité období. Na základní škole by takovéto portfolio mohlo obsahovat:

- Volná psaní věnovaná přáním a plánování učení a činností.
- Produkty učení, zvláště produkty autentických úkolů, ve kterých se přirozeně projevují nabyté dovednosti, tj. slohové práce, básně, literární dílka, zápisky ze čtenářských deníků, matematické olympiády, pracovní listy, referáty a prezentace z projektů, výtvarné práce, vyrobené pomůcky, ale i cvičení, diktáty, domácí úkoly, koncepty, poznámky, volná psaní. V úvahu přicházejí i magnetofonové záznamy hlasitého čtení. Součástí se také stávají i převzaté odborné a učebnicové texty či novinové články, na kterých by však mělo být vidět, že s nimi žák pracoval (podtrhávání, poznámky, značky).
- Písemné reflexe a sebereflexe v podobě dotazníků, nedokončených vět, volných psaní a zárodků augmentativních esejů, které zachycují nejen vědomostmi, dovednostmi i postoji, oborovými i klíčovými kompetencemi, nabízející odpovědi i otevřené otázky v zajímavých a zábavných podobách, v podobě nestandardizovaných i standardizovaných textů. Součástí portfolia se také mohou stát poznámky třídního učitele, rodiče, případně spolužáků či ředitele.

- Součástí portfolií by měly být i produkty mimoškolních aktivit, které rozšiřují učení na rozvoj celé osobnosti žáka a také umožňují žákům méně úspěšným ve školních aktivitách vyniknout a ukázat, co umějí – např. diplomy ze sportovních nebo hudebních soutěží, výrobky z rukodělných kroužků, vlastní literární výtvary, deníkové záznamy z výletů s rodiči.

(Skýbová, 2007)

- **Portfolio reprezentační**

Zaměřuje se na výběr ukázek z výsledků učebních činností, proto je také můžeme nazývat „výběrová“. Je vyznačováno výběrem nejlepších prací žáka a jeho dosažených výsledků. Souvisí s úspěchem. Můžou zahrnovat písemné práce, výsledky pracovní či umělecké činnosti, fotografie, videozáznamy, produkty v multimediální podobě.

Hlavní výhodou a také větší efektností je, pokud autor zdůvodní, proč daný produkt do svého portfolia vybral a sám posoudí kdy a v čem dosáhl nejlepšího výsledku.

(Lukášová, 2010), (Košťálová, 2008)

Cílem reprezentačního portfolia je okázat vybrané výsledky učební činnosti. Díky nim také žák dokáže prezentovat své práce ostatním. Obsahem jsou tedy vybrané práce, které reprezentují získané dovednosti žáka. Reprezentační portfolia přináší žákům pocit úspěchu, pocit pýchy a sebevědomí, že se mohou předvést v nejlepším světle.

- **Hodnotící portfolio**

Tento druh portfolia patří bezpochyby mezi nejznámější portfolia, které je strukturované a do jisté míry standardizované s obsahem kurikula. Učitel zde působí jako hlavní tvůrce, který hodnotí jednotlivé dokumenty žáků.

(Václavík, Portfolio: příběh učení žáka, 2014)

Podle Kratochvílové, Syslové a Fikarové (2018) je cílem hodnotícího portfolia sledování komplexního vývoje dítěte, procesy učení, a také informovanost aktérů o edukačním procesu. Mertin a Krejčová (2016) zase uvádí, že cílem je sledovat dosažitelné pokroky žáka.

Mezi další druhy portfolií bychom řadili portfolia předmětová, která se orientují na shromažďování prací z jednoho daného předmětu. Václavík (2017) také definuje další druhy portfolia, jako například:

- **Osobní portfolio**, které slouží k jednotnému pohledu na žáka a jeho školní výsledky. Vypovídá o jeho zájmech. Toto portfolio může obsahovat také dokumenty, které úzce nesouvisí s výukou, které nevznikly při výuce.
- **Evidenční portfolio** je obvykle určeno pro učitelé. Obsahem jsou dokumenty jako písemné zkoušky, zkoušky způsobilosti. Můžou se v něm také objevovat známky a zápisky.
- **Skupinové portfolio** je typické tím, že členové skupiny mají svůj úkol, každý přispívá jednotlivými položkami, můžou také spolupracovat na společné práci. Tento druh portfolio je využitelný při kooperativní práci ve vyučování.
- **Elektronické portfolio** můžeme také nazývat jako e-portfolio. Opět vidíme trend nově vznikajících technologií, o kterém jsme mluvili v první kapitole. Tento druh portfolio je projevem dnešní vyvíjející se společnosti a doby. Velkou výhodou e-portfolio je možnost vzdáleného přístupu.

Jak tedy můžeme vidět, tak v edukačním procesu můžeme využít několik druhů portfolio. Žádný druh nebude univerzální a vyhovující všem žákům a ani učitelům. Hlavní slovo při rozhodování o druhu portfolio má právě učitel, který portfolio uplatňuje v edukačním procesu. Portfolio je také dobrým nástrojem k diagnostice.

Že není portfolio jednoduché definovat a uchopit ho jsme předvedli v předešlých kapitolách. Tento terminologický chaos vládne i v pojmání jednotlivých druhů portfolio. Typologie je velmi široká a každý autor vnímá jednotlivé pojmenování druhů portfolio jinak. Jedním z důvodů, proč je tento proces tak složitý, je také ten, že je portfolio možné členit z mnoha úhlů pohledu, z různých hledisek, podle různých kritérií. Záleží také na obsahu, na výsledné podobě, na účelu, na tom, kdo rozhoduje o jednotlivých pracích, kdo vybírá obsah portfolio, kdo je hodnotí.

V této kapitole bylo představeno, jak lze portfolio uplatnit a využít v edukačním procesu. Uvedli jsme zde jednotlivé činnosti učitele i žáků, které provádí při práci s portfolioem. V této kapitole také byly představeny některé vybrané druhy portfolio, charakterizovali jsme ty, se kterými se nejpravděpodobněji můžeme setkat ve výuce na prvním stupni základních škol. Portfolio můžeme dělit na tištěná, orální a elektronická.

Jako nový druh portfolia, ve kterém vidíme potenciál, uvádíme portfolio elektronické neboli e-portfolio. Tento pojem je v prostředí škol docela nový a je závislý na vyvíjející se době. Jedná se o nový trend, který lze v edukačním procesu využít.

5 VYUŽITÍ PORTFOLIA V HODINÁCH PRVOUKY

Jak jsme již zmiňovali v první kapitole, přírodovědné vzdělávání prošlo značnou řadou změn. Ty budou pokračovat pořád dále, jsou závislé na čase, na době. Přírodovědné vzdělávání má za úkol žáky seznámit s přírodou a se společnostmi, které ovlivňují každodenní životní situace.

Aby na žáky přírodovědné vzdělávání nepůsobilo nudně a nezáživně, je potřeba vybírat takové činnosti, které by pro žáky mohly být atraktivní, zajímavé. I proto se do edukačního prostředí zapojuje badatelsky orientovaná výuka, která je perfektně využitelná v hodinách. Dále také můžeme mluvit o novém trendu, a to je využívání moderních technologií a s nimi související elektronické portfolio, které si později blíže představíme. I díky portfoliu může dojít k obměně klasického vyučování, které žáci znají.

Hlavním tvůrcem při tvorbě portfolio je bezpochyby žák. Jeho úkolem je sběr, třídění, selekce a reflexe prací. Portfolio se stává v posledních letech oblíbeným a velmi využívaným nástrojem v edukačním procesu. Proto je dobré ho zařadit i do výuky prvouky. Můžeme se setkat s řadou různých druhů portfolio, které učitel volí v závislosti na účelu vzniku, na cílech, kterých chce dosáhnout, na aktuální situaci, potřebě.

Portfolio v edukačním procesu má mnoho podob, záleží na jeho účelu a důvodu vzniku. Učitelé si tedy vybírají, jak bude portfolio vypadat. Žákovské portfolio může být chápáno jako významný pomocník pro učitele. Portfolio také může působit jako přítěž.

V literatuře se objevuje velké množství druhů portfolio. Práce s tématy z prvouky mohou být součástí jakéhokoliv typu portfolio.

Na základních školách se může zavádět tzv. předmětové portfolio, které se může vztahovat k předmětu prvouka. Učitel si klade za cíl vést portfolio, kde budou shromažďovány a ukládány práce jen z jednoho daného oboru. V předmětovém portfoliu, které se bude vztahovat k prvouce, mohou být jednotlivé práce rozděleny do jednotlivých částí podle předem daného kritéria.

Portfolio lze dělit na části podle:

- **Tematických okruhů z RVP ZV** – místo kde žijeme, lidé kolem nás, lidé a čas, rozmanitost přírody, člověk a jeho zdraví.
- **Konkrétního obsahu učiva z RVP ZV** – domov, škola, rodina, chování lidí, kultura, orientace v čase a časový řád, voda a vzduch, vesmír a Země, lidské tělo, zdraví.

- **Historických etap** – pravěk, středověk, novověk.
- **Živlů** – voda, vzduch, oheň, země.
- **Projektů** s přírodovědnými tématy.
- **Badatelsky orientované výuky** – jednotlivé realizované aktivity.

V této části práce představíme ideální pohled na vedení portfolia. Materiály, které jsou do portfolia vkládány, by měly být označené datem, což umožní učiteli nebo komukoliv dalšímu zkoumat a vidět pokrok žáka. Důležité je také chronologické řazení. To kvůli sledování nějaké změny, určitého pokroku. Každý materiál nebo dokument by měl být doplněn komentářem jak v písemné, tak slovní podobě.

(Slavík, 1999; Spilková, 2004, Tomková, 2018)

Portfolio podporuje interakci i komunikaci mezi žákem, učitelem a rodičem. Nemůžeme přesně stanovit, kdo řídí, kdo rozhoduje o jednotlivých pracích v portfoliu. Tato situace je pokaždé jiná. Učitelova strategie práce s portfoliem je individuální, je to především na jeho nastavení, na tom, do jaké míry nechá do práce promlouvat někoho druhého. Autoři se také neshodují na jednotném definování, kdo by měl rozhodovat o pracích v portfoliu. Proto uvádíme, kdo všechno se může k práci zapojit:

- Tvorba je zcela v režii žáka.
- Učitel stanoví kritéria pro založení prací do portfolia.
- Na podobě portfolia se podílí společně žák a učitel.
- Na podobě portfolia se podílí společně žák, rodič a učitel.

(Kratochvílová, 2011)

5.1 Způsob zakládání prací v žákovském portfoliu

Způsobů, jak uložit portfolia, je mnoho. Myslím, že je na učiteli a žácích, jakou strategii při ukládání zvolí.

- Krabice, košík, papírové boxy
- Šanon pořadač
- Složky

- Šuplík
- Počítač – elektronické portfolio

Autoři se shodují na uložení portfolií formou papírovou nebo elektronickou. Dále také uvádí možnost zakládání, uložení v digitální podobě, či volné řazení.

Osobně považuji za nejpřehlednější zakládání v papírové formě. Žáci jsou seznámeni s procesem zakládání, výsledný produkt je jakýmsi hmatatelným výsledkem žákovy práce. Velký potenciál vidím v elektronickém portfolio. Pokud se zamyslíme, že někdo může uvádět jako jednu z nevýhod problém s uskladněním, tak je digitální podoba portfolia ideálním řešením.

V edukačním procesu se může portfolio v prvouce stát podkladem pro:

- sebehodnocení žáka
- hodnocení žáka učitelem
- konzultaci s rodiči
- ke sledování žákova pokroku
- rozvoj osobnosti žáka

Při analýze produktů činnosti žáka si všímáme nejen obsahu, ale rovněž i formy, která vypovídá o žákovi – vnější vzhled materiálu, formát, čistota, úprava, pečlivost.

V této kapitole bylo představeno, jak je možné využít portfolio v prostředí základních škol, konkrétně v hodinách prvouky. V prvouce můžeme využít portfolio pracovní, vývojové, prezentační, hodnotící, ukázkové, osobní, elektronické i tematické, které má předem definovaný úsek studia se zvláštním zaměřením, obvykle trvajícím od 2 do 6 týdnů.

V prvouce také můžeme využít skupinové portfolio, které je dobrým nástrojem pro podporu spolupráce a kooperace mezi jednotlivými žáky. Pro podporu kooperace můžeme do hodiny prvouky zařadit také badatelsky orientovanou výuku. Ta může být také zdrojem prací, které se budou objevovat v portfoliích.

Portfolio nejčastěji definujeme tak, že je žák aktivně zapojen do procesu výuky. To je také hlavním znakem konstruktivistického pojetí výuky.

6 DALŠÍ MOŽNOSTI VYUŽITÍ PORTFOLIA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Pokud bychom si položili otázku „Proč zavádět do výuky portfolio?“ tak nás napadne hned několik důvodů. Můžeme říct, že jde o ideální místo a prostor k ukládání pracovních listů, grafomotorických listů, různých testů, písemných prací, výtvarných děl, referátů, čtenářských deníků, nejrůznějších sebehodnotících listů, tvořivých prací a plno dalších.

Zaleží na předešlém zvážení, jaké bude mít portfolio podobu. Zda půjde o složku, šanon, krabici. Toto je hodně limitující, podle toho poté zvažujeme, co se do portfolio vejde, co všechno nám podoba portfolio umožní.

Na hodně školách je portfolio zaváděno celoplošně. Přijde to jako rozkaz z vyšších míst a dochází k tomu, že portfolio zavádí i někdo, kdo s ním neumí pracovat a ani nechce. Domnívám se tedy, že taková práce je docela zbytečná a nejedná se možná ani o portfolio.

Učitelé, kteří zakládají portfolio, vkládají do nich všechno, co se tam vejde a pokud dělají tuto práci bezmyšlenkovitě, tak to není dobrý důvod k zavedení portfolio. Tito učitelé postrádají vlastní motivaci pro práci s portfolioem. Taková práce ztrácí smysl jak pro něj, tak pro žáky.

V naší práci ukazujeme, jak je portfolio přínosné pro hodnocení žáků. Díky portfolio dochází k žákovskému hodnocení vlastní práce. Portfolio vede žáka k samostatnosti učení. Pokud je žák veden a je schopen vybírat práce, které do portfolio sám vloží, tak je to považujeme jako velký projev samostatnosti žáka. Samostatný výběr prací také vede žáka k jakémusi způsobu zodpovědnosti a důležitosti.

Proč tedy zavádět portfolio do výuky?

- Portfolio propojuje výuku a učení s hodnocením.
- Portfolio se stává podkladem pro učitele při plánování výuky na základě informací o průběhu a výsledcích učení žáků.
- Vzbuzuje u žáka pocit zodpovědnosti za vlastní práci.
- V diskusi mezi učitelem a žákem se lze na konkrétních pracích věnovat pokroku, ale pracovat zároveň i s chybou.
- Z portfolio může učitel vycházet při hodnocení, je nepochybným důkazem o žákově práci.

- Usnadňuje žákovi práci se sebehodnocením.

(Košťálová, Miková, & Stang, Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení, 2007, str. 112)

Dalším velkým důvodem k zavedení portfolia je důvod, že je žák schopen sám posoudit kvalitu vlastní práce, dokáže provést sebehodnocení. Žák je také veden k odpovědnosti za své učení. Portfolio je motivující pro učení žáka, může také vést k diskusi.

Zavedení portfolia může být podkladem pro sebehodnocení žáka, pro hodnocení žáka učitelem, také je to podklad při konzultaci s rodičem, neodmyslitelně k těmto podkladům patří také možnost sledování žákova pokroku a celkový rozvoj osobnosti žáka.

Jednou z možností k využívání portfolia je podnět pro hodnocení žáka, k určení známky. Dalším důvodem pro zavedení je možnost vidění žakovských znalostí a dovedností, které se mohou v závislosti s prací s portfoliem objevit. Na portfolio také můžeme nahlížet jako na diagnostický nástroj.

6.1 Portfolio jako nástroj sumativního a formativního hodnocení

Zjednodušeně lze říci, že portfolio slouží jako nástroj ke školnímu hodnocení. Školní hodnocení poskytuje informace o žákovi. Je určeno jak pro žáka, tak pro učitelé i rodiče. Podle Slavíka (1999) hodnocení pouze „*neinformuje o výuce, ale zároveň je nezbytnou součástí výuky.*“ Kratochvílová (2011) školní hodnocení definuje jako „*činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žakovy znalosti, dovednosti, postoj v určité etapě jeho vzdělávání, aby se porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.*“

6.1.1 Funkce hodnocení

Portfolio můžeme vnímat jako nástroj k hodnocení. Abychom mohli portfolio využít jako nástroj k hodnocení, musíme respektovat funkce hodnocení.

Charakteristikou a vymezením se zabývalo mnoho autorů například (Slavík, 1999; Košťálová, 2008; Kratochvílová, 2011). Každý autor uvádí vlastní pojmenování funkcí, ale obsahem jsou si mnohé podobné.

- **Funkce poznávací (informativní) v portfoliu**

Hodnocení má pro žáka nezastupitelnou roli. Poskytuje mu kvalitní informace, na kterých může stavět jak samotný žák, tak učitel i rodič. Díky hodnocení se může žák zorientovat ve svých výsledcích i v učebním procesu. Žákovi je přesně vysvětleno, zda dosáhl a splnil stanovené cíle a kritéria. V souvislosti s portfoliem si myslím, že by se mohlo jednat o sdělení průběhu práce, dosažených výsledků a cílů na konci určitého období. Pro rodiče a žáky má informativní charakter o dítěti, jak se mu daří. Učitel je díky této funkci poskytováno poznání o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.

- **Funkce korektivní (konativní) v portfoliu**

Jde o získání kvalitních informací o výkonu i směru žáka, kterým se žák může vydat při korekci výsledků. Umožňuje hledat cestu, jak své výsledky zlepšit. Učitel může žákovi ukázat chybu, které se dopustil a společně se snaží o její korekci. Domnívám se, že pro portfolio je tato funkce nepostradatelná, jelikož žák může nahlédnout kdykoliv na své práce, vidí v nich opravené či okomentované chyby, ze kterých se může poučit.

- **Funkce motivační v portfoliu**

Hodnocení může motivovat žáka k dalšímu poznání, učení. Tato funkce má za úkol žáka motivovat k pokroku, ke zdokonalování své práce či sebe samého. Myslím, že portfolio působí motivačně, když se chce žák stát tvůrcem a chce se zlepšovat na základě předešlých dvou funkcí. Portfolio může být samo o sobě motivací.

- **Funkce rozvíjející v portfoliu**

Hodnocení je samo o sobě nástrojem k rozvíjení. Funkce rozvíjející by měla rozvíjet v pozitivním smyslu. Kratochvílová (2011, s. 25) upozorňuje, že hodnocení může mít žákovu osobnost rozvíjet, ale i naopak může mít negativní účinky, kdy demotivuje a ničí. Domnívám se, že pro rozvíjející funkci je podmíněné, aby se v portfoliu vyskytovalo hodnocení učitelem, tak i žáky.

6.1.2 Typy hodnocení

Je důležité, aby byli učitelé seznámeni s více typy hodnocení a podle potřeby s nimi uměli pracovat. Myslím, že je důležité, aby učitelé nepoužívali pouze jeden typ hodnocení, nejčastějším a nejtypičtějším je klasifikace. Toto všechno podle našeho názoru platí

i u hodnocení portfolia. Při hodnocení produktů portfolia by se mělo dodržovat používání verbálního i číselného (popřípadě grafického) hodnocení.

Jaká hodnocení můžeme využít při hodnocení portfolia? Následující výčet je srovnáním od (Kolář a Šikulová, 2005; Kolář a Šikulová 2009; Kratochvílová, 2011):

- ***Formativní hodnocení***

Tento typ hodnocení je zaměřen na podporu následujícího efektivního učení žáků. Žákům i učitelům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Učitel dále může také sloužit jako zdroj informací, které může v budoucnu využít k potřebám žáků. Tento typ hodnocení je o dosažení předem daného cíle a je spojován s motivací.

Portfolio je také vhodné k podpoře formativního hodnocení žáka. Jelikož víme, že při formativním hodnocení jde o zkoumání procesu či cesty se zaměřením na výkon žáka, lze usoudit, že se v portfoliu budou objevovat práce různého typu. Vidíme v nich poznámky, rady, opravy chyb. Najdeme v nich doporučení a návrhy na zlepšení, popis postupu práce, nejruznější korekce. Učitel může sledovat pokrok dítěte v závislosti na čase, nejde tedy jen o poznání kognitivní složky.

- ***Sumativní hodnocení***

(Kolář & Šikulová, 2009) uvádí, že se jedná o tzv. „*finální, shrnující hodnocení*.“ Vidíme tedy, že se jedná ne o cestu a proces, ale o výsledný produkt, tedy výsledek. Tento typ hodnocení stanovuje úroveň dosažených znalostí v daném okamžiku. Tudiž toto hodnocení není závislé na čase. Jde o hodnocení za určitou dobu, za určitou domluvenou dobu, obvykle třeba na konci určitého období, které je žákům známo. Můžeme říct, že typickým příkladem sumativního hodnocení jsou známky na vysvědčení, zkoušení nebo výsledné závěrečné testy či zkoušky.

U sumativního hodnocení při portfoliu hodnotí učitel práce v něm nebo celkově portfolio jako hotový výsledek. Portfolio lze tedy hodnotit souhrnně nebo práce rozdělit na jednotlivé části. Jeho cílem je žáka kontrolovat, co už ovládá a co ne.

- ***Portfoliové hodnocení***

(Kolář & Šikulová, 2009) ve své doplněné publikaci ukazují další alternativní přístup k hodnocení. Za tento alternativní přístup k hodnocení považují portfolia. Jedná se o shromažďování žákovských prací v portfoliu. Rozumí se tím také hodnocení

na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (písemné práce, sešity, pracovní listy, projekty, záznamy laboratorních prací, umělecká díla, ...). Portfoliové hodnocení má za úkol poskytovat hodnocení jak mu samotnému, tak i jeho okolí. Můžeme říct, že jde o obraz učení žáka, jak se učí, jak uvažuje, jak pracuje.

6.1.3 Formy hodnocení

Při hodnocení ve vyučovacím procesu uvažujeme o různých podobách – jedná se o formy hodnocení. Jaká bude použita forma hodnocení závisí na konkrétní situaci ve vyučování. Snažíme se o co nejefektivnější výběr formy hodnocení k dané situaci. Nemůžeme říct, a ani odborníci se neshodují, která forma je nejlepší nebo že je některá špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční v dobře zvolené situaci.

Portfolio a jeho hodnocení umožňuje pestrost volby formy hodnocení. Portfolio slouží jako hodnotící nástroj a můžeme vidět, že je možnost využití **verbální formy** hodnocení, ať už v písemné nebo slovní podobě. Můžeme také využít **číselné formy** hodnocení, kdy je možné využít jak klasifikační stupnice, tak bodů i procent v dané situaci. Při hodnocení prací v portfoliu můžeme využít také **grafickou formu** hodnocení, kdy je možné využít obrázku, barev, grafů i domluvených symbolů, které žákům ukazují správnosti či chybu. **Nonverbální formu** hodnocení lze u portfolia využít v případě komentování samotného žáka o dané práci či procesu, u kterého používá gesta, mimiku i pohyby, jde o určitý typ sebehodnocení.

6.2 Portfolio jako odraz žákových znalostí a dovedností

Ve většině definic a popsání portfolia můžeme vidět, že se jedná o soubor žákových prací, který nám je schopen poskytnout nejrozličnější informace, jak o průběhu a zvládnutí učiva, tak o samotných zkušenostech a vlastnostech žáka. Více zahraničních zdrojů uvádělo, že díky portfolia dochází k poznání žákovy duše. Žák do prací, které jsou do portfolia vkládány, vnáší vlastní postřehy, promítají se zde i dříve získané zkušenosti.

Je na každém učiteli, jaké práce budou do portfolií zařazeny. Osobně se přikláním i ke společné tvorbě portfolia, kdy do jeho vedení může promlouvat i žák. Jednotlivé práce mají pestrý charakter a může jich být nepřehledné množství. Mezi práce, které tvoří portfolio řadíme: písemné práce, pracovní listy, grafomotorické listy, životopis, úvahy, eseje, povídky, historky, hodnocení, sebehodnotící listy, reportáže, výtvarné práce, ročníkové práce, vysvědčení, medaile, CD a DVD nosiče, pozorování.

Pokud je to možné, tak jsou do portfolia vkládány i práce, kterými není autor, držitel portfolia, ale jsou ve vztahu k danému typu/druhu portfolia. Mezi tyto práce můžeme řadit například výstřižky, kopie, tisky, materiály od učitele nebo od dalších osob.

(Václavík, 2013)

Portfolio nemusí obsahovat jen práce vytvořené ve škole, může obsahovat i další mimoškolní výtvary – například příběh žáka. Tyto práce jsou hodnoceny holistickým charakterem, který uvádí Meeus, Van Petegem a Engels (2009) ve své práci jako jednu ze složek zlepšení ve spolehlivosti portfolií. Na podobě portfolia se podílí jak žáci, tak i učitelé.

6.3 Portfolio jako diagnostický nástroj

Asi každá učitelka na prvním stupni základní školy provádí pedagogické diagnostikování. Pedagogická diagnostika je podle Spáčilové (2009) „procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje žáka. Je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Zahrnuje celý komplex činností, ke kterým patří: posouzení, získávání informací, jejich zpracování, vyhodnocování, klasifikace a mnohé jiné.“ Další autoři se s definicí podobají Spáčilové. Pedagogickou diagnostikou může dojít ke shromáždění přesných a spolehlivých informací o vědomostech, znalostech a dovednostech žáka.

Portfolio je na základě získaných informací dle mého uvážení dobrým nástrojem k realizaci diagnostiky. Diagnostické činnosti jsou každodenním chlebem učitelky. Při diagnostice jde o pozorování vzdělávacího procesu a jejich aktérů. Každá učitelka může při každodenním, dlouhodobém pozorování při kontaktu s žáky provádět diagnostiku.

Mezi hlavní úkoly pedagogické diagnostiky patří:

- Rozpoznání určitého stavu
- Stanovení jeho příčin
- Navržení dalších výchovných opatření (prognóza)

Pedagogická diagnostika se zabývá osobností žáka, zajímá se o školní zralost, o vlastnosti jedince a jeho chování. Může se také orientovat na skupinu žáků, kdy se zabývá sociálními vztahy ve třídě, jejich strukturou, dynamikou a sociálním klimatem v kolektivu. Také se zajímá o pedagogickou činnost učitele, v neposlední řadě je pozornost věnována vlivu výchovných činitelů působících mimo školu, které zastupují např. rodinné prostředí, vliv kamarádů a jiných osob).

(Spáčilová, 2009)

Diagnostické portfolio dítěte můžeme charakterizovat jako „*uspořádaný soubor prací dítěte shromážděných za určité období, s nimž aktivně průběžně pracují všichni účastníci edukačního procesu.*“

(Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, str. 32).

Jak už víme, tak není důležitý jen obsah portfolia, ale také práce s ním. Zejména práce hodnotící, reflektivní proces – sbírání, třídění, reflektování, sebehodnocení, sdílení, prezentování. Mělo by ale také plnit diagnostický účel, který by mohl pomoci učiteli rozvíjet každé dítě individuálně podle jeho potřeb.

Diagnostické portfolio by mělo plnit jak formativní hodnocení, tak sumativní. Díky němu můžeme získat potřebné informace o výsledcích žáka, o jeho pokroku, o jeho vývoji. Má také informativní charakter, kdy informace předává, jak učitel, žákovi, rodičům a popřípadě může i dalším odborníkům k dalšímu rozvoji dítěte. Z toho můžeme usuzovat, že diagnostické portfolio se stává důležitým nástrojem pro učitele, žáky i rodiče.

Diagnostické portfolio také plní řadu funkcí, které se vzájemně prolínají a je vhodné na ně nezapomínat. Podle Kratochvílové (2014) to jsou funkce informační, komunikační, autoregulační a diagnostická.

- **Informační funkce**

Už z názvu je možné vyčíst, že se jedná o funkci, kdy jsou poskytovány informace o vývoji dítěte ať už rodičům, učitelům, nebo samotným žákům. Tato funkce se orientuje na předávání informací.

- **Motivační funkce**

Opět je možné z názvu vyvodit, že se jedná o funkci, kdy je dítě motivováno k lepšímu výsledku práce, k dokončení činností, k tvorbě vlastních výtvorů, které chtějí v portfoliu prezentovat. Při prezentaci a představená prací z portfolia dochází k funkci komunikační.

- **Komunikační funkce**

Tato funkce má za úkol navodit a rozvíjet komunikaci mezi učitelem a žáky, mezi žáky vzájemně, mezi učitelem a rodičem, mezi žáky a rodiči, popřípadě dalšími odborníky. Díky

portfoliu a jeho komunikativní funkci může dojít k podpoře slovní zásoby žáka, může se zdokonalovat vlastní výstup a projev, lepší se komunikační dovednosti.

- **Autoregulační funkce**

Můžeme jí také nazvat jako funkci **rozvojovou**. Žák řídí vlastní jednání, chování. Žák spolupracuje s učitelem a spolužáky a interpretuje výsledky vlastní práce, hodnotí, prožívá své úspěchy a neúspěchy, rozhoduje o dalších činnostech, které by mohly ovlivnit jeho osobní rozvoj. Tato funkce je velmi významná, protože právě prostřednictvím portfolia může žák plánovat, třídit, konat, realizovat, hodnotit a interpretovat.

- **Diagnostická funkce**

Poslední z funkcí pojmenovala Kratochvílová stejně jako diagnostické portfolio. Díky této funkci můžeme získat informace o vývoji žáka, které slouží pedagogům jako východisko pro stanovení vhodných pedagogických strategií.

Všechny tyto funkce jsou platné za předpokladu, že je žák aktivní při tvorbě svého portfolia.

Ze studie, která byla realizována v Thajsku, můžeme z výsledku vyčíst, jaké jsou představy učitelů v implementaci, v zavádění studentského portfolia. Učitelé byli vyzváni pro používání nových, inovativních metod, konkrétně pak portfolií. Byl tedy realizován výzkum, ze kterého vyplynulo několik představ učitelů, které můžeme shrnout a srovnat je s dnešními představami o portfoliu u učitelů v České republice.

Učitelé v dotazníku uváděli, že „*portfolio je jakýsi kontejner všeho, všech materiálů, které žák získá v průběhu svého studia.*“ Ano, myslím si, že velká spousta učitelů může portfolio právě takto vnímat, ale z dosavadních informací vidíme, že má portfolio plno rozmanitých funkcí a druhů, které je potřeba rozlišit. Učitel musí dobře promyslet způsob vedení portfolia, poté by mělo obsahovat práce, které se vztahují k danému typu portfolia.

Dále se učitelé také domnívají, že „*portfolia jsou neúčinná, protože není stanoven jednotný formát portfolií, který by umožňoval srovnávání jednotlivců, aby se učitel mohl řídit danými standardy.*“ Je určitě důležité, aby měl učitel jasnou danou představu, jak bude portfolio vypadat, aby si předem zvolil, jaký typ prací bude portfolio obsahovat, podle toho si zvolí druh portfolia. Myslím, že není reálné, aby měla portfolia jednotnou danou definici, podle které by pracovaly všichni učitelé. Vždyť právě kouzlo portfolií podle mě tkví v tom, že portfolia mohou být jiná. Tato představa se podle mého názoru neslučuje

s konstruktivistickým pojetí portfolia, které se zaměřuje právě na vlastní práci žáka, na jeho proces tvorby. Pokud by mu byla odebrána svoboda ve vedení, nebylo by možné vidět proces, ale soustředili bychom se na produkt jako takový, jako u pozitivistického pojetí portfolia.

Další představou učitelů je, že „*portfolio musí být použito a aplikováno pouze na jeden předmět, aby bylo lépe umožněno hodnocení žáka.*“ Tato představa je otázkou? Je na každém učiteli, jak portfolio nastaví, do jaké míry do jeho tvorby bude promlouvat žák. Jakého druhu bude.

Mezi představu se řadí také přesvědčení, že „*po dokončení procesu vedení portfolia by si měl učitel ponechat všechny součásti portfolia.*“ Portfolio je kouzelné ve své možnosti sledování vlastního pokroku. Pokud by portfolia zůstala u učitele, tak by možnost posunu u žáka ztrácela jakýkoliv smysl.

Učitelé se také domnívají, že je „*portfolio lépe využitelné při hodnocení sumativním než formativním.*“ Záleží na druhu portfolia a na jeho pojetí. Všeobecně je ale tendence poslední doby spíše formativní hodnocení, kdy je žákům umožněno pozorování, pokrok, cesta. Zpětnou vazbu získávají v průběhu činností a jsou podporováni v dalším efektivním učení. Ve formativním hodnocení vidí autoři potenciál a snaží se, aby byla portfolia vedena s cílem tohoto hodnocení.

Dále jsou učitelé přesvědčení, že je „*portfolio doplňkovou metodou hodnocení, proto není nutné výsledky z hodnocení portfolia brát v úvahu, nebo je vůbec neprovádět.*“ Portfolio slouží jako nástroj k hodnocení. Z literatury už víme, že je portfolio do výuky zařazováno právě z toho důvodu, takže opět je na učiteli, jakou váhu portfoliu v hodnotící stránce dá, ale pokud s ním pracuje, měl by si být vědom jeho potenciálu a měl by ho umět využít.

Jak už bylo v této práci několikrát zmíněno, tak portfolio umožňuje učiteli poznat žáka hlouběji. Ve většině publikací se setkáváme spíše s pozitivním názorem nad zaváděním portfolia.

Téměř všechny publikace, studie a články uvádí pozitiva, klady, které portfolio nese. Dle mého názoru je důležité zamyslet se i nad riziky, nedostatky, které portfolio a jeho využití ve školním procesu nese. K přehledu pozitivních a negativních případů jsme využili výsledky výzkumu Julie E. Sharp, který se nachází v článku „Using Portfolio in the Classroom“.

Tabulka 2 Výhody a nevýhody používání portfolia

VÝHODY používání portfolia	NEVÝHODY používání portfolií
je nástrojem k rozvoji sebehodnocení, k vlastní reflexi žáka	tvorba portfolia je náročná na přípravu, časová náročnost
díky portfoliu získá učitel i žák zpětnou vazbu – působí zpětnovazebně	časová náročnost také při tvorbě, při práci s portfolií
portfolio je snadno využitelné v jakémkoliv ročníku	vyšší pracovní zátěž (příprava učitelů)
žák je odpovědný za řízení svého učení – plánuje ho	portfolio obsahuje většinou jen pracovní dokumenty
motivační složka – žák je na portfolio pyšný, rozvíjí osobní zdatnost dítěte	vyšší nárok na finanční složku – k zavedení a vedení jsou potřeba finanční prostředky
podporuje dialogy mezi učiteli a žáky, taky rodiči	velké množství materiálů – sběr materiálů – většinou objemné, těžké složky, které jsou těžko uskladnitelné a přenositelné
dokumentují růst, změnu i chyby	v některých situacích se studenti brání této hodnotící formě
mohou být plně začleněny do učebních osnov jako záznamy o výkonnosti třídy	při vyšším počtu žáků ve třídě je hodnocení portfolií náročné
možnost srovnávání v čase	problémy s uskladněním
možnost identifikace slabých a silných stránek osobnosti žáka	rodiče nejeví zájem o práci s portfolií
možnost sledování zvolených výukových strategií	
pohodlný způsob, jak předvést práci	

umožňují učitelům být spíše průvodce
zlepšuje kritické myšlení
je možnost vést portfolio v elektronické podobě
zlepšují kvalitu znalostí
žák má účast a odpovědnost za učení
portfolio můžeme využít jako doklad o práci učitele i žáka – inspekce ve škole
může být využito jako doplněk výstupu (vysvědčení)

Už z tabulky je jasné, že klady převažují nad zápory. Jako jeden z příkladů nevýhod je uvedena časová náročnost, jak pro přípravu učitele, tak pro samotnou tvorbu, práci s portfoliem v učebním procesu. I podle mého názoru je práce a tvorba portfolia časově náročná.

Učitel musí promyslet každý jeden krok, který bude vést k rozvoji osobnosti dítěte, který bude vést k umožnění vlastního poznávání, učení, který bude vést k vlastnímu sebehodnocení, který umožní budovat pozitivní vztah k učení. Práce s portfoliem by měla učitele bavit a měl by ho dobře znát a považovat ho za dobrou a přínosnou pomůcku či nástroj.

Z tabulky také vyplývá, že se žák musí podílet na procesu tvorby portfolia. Jako další nevýhoda jsou v tabulce uvedeny problémy s uskladněním. Tento zápor také vnímám jako jeden ze zásadnějších, protože pokud by se ve třídě nacházelo 29 dětí, tak je celkem nemyslitelné, někde skladovat 29 velkých těžkých šanonů. Velký potenciál vidím v elektronickém portfoliu, které tedy řadíme mezi výhody používání portfolia. Je to možná jedno z řešení, jak nahlížet na tento nedostatek.

Já osobně bych vyjmenovala plno dalších výhod, které v užívání portfolii vidím. Například je to dobrý diagnostický nástroj, který nám umožňuje poznat, diagnostikovat různé dimenze žákovy osobnosti.

Mezi velké výhody také řadím využitelnost napříč ročníky, myslím že by bylo velmi zajímavé vést portfolio od mateřské školy. Dítě by s portfoliem přicházelo už k zápisu, dále by se na něm dalo stavět a pokračovat v jeho vedení i na základní škole.

Velkou výhodou také vidím v tom, že portfolio nevypovídá jenom o znalostech a dovednostech žáka, ale i o jeho osobnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodu praktické části se snažím o objasnění zvolené metodologie. Vzhledem ke zvolenému tématu diplomové práce jsem realizovala kvalitativní výzkum. Východiskem pro tuto mou volbu byly poznatky vyplývající z teoretické části práce.

Po nastudování literatury o kvalitativním výzkumu mi přišly jako nejvhodnější dvě metody. Obsahová analýza textu, která bude podrobně zkoumat obsah žákovských portfolií, jejich strukturu a jejich podobu. Tuto metodu ještě doplním hloubkovým polostrukturovaným rozhovorem s učiteli.

Prvotním záměrem této práce byl vést rozhovor se samotnými dětmi, jako tvůrci portfolia. Jsem si také plně vědoma faktu, že myšlení dětí se od toho dospělého zásadně liší. Při rozhovoru s dětmi je určitě potřeba pamatovat na spoustu věcí, které mohou probíhání výzkumu značně ovlivnit. Je jasné, že komunikační schopnosti dítěte nejsou zdaleka na takové úrovni jako u dospělého. Stejně se ale domnívám, že tyto rozhovory by mohly poskytnout plno zajímavých materiálů, které by byly ještě zajímavější ke zkoumání při výzkumu. Kvůli situaci, která nás bezprostředně každého ovlivňuje, jsem se rozhodla realizovat hloubkový rozhovor s učiteli, kteří vedou žákovská portfolia v edukačním procesu.

První kapitola praktické části nastíní strategii výzkumného šetření. Dále bude stanoven výzkumný problém, budou definovány cíle, kterých chci dosáhnout díky zvoleným metodám. Také budou položeny výzkumné otázky.

7.1 Výzkumný problém

Výzkum je zahájen stanovením právě výzkumného problému. V této části je přesně formulováno, čeho chci dosáhnout, co budu zkoumat. V počáteční fázi je třeba si zvolit i koho a co budu zkoumat. V mém případě jde tedy o zkoumání žákovských portfolií a strategie učitelů. Výzkumný problém, který bude studován, se bude zabývat portfoliem žáků a jeho využitím v edukačním procesu na prvním stupni základní školy.

Žákovská portfolia mohou mít různá pojetí. Můžou být využívána jako koncepce, jako nástroje, jako metody, cesty či prostředky výuky. Práce s portfolii je velmi individuální a rozdílná a odvíjí se od toho, kdo práci realizuje a připravuje.

7.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumné části je především porozumět, jak je využíváno žákovské portfolio v edukačním procesu, do jaké míry se do portfolií projevuje i učivo a materiály z prvouky. Dílčí cíle se už konkrétně týkají zavádění portfolia, procesu tvorby portfolia, celkového pohledu na práci a využitelnost portfolií na prvním stupni základních škol.

Výzkumný problém mé práce je portfolio a jeho využití na půdě školy, konkrétně na prvním stupni základní školy. Je mnoho pohledů, jak lze s portfoliem pracovat, zda ho učitel využívá jako nástroj, jako metodu nebo prostředek. Celkově se budu zajímat o strategie učitele při práci s portfoliem.

Hlavní cíl výzkumu

1. Porozumět procesům, při kterých je využíváno žákovské portfolio v hodinách prvouky učitelem prvního stupně základní školy.

Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit, kdo rozhoduje o obsahu práce se žákovským portfoliem v hodinách prvouky.
2. Zjistit, jaké typy žákovských prací se objevují v portfoliu.
3. Odkrýt, jak učitel organizuje práci s portfoliem s důrazem na aktuální distanční vzdělávání.
4. Odhalit, jaké témata z prvouky se v portfoliích objevují.

Před realizací výzkumu je potřeba si položit výzkumné otázky, které se vztahují k výzkumu, které vyplývají ze stanovených cílů. Odpovědi na výzkumné otázky budou uvedeny v závěrečné části mé diplomové práce.

Hlavní výzkumná otázka

Jak je využíváno žákovské portfolio v hodinách prvouky učitelem prvního stupně základní školy?

Dílčí výzkumné otázky

1. Kdo rozhoduje o obsahu práce se žákovským portfoliem v hodinách prvouky?
2. Jaké typy žákovských prací se objevují v portfoliu?
3. Jak se změnila práce učitele s portfoliem při distančním vzdělávání?

4. Jaké témata z prvouky se v žákovských portfoliích objevují?

7.3 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumné části jsem zvolila kvalitativní přístup a s ním spojeny dvě metody. Při rozhodování o metodách je potřeba vycházet ze tří klíčových bodů: rozhodnutí vzorku, výběr metod sběru dat a samostatný vstup do terénu.

O kvalitativním výzkumu bychom mohli jednoduše říct, že dokáže přinést bohatá dat. Ve své práci bych tedy chtěla využít dvě metody, které se zabývají zkoumaným problémem a díky nimž dostanu odpovědi na položené otázky. Jedná se o obsahovou analýzu textu a rozhovor.

Obsahová analýza

Obsahová analýza je už dlouhou dobu jednou ze standardních metod pedagogického výzkumu, která se zaměřuje na vyhodnocení a interpretaci obsahu určitého textu. V případě našeho výzkumu jde o obsahovou analýzu žákovského portfolia, které je využíváno v edukačním procesu.

Portfolia žáků se většinou řadí mezi skupinu, kdy jde o verbální i vizuální formu. Pod verbální formou si lze představit různé knihy, články, písemné práce žáků, zprávy. Za vizuální formou vidíme obrazy, fotografie, ale také mapy, schémata a nákresy. Mezi typické představitelé dvojité formy, jak verbální, tak vizuální, řadíme bezpochyby učebnice, které jsou využívány v edukačním prostředí daleko častěji než žákovská portfolia.

V portfoliích z první školy jsou vidět psané komentáře učitelky, která píše žákům slovní hodnocení. To se vztahuje k danému pokroku, kterého dítě dosáhlo, můžeme vidět také doporučení, co lze zlepšit.

Interview

Jako druhou výzkumnou metodu v této práci využijeme interview neboli rozhovor. Rozhovor je asi nejpoužívanější metodou sběru dat při kvalitativním výzkumu. Rozhovor bude realizován s vyučujícími, které vedou práci s portfoliem. Byly stanoveny otevřené otázky, participant nebyl ve své odpovědi nijak limitován. Ve výzkumu tedy bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Dále byly stanoveny kategorie, které mě zajímaly a následně došlo k jejich propojení s literaturou. Rozhovory byly nahrány na diktafon, přepsán v podobě transkriptu.

7.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr byl prováděn záměrně, což se rovná intencionální úrovni, která je typická pro explorační výzkum.

První výzkumný vzorek

Prvním výzkumným vzorkem bylo pět portfolií žáků prvních tříd, které zachycují první měsíce školního života. Je v nich vidět práce v průběhu distanční výuky, ve které se prvňáčci ocitli. Portfolia byla vybrána ze Zlínského kraje. Po první zběžné analýze všech portfolií došlo ke fotodokumentaci portfolií a k jejich následné důkladné samostatné analýze obsahu. U této metody je zásadní a nevyhnutelné vymezení významové jednotky.

V případě prvního celku jde o třídu, ve které se vyučuje 12 dětí. Třída je pěkně vybavena. U prvního výzkumného vzorku je hodně kladen důraz na komunitní kruh, do kterého je zapojováno právě i portfolio. Lavice ve třídě nejsou rozmístěny klasicky za sebou, jak je nejčastější. Uspořádání lavic je takové, aby všech dvanáct žáků na sebe vidělo. Školní třída je základním prostorem každé školy u nás v České republice. Ve třídě by se měl žák cítit dobře, příjemně, bezpečně. Třída u prvního výzkumného vzorku splňovala všechny předpoklady k tomu, aby to tak bylo. V zadní části byl velký koberec, na kterém probíhal každé ráno komunitní kruh. V jeho blízkosti bychom našli nespočet různých her, které si mohli žáci půjčovat v čase přestávky.

Ve třídě také mají žáci svoji knihovničku, kterou mohou kdykoliv navštívit. Dominantou celé třídy je velká interaktivní tabule. Ta je doplněna ještě klasickou tabulí pro křídly. Paní učitelka sdělila, že interaktivní tabuli využívají denně, pokud teda zrovna neprobíhá distanční výuka. Ve třídě bychom našli plno dalších pomůcek, které slouží k rozvoji žáků. Tyto pomůcky jsou dětem nápomocny při edukačním procesu.

Ve přední části je plno zajímavých pomůcek, které jsou propojeny s portfolií žáků. Na dveřích třídy jsou nalepena třídní pravidla, která mají žáci vloženy také do svých portfolií. Na pravidlech se paní učitelka dohodla s žáky na začátku školního roku.

Zajímavé také bylo pravidlo: kamínky, ovečky, šerif. Žáci mají ve svých portfoliích kartičky s obrázky těchto předmětů. Pokud někdo dostane od paní učitelky kamínek, ví, že může mluvit. Každý den paní učitelka určí jednoho šerifa, který si vytáhne ze svého portfolio kartičku šerifa a celý den dohlíží na pořádek ve škole, umývá tabuli, pomáhá při rozdávání věcí, hlídá, co se děje. Žák má sice povinnost, ale každý se těší, až bude šerif.

Tímto se učí soudržnosti a sounáležitosti k sobě navzájem, respektují se. Pravidlo ovečky spočívá v tom, že kdo dá na lavici ovečku, může odejít na záchod, nemusí se hlásit. Pokud má některý žák vytáhlou ovečku, ostatní ví, že dokud nepřijde, nemůže on sám vytáhnout ovečku také.

Druhý výzkumný vzorek

Druhým výzkumným vzorkem bylo dalších pět portfolií žáků opět prvních tříd, které zachycují první měsíce školního života. U druhého výzkumného vzorku nenajdeme práce nebo práci, která by byla realizována v průběhu distanční výuky. Portfolia jsou rovněž vybrána ze Zlínského kraje. Stejně jako u prvního výzkumného vzorku došlo k fotodokumentaci všech vybraných portfolií a jejich následné důkladné analýze.

Stejně jako u prvního výzkumného vzorku mě zajímala školní třída daných žáků, u kterých byly analyzována portfolia. Ve třídě se vyučovalo 15 dětí. Opět bychom třídu řadili také mezi méně početnou. Lavice ve třídě byly rozmístěny za sebou klasickým způsobem, jak známe. Ve přední části třídy se nacházela interaktivní tabule, která byla velmi využívána, když ještě žáci byli ve školách.

Na stěnách bylo plno materiálů, které měly za úkol pomoci žákům s osvojováním nového učiva, kterého je v prvním ročníku opravdu hodně. Našli bychom zde písmenka, která se žáci učí, jejich podoby, jak psací, tak tiskací. Také číselnou abecedu s jednoduchými příklady, které žáci mají neustále na očích. Téměř všechny stěny byly obsazeny různými plakáty, pomůckami, obrázky. I tady bychom našli pravidla třídy, které byly v obou třídách dost podobné.

Co mě však u této třídy překvapilo byl fakt, že paní učitelka měla svůj stůl za žáky, za jejich zády. Zatím jsem se setkala vždy, a tak to bylo i u prvního výzkumného vzorku, že stůl učitele byl vždy vepředu tak, aby na něho všichni viděli. V dalším kroku této práce uvidíme srovnání těchto dvou výzkumných vzorků, zhodnocení práce. Výzkumná zjištění z obsahové analýzy budou doplněna výzkumným zjištěním, které vyplyne z realizovaného rozhovoru s učitelkami, které práci s portfolii a se svými žáky realizují v edukačním procesu.

Třetí výzkumný vzorek

Třetím výzkumným vzorkem budou učitelky a následné rozhovory s nimi. V obou případech se jedná o třídní učitelky dané třídy z vesnické školy. Z důvodu zachování anonymity jsou učitelky označovány zkratkou Z. a S.

Tabulka 3 Třetí výzkumný soubor – učitelky

Respondent	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vzdělání
Učitelka Z	Žena	45 let	25 let	UPOL Olomouc – Učitelství pro 1. stupeň, doktorské studium na Masarykově univerzitě v Brně
Učitelka S	Žena	39 let	9 let	UPOL Olomouc – Učitelství pro 1. stupeň

Učitelky od sebe dělí 6 let, ale délka praxe je zde rozdílná. U paní učitelky Z se jedná o 25 let praxe, u druhé paní učitelky S jde o 9 let praxe z důvodu mateřské dovolené. S každou paní učitelkou byl realizovaný polostrukturovaný rozhovor. Před začátkem byly informovány, k čemu je rozhovor určený a na jaké téma.

8 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – POJETÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA

V této kapitole mé práce budou uvedena výzkumná zjištění, která se mi podařilo získat pomocí obsahové analýzy žákovských portfolií a následnými rozhovory s paní učitelkou Z. a paní učitelkou S., které portfolio vedou. Nejprve je pozornost upřena na zjištění z obsahové analýzy, přičemž vycházíme z vymezení základního celku, v našem případě šlo o deset zkoumaných portfolií. Výzkumný soubor byl značně velký, z toho důvodu došlo k výběru. Soubor textů, které jsem v práci vybrala, se nazývá výběrový soubor. Na základě výběrového souboru jsem zvolila jednotlivé významové jednotky, které klasifikují jednotlivé kategorie. Významové jednotky byly následně zařazeny do větších celků, do analytických kategorií.

V další části práce budou uvedeny rozhovory, kdy měly paní učitelky odpovídat na dané otázky, ze kterých vzniklo několik kategorií. Otázky i kódy jsou interpretovány jak k výzkumným otázkám, tak k obsahové analýze.

8.1 Obsahová analýza žákovských portfolií prvního zkoumaného vzorku

Na základě fotodokumentace všech portfolií a jejich následného důkladného a systematického prohlédnutí budou v této kapitole představeny společné typy děl, které byly rozpoznány. V první fázi došlo k analýze pěti portfolií od paní učitelky Z. Portfolia byla posuzována z hlediska typů prací v portfoliu, využitelnosti portfolií k hodnocení a ke zhodnocení, zda je možné díky nim monitorovat pokrok. Z těchto hledisek nám vznikly jednotlivé kategorie:

- Jaký se v portfoliu nachází obsah? – OBSAH
- Jaká je struktura portfolií? – STRUKTURA
- Jaká je podoba portfolií? – PODOBA

Hlavní částí obsahové analýzy bude představení obsahu, který se v portfoliích nachází. V první části obsahové analýzy jde o představení sedmi typů – významových jednotek, které budou blíže představeny a popsány. Jednotlivé společné typy jsou nazvány následovně:

- Listy zaměřené na lepší poznání sebe sama
- Pracovní listy

- Listy o rodině + dopisy rodině a dopisy rodiny
- Listy zaměřené na osvojení prvopočátečního čtení a psaní
- Týdenní plány
- Listy s vlastním sebehodnocením
- Listy se slovním hodnocením paní učitelky

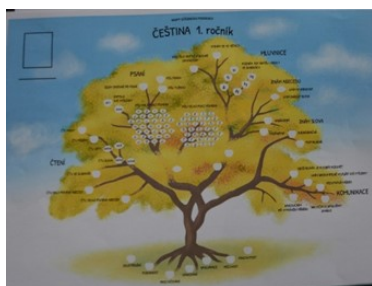
Listy zaměřené na lepší poznání sebe sama

V portfoliu byly identifikovány listy, které mohou pomoci žákům k lepšímu poznání sebe samotného. Tyto listy žáci nemají vyplněné. Společně s paní učitelkou je budou vyplňovat při návratu do školních lavic. Velmi často se k těmto listům paní učitelka vrací i při distanční výuce. Tyto listy sloužily jako hlavní pomůcka ke komunitnímu kruhu, který paní učitelka se svými dětmi realizovala. V této kapitole si představíme jednotlivé listy a popíšeme si postupnou práci s nimi.

Jako první stranu portfolia tvoří pokrokové mapy, které si žáci samostatně vyplní podle vlastního uvážení. Dojde tedy k uvědomění zvládnuté úrovně. Žák si díky pokrokové mapě může uvědomit vlastní nedostatky, na kterých je potřeba ještě zapracovat. Mapy učebního pokroku jsou i jakousi vnitřní motivací žáka, která dokáže ve vzdělání zázraky, musí se ale vhodně podpořit, což díky pokrokovým mapám lze.

U map učebního pokroku, které jsme mohli objevit v portfoliích, mají žáci za úkol udělat fajfku nebo vybarvit pole, které už ovládají a nedělá jim problém. Například pokud žák zvládá počítat do 10, tak vybarví políčko, které této oblasti patří. Na konci roku by měli mít žáci vyplněna všechna políčka. Jednotlivé pokrokové mapy mají podobu stromu. U kořene jsou základní dovednosti, které by měl žák za první rok školního života ovládat. Rostoucí větve ukazují také růst žákova pokroku.

Obrázek 1 Mapa učebního pokroku - Čeština 1. ročník



U mapy učebního pokroku češtiny si můžeme všimnout učiva, které zahrnuje všechny tři složky vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Jsou to Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Tyto složky se ve výuce prolínají. Konkrétně můžeme vidět, že žáci mají prostřednictvím mapy pokroku za úkol zvládnout čtení ve slabikáři, čtení malých a velkých písmen abecedy. Dále má také žák zhodnotit,

Obrázek 4 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele



Tyto listy mají za úkol navést žáky, jak uvažovat nad problémovými situacemi. Když je to moc těžké, budu k tomu potřebovat více času. Když usoudím, že mi to stačí, přemyslím, zda je toto opravdu můj nejlepší výkon. Když propadám panice, že nebudu nikdy tak chytrý jako on, tak se pokusím přijít na to, jak to dělá a zkusím to také.

Obrázek 5 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele



Tento list dává žákům návod, když něčemu nerozumím, že je potřeba zjistit, co potřebuji k tomu, abych to pochopil. Když jsem na pokraji sil a chystám se to vzdát, tak se mám pokusit použít nějakou jinou metodu. Pokud udělám chybu, musím mít vždy na paměti, že se chybami učím!

Obrázek 6 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele

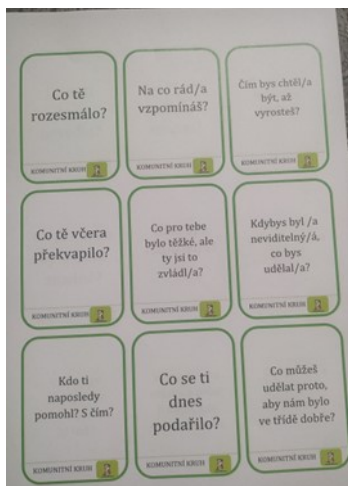


Díky těmto větám se žák může posunout ve svém učebním pokroku. Když se mi zdá, že to lépe nezvládnou, tak si musím uvědomit, že se mohu pořád zlepšovat, toho dosáhnu opakovaným zkoušením. Pokud mi pořád nejde čtení, budu trénovat svůj mozek pro čtení a pokud mi něco nejde, tak jsem na dobré cestě.

V portfoliích se také nacházejí listy, na kterých jsou napsány věty – otázky, na které si žáci sami odpovídají. Před distanční výukou tyto věty sloužily jako pomůcka do komunitního kruhu, který paní učitelka často realizovala. Sice většina žáků na začátku roku věty nedokázala přečíst, ale paní učitelka chtěla, aby tyto věty měli k dispozici.

Tyto věty mají za úkol žáka vést k zamyšlení nad vlastní identitou, nad vlastními pocity, názory, domněnkami. Nad jednotlivými věty je potřeba se dále zamyslet, ptát se žáků Proč? a také se zajímat o názor ostatních. Druzí můžou dát doporučení, kterého žák může využít. Můžeme vidět věty jako „Co tě včera potěšilo? Čeho se dneska bojíš? Co se ti dnes podařilo? Čím mohu udělat druhému radost?“

Obrázek 7 Věty k sebereflexi



Ukázka uvádí věty typu, Co tě rozesmálo? Na co rád vzpomínáš? Co tě včera překvapilo? Co se ti dnes podařilo? Tyto věty mají za úkol žáka vést k zamyšlení nad vlastní identitou, nad vlastními pocity, názory, domněnky. Nad jednotlivými věty je potřeba se dále zamyslet, ptát se žáků Proč? a také se zajímat o názor ostatních. Druzí můžou dát doporučení, kterého žák může využít.

Obrázek 8 Věty k sebereflexi



U další ukázky si můžeme všimnout vět: Kdo je tvůj hrdina? Proč? Co by ses ráda naučil nového? Čeho se bojíš? Co máš rád na své rodině? Tyto otázky se zaměřují na žáka a na jeho záliby. Opět je dobré využít otázky Proč? Pokud jsou otázky pokládány v kolektivu, např. v komunitním kruhu, je dobré, aby měli prostor k vyjádření i ostatní žáci.

Obrázek 9 Věty k sebereflexi



U poslední ukázky k větám, které slouží žákům k sebereflexi si můžeme všimnout vět jako: Co tě rozesmálo? Co ti dělá radost? Co tě dnes potěšilo? Komu jsi naposledy pomohl a jak? Všechny tyto věty přispívají k sebeuvědomování jednotlivých žáků. Tyto věty jsou také zaměřené na působení jednotlivce v kolektivu. Opět je dobré s těmito větami pracovat, tak jak již bylo navrženo u předešlých dvou ukázek.

Do této skupiny jsem zařadila také listy, které dětem pomáhají při distanční výuce. Tyto listy mají za úkol usnadnit práci jak učiteli, tak žákům. Žáci mají portfolia při distanční výuce u sebe a kdykoliv do nich mohou nahlédnout. I při práci je paní učitelka často odkazuje na jednotlivé práce, které žáci mají v portfoliích, a které by jim mohly být nápomocné.

Na těchto listech najdeme výčet kartiček, které má paní učitelka vystřižené a zalisované. Žákům ukazuje jednotlivé kartičky a oni ví, jaká činnost bude následovat. Pokud si nejsou jistí, co kartička znamená, můžou nahlédnout do svého portfolia.

Obrázek 10

Kartičky k DV



Obrázek 11

Kartičky k DV



Obrázek 12

Kartičky k DV



Jelikož tento rok probíhá výuka tak jak probíhá, tak už víme, že jsou hodiny tělesné výchovy na druhé koleji. Dokud byli žáci ještě ve školách, tak dostaly přednost před tělesnou výchovou jiné důležitější předměty jako matematika a český jazyk. Tento krok je jistě logický, ale pohyb dětem určitě chybí. I při DV je pro žáky náročné udržet pozornost celou dobu. Paní učitelka, která s dětmi vede portfolio, se snaží do hodin zařazovat prvky, kdy se žáci mohou protáhnout, udělat aspoň nějaký minimální pohyb. Používá k tomu gesta ruky a v matematice se s dětmi naučili čísla tělem, které si žáci zapamatovali. Pokud si některý z žáků není jistý, má opět možnost se podívat do portfolia.

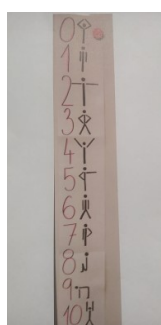
Obrázek 13

Mluvíme pohybem

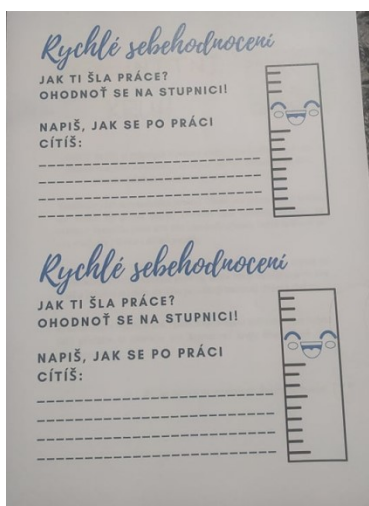


Obrázek 14

Počítáme pohybem



Obrázek 15 Rychlé sebehodnocení



Posledními ukázkou, kterou jsem ještě do této skupiny vybrala, jsou listy k rychlému sebehodnocení. K těmto listům se paní učitelka společně s žáky často vrací. Tyto listy slouží k možné sebereflexi hned po činnosti, dochází tedy ke formativnímu hodnocení, kdy se do procesu pedagogické komunikace zapojuje jak učitel, tak žák ihned po vykonané činnosti, hodnocení je žákům poskytnuto průběžně. Žáci mají za úkol zhodnotit, jak jim šla práce a mají přiložit vlastní ohodnocení na přiložené stupnici. Dále také můžou napsat, jak se po práci cítili.

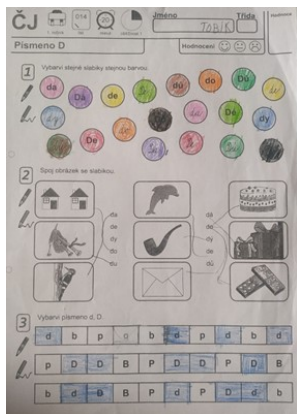
Pracovní listy

Asi největší částí, která se v portfoliu nachází, jsou identifikovány pracovní listy. Pracovní listy jsou vyučovací pomůcky, které obsahují logicky formulované a uspořádané otázky a úkoly, díky nimž je rozvíjena činnost žáků. Cíle pracovních listů je získávání a procvičování znalostí a dovedností. Převážně se jedná o pracovní listy, které podporují čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. Konkrétně se jedná o pracovní listy, které mají za cíl procvičovat dosavadní získané zkušenosti. Jde o procvičování matematických operací, o jednoduché matematické operace sčítání a odčítání, o osvojování si nových písmen a slabik, o určování posloupnosti nebo o vyhledávání rozdílů.

Pracovní listy jsou učitelkou využívány jako diagnostické nástroje, díky kterým lze sledovat pokrok a vývoj jednotlivého žáka. Pracovní listy jsou vždy podepsány samotným žákem, na většině není datum. Pokud by paní učitelka dbala na doplňování datumu k jednotlivým pracím, šlo by z toho usuzovat, že se jedná o diagnostické portfolio, díky kterému by bylo možné sledovat vývoj a pokrok žáka.

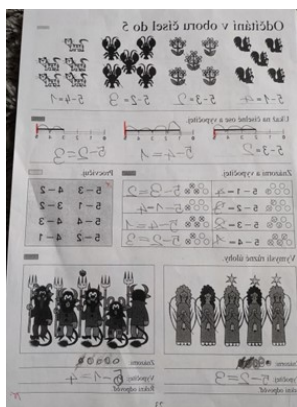
Téměř všechny pracovní listy mají slovní popis, co mají žáci při vyplňování za úkol. Jinak tomu není ani u uvedených ukázek. Žáci by měli být schopni si toto zadání přečíst a pracovat samostatně.

Obrázek 16 Pracovní list do českého jazyka



Asi nejvíce zastoupenými jsou v těchto portfoliích pracovní listy z českého jazyka. Není se čemu divit, i časová dotace českého jazyka tvoří téměř polovinu hodin týdně. Celkový počet hodin českého jazyka je většinou 9 hodin z celkového počtu 20 hodin týdně. I proto těmto pracím věnujeme ještě celou jednu jednotku. Práce z českého jazyka se nejčastěji zaměřují na určování slabik, na vyhledávání slov, které začínají na jedno dané písmeno, častými pracovními listy jsou ty, kdy mají žáci za úkol poznávat malé a velká písmena a trénovat psaní nového písmene. Ukázka pracovního listu se zaměřuje na procvičení písmena D, obsahuje taky práci se slabiky.

Obrázek 17 Pracovní list do matematiky



Pracovní listy do matematiky nejčastěji procvičují psaní čísel, poté jednoduché matematické operace, sčítání a odčítání do deseti. Na ukázce pracovního listu z matematiky mají žáci za úkol trénovat odčítání v oboru čísel do 5. V prvním úkolu mají úkol vypočítat příklady 5-1, 5-3, 5-2, 5-4, jako pomůcka jim zde slouží obrázky (pět koček, pět raků, pět květin, pět veverek). Žáci mohou vždy dané číslo, které mají odečíst, škrtnout v obrázcích. Tolik obrázků, kolik nepřeskrtnly, se rovná výsledku. Dále mají za úkol znázornit jednotlivé příklady na číselné ose. Celkově se tento pracovní list zaměřuje na činnosti znázornit, procvičit, vymyslet, vypočítat.

Obrázek 18 Pracovní list do prvouky



Co se týká přírodovědné gramotnosti, tak jsou zde zařazeny pracovní listy, které jsou zaměřené na jednotlivce, na rodinu žáka, na sourozence, ostatní členy rodiny, jsou zde práce o pokojíčku žáka. Dále také najdeme práce s tematikou Vánoce či další tradice jako jsou třeba Fašanky – Masopust. Žáci také rozdělují ovoce a zeleninu a zdravé a nezdravé potraviny. V ukázce pracovního listu vidíme, že měli žáci za úkol vybarvit ty domácí práce, se kterými doma pomáhají.

Listy o rodině + dopisy rodině a rodiny

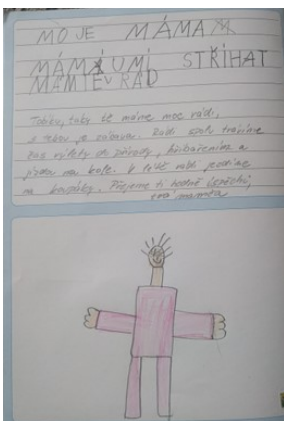
Součástí portfolia jsou také listy, které nesou informace o samotných žácích nebo o jejich rodině. Žáci prokazují tvořivou činnost, zdokonalují se a procvičují se v psaní krátkých textů. Dochází také k upevňování nových naučených písmen. Každý text je také doprovázen jednoduchým barevným obrázkem, který ukazuje popsanou situaci, jde tedy o tvořivou činnost, kdy je vyprávění doprovázeno ilustrací dané situace.

Obrázek 19 Já

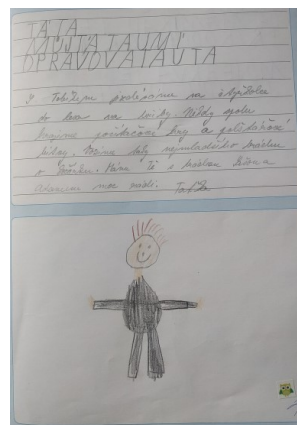


Jako první list z této oblasti byl v portfoliu list, kde žák napsal pár krátkých informací o sobě. Paní učitelka díky těmto pracím mohla zjistit něco o svých žácích, jakou má třídu, jaké jsou záliby jednotlivých žáků a na tom poté mohla stavět. Žáci psali, co mají rádi, jaká je jejich oblíbená barva, čím by chtěli v budoucnu být.

Obrázek 20 Moje máma

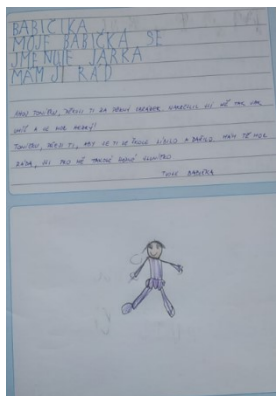


Obrázek 21 Můj táta



Prvním úkolem žáků bylo napsat jednu větu o mamince a tatínkovi. Rodiče si poté přečetli, co o nich jejich děti napsaly a připsali jim krátký dopis. Na ukázkách vidíme, že první žák uvádí, čím maminka pracuje, a že má maminku rád. Následuje zpráva od maminky, která popisuje, jaké činnosti spolu rádi dělají. Dále je na první ukázce ještě vidět kresba maminky, která by mohla být posuzovaná v oblasti biosomatického růstu a zrání jako kresba postavy. Vidíme, že postava postrádá obočí, panenky oka, paže, správný počet prstů, boty, a další posuzované aspekty. Na druhé ukázce můžeme vidět dopis tatínkovi a krátkou zprávu od tatínka.

Obrázek 22 Moje babička a dědeček



Po delší době žáci psali o svých prarodičích, kteří také mohli připojit krátkou zprávu pro svého vnuka či vnučku. U této práce bychom mohli pozorovat stejné věci, jako u předešlých dvou ukázek.

Obrázek 23 Jarní prázdniny



Obrázek 24 Můj sen



Dále zde také můžeme najít texty o snech žáků, o jarních prázdninách. Jde vidět, že tyto práce byly realizovány v druhém pololetí, protože texty už nejsou jenom o jedné větě. Žáci si díky této práci mohli procvičit a zdokonalovat se v psaní krátkých textů, ve formulování vlastních myšlenek. Tyto listy hodnotíme velmi kladně. Jelikož portfolia žákům zůstanou, tak se po letech mohou podívat, co psali o své rodině, co psali členové rodiny o nich.

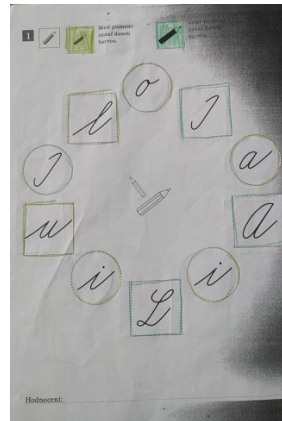
Listy zaměřené na osvojení prvopočátečního čtení a psaní

Tyto listy tvoří opravdu velkou část portfolia. Každé písmeno, co se žáci učili, má v portfoliu svůj list, díky čemuž došlo k upevnění si nového učiva. Většinou jde o listy, kde žáci poznávají malá a velká písmena, jak je možné vidět na druhé ukázce, dále také přiřazují tiskací písmena ke psacím a naopak. Dále také v portfoliu najdeme listy, kdy mají žáci za úkol přiřadit správné písmeno ke správnému obrázku, respektive k obrázku, které začíná na dané písmeno. Každé písmeno má svoji stránku, žáci k písmenku malují nebo lepí věci, předměty, zvířata, hračky, které začínají na dané písmeno, to můžeme pozorovat na první ukázce.

Obrázek 25 Procvičování čtení a psaní



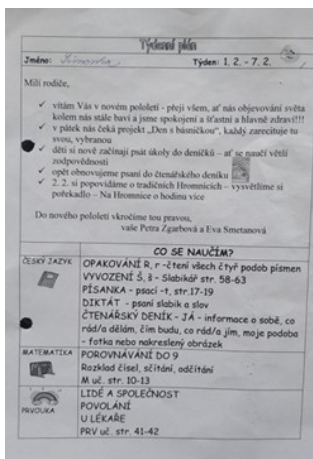
Obrázek 26 Procvičování čtení a psaní



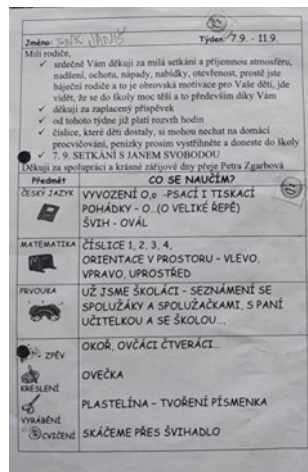
Týdenní plány

V portfoliích bychom mohli najít také týdenní plány. Do nich paní učitelka píše vzkazy pro rodiče, co se událo v minulém týdnu, píše tu také důležité sdělení, co si děti mají za úkol tento týden přinést a co budou tento týden dělat. Konkrétně se v těchto týdenních plánech nachází obsah učiva na celý týden do českého jazyka, matematiky a prvouky. Na druhou stranu týdenního plánu paní učitelka zařazuje sebehodnocení, které vykonává sám žák, to si ale blíže představíme v další podkapitole.

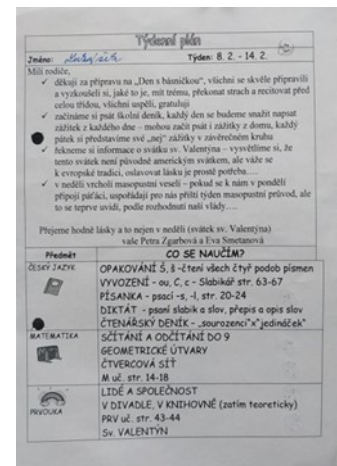
Obrázek 27 Týdenní plán



Obrázek 28 Týdenní plán



Obrázek 29 Týdenní plán



Na vybraných ukázce můžeme sledovat, že paní učitelka vítá děti v novém pololetí. Oznamuje žákům, co je bude daný týden čekat. Poté přidává konkrétní plán učiva na celý týden do předmětů český jazyk, matematika a prvouka. I když tato práce musí být náročná, podrobné nachystání kompletního týdenního učiva, tak je jak pro žáky, učitelé ale i rodiče velkým přínosem.

Listy s vlastním sebehodnocením

Součástí týdenních plánů jsou také listy zaměřené na vlastní sebehodnocení. Těmto pracím je věnována společně s týdenními plány jedna celá podložka, která je vložena v portfolio. V této složce jsou týdenní plány za celý školní rok, týden po týdnu, některý z týdnů je i na dvě strany. Zadní strana je vždy věnována právě listu pro sebehodnocení. Většinou se v sebehodnocení objevovali převážně usmívající smajlíci, občas se vyskytli neutrální a velmi zřídka zamračení smajlíci, kteří značí nezvládnutí učiva.

Obrázek 30 Sebehodnocení

Na ukázce můžeme vidět, že mají žáci jako předlohu čtyři smajlíky, usmívaného, neutrálního, mračícího, rozzlobeného. Žáci si dělají značky a smajlíky, podle toho, jak dané učivo zvládli a jak ho ovládají. Tato cesta je dobrá k vlastnímu uvědomění žáků, v čem mají ještě mezery, na čem je ještě potřeba zapracovat.

Obrázek 31 Sebehodnocení

Také tyto listy slouží k sebekontrolě, kdy mají žáci za úkol připojit fajfku ke splněnému domácímú úkolu, to je možné na ukázkách vidět v druhé půlce listu. Tato práce je velmi zajímavá a musí být velmi náročná na přípravu. Paní učitelka už má na celý týden připravené úkoly dopředu. Pokud nějaký úkol během pracovního týdne vyvstane, tak ho paní učitelka většinou zadá na bázi

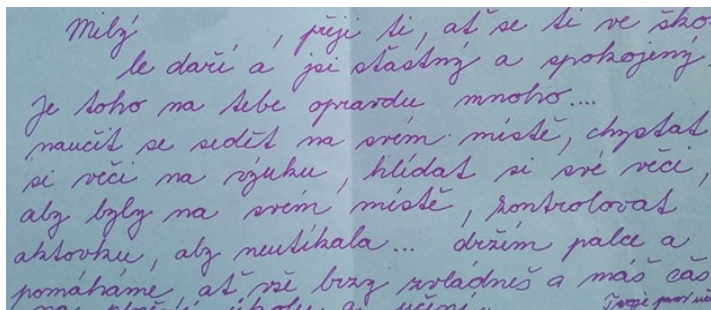
dobrovolnosti.

Listy se slovním hodnocením

Portfolio, které je realizováno v prvním ročníku, je hodně zaměřené na hodnocení. Můžeme ho vnímat také jako nástroj k hodnocení. Paní učitelka do něj vkládá několik slovních komentářů pro jednotlivé žáky. Do portfolio je přiložena i kopie slovního vysvědčení, které žáci získali na konci prvního pololetí. Ke slovním komentářům také paní učitelka přiřazuje fotografie, které pořídila.

Ve slovním hodnocení vidím velký potenciál. Líbí se mi, že může žáka pochválit, ale nenásilně mu také může být sděleno, v čem má ještě mezery, v čem by se měl zlepšit. Myslím si, že takovéto hodnocení má hodně úskalí, na které je potřeba si dát pozor.

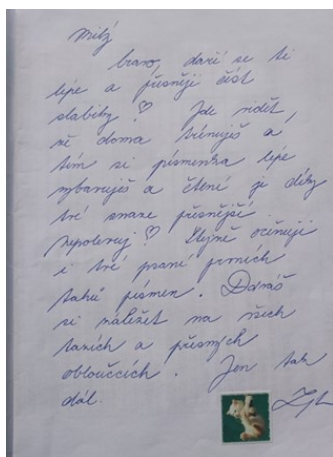
Obrázek 32 Ukázka slovního hodnocení



Na první ukázce můžeme vidět první slovní hodnocení, které paní učitelka svým žákům napsala po prvních dnech ve škole. Slovní hodnocení obsahuje doporučení a přání.

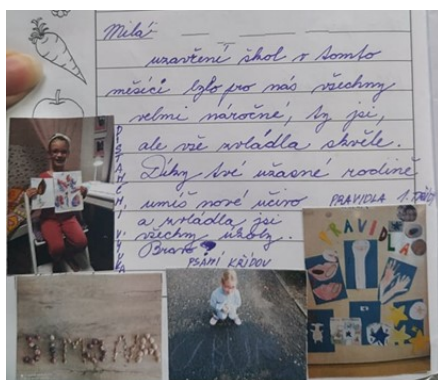
Z první ukázky lze vyčíst, že žák, je v prvních chvílích v lavicích možná trošku roztěkaný, nepozorný, roztržitý. V dalším slovním hodnocení už můžeme vidět, jak paní učitelka chválí žáka, že se zlepšil.

Obrázek 33 Ukázka slovního hodnocení



Tato ukázka nám přibližuje slovní hodnocení paní učitelky na konci prvního měsíce žáků ve škole. Paní učitelka oceňuje žákovy pokroky a zvládnuté úrovně. U této ukázky je možné vidět také doporučení, aby žák ve zdokonalování čtení nepolevoval. Slovní hodnocení obsahuje všechny aspekty, co by mělo.

Obrázek 34 Ukázka slovního hodnocení



Na této ukázce si můžeme všimnout, jak paní učitelka hodnotí práci žáka při DV. Paní učitelka také ke slovnímu hodnocení přidala fotky, které rodiče posílají. Na ukázce si také můžeme všimnout nového učiva – Pravidla třídy. Tyto pravidla jsou vystaveny ve třídě a žáci je mají také v portfoliích, aby na ně nezapomínali.

Identifikování prací, týkajících se obsahu předmětu prvouka

U prvního výzkumného vzorku byly identifikovány a představeny práce, které se nacházejí v portfoliu. Portfolio není založeno na základě jednoho předmětu, můžeme v něm ale vidět velké množství prací, které se týkají právě prvouky. V této podkapitole uvedu jednotlivé práce a zařadím je k učivu z RVP ZV ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Asi největší část portfolia, která se zabývá přírodovědným učivem, tvoří pracovní listy. Konkrétně jich v těchto portfoliích nalezneme 11. Jsou to i další práce, které jsou doplněny například komentářem rodičů nebo prarodičů. Konkrétně to jsou:

- Listy o rodině – Lidé kolem nás – rodina
- Listy o tradicích – Fašanky, Masopust – Lidé kolem nás – kultura
- Listy o snech – Lidé a čas – orientace v čase
- Listy o jarních prázdninách – Lidé kolem nás – kultura
- **Pracovní listy**
 - Domácí práce a pomoc mamince – Lidé kolem nás – soužití lidí
 - Členové rodiny – Lidé kolem nás – rodina
 - Můj pokojíček – Místo, kde žijeme – domov
 - Jehličnaté a listnaté stromy – Rozmanitost přírody – rostliny
 - Šišky – Rozmanitost přírody – rostliny
 - Režim dne – Lidé a čas/Člověk a zdraví – orientace v čase a časový řád/péče o zdraví
 - Zima – Rozmanitost přírody – roční období
 - Živočichové – Rozmanitost přírody – živočichové
 - Vánoce – kultura
 - Člověk – Člověk a jeho zdraví – lidské tělo
 - Ovoce a zelenina – Člověk a jeho zdraví – zdravý životní styl

Vidíme tedy, že toto portfolio není primárně určeno k podpoře přírodovědné gramotnosti, ale všemi těmito práci k rozvoji dochází.

8.2 Obsahová analýza žákovských portfolií druhého zkoumaného vzorku

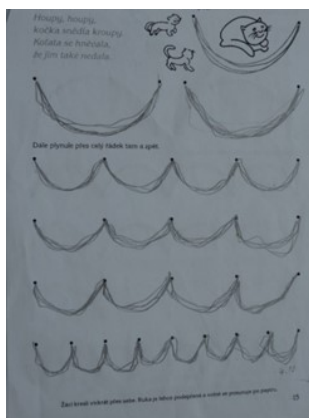
V druhé fázi došlo taktéž ke fotodokumentaci portfolií, k jejich následnému důkladnému a systematickému prohlédnutí a taktéž byly představeny společné typy děl, které byly identifikovány. V této fázi došlo také k obsahové analýze pěti portfolií od paní učitelky S. V druhé části obsahové analýzy jde o představení třech společných typů, které budou blíže představeny a popsány. Jednotlivé typy práce jsou nazvány následovně:

- Grafomotorické listy
- Pracovní listy
- Výtvarné práce

Grafomotorické listy

Největší částí těchto portfolií jsou právě grafomotorické listy žáků. Tyto listy slouží k procvičení grafomotoriky, k procvičení ruky, k přípravě na psaní. Jejich velký potenciál je také v rozvoji jemné motoriky žáka v přípravě na psaní. U grafomotorických listů jde převážně o cvičení, kdy žáci vytváří kruhy, vlnovky, čáry, něco obkreslují. V portfoliích vidíme nácvik dolního a horního oblouku, trénování lehkého posunu ruky, nácvik vlnovky, kreslení smyček, cvičení k uvolnění ruky, cviky k uvolnění zápěstí, cvičení psaní krátkých šikmých čar, psaní vodorovné čáry jedním tahem a další. U každého listu je tematická básnička, kterou si žáci společně s paní učitelkou říkají při vyplňování listů. Grafomotorické listy mohou učitelce sloužit jako diagnostický nástroj. Na většině listů najdeme podpisy jednotlivých žáků, které si vytvořili sami. Do té doby, než se ještě neuměli podepsovat sami, paní učitelka práce obstarávala razítkem. Motivaci k tvorbě i výběr listů byl na paní učitelce, která díky nim sleduje naplnění určitého cíle.

Obrázek 35 Nácvik dolního oblouku



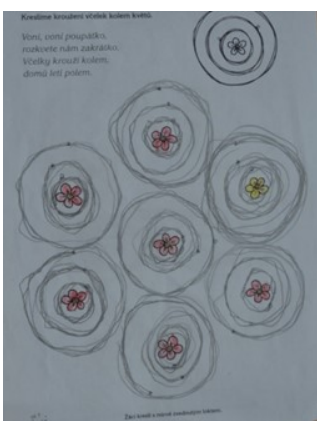
Na první ukázce je možné vidět, jak žáci nacvičovali dolní oblouk. Tento tvar má několik psacích písmen, jako např. a, o, v, y, i, d, g. Mimo jiné psaní dolních oblouků přispívá k uvolnění ruky a k přípravě na první nácvik psaní písmen.

Obrázek 36 cvičení psaní krátkých šikmých čar



Druhá ukázka je určena k procvičení psaní krátkých šikmých čar. Cvik těchto čar slouží k přípravě psaní písmen tiskacích. Jde o přípravnou fázi, před osvojení si nových písmen.

Obrázek 37 Cviky k uvolnění ruky

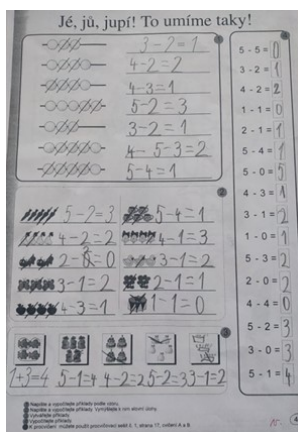


Poslední ukázka této významové jednotky nám ukazuje, jak lze přistupovat k první fázi psaní. Je potřeba, aby žáci nacvičili práci s tužkou, aby měli správný úchop a správné držení tužky, také je důležité dbát na správné posazení žáka a s tím spojené podepření ruky, kterou žák píše.

Pracovní listy

Jelikož došlo k DV, tak počet pracovních listů není takový, jaký by si paní učitelka představovala. Pokud by byli žáci ve škole, měli by minimálně 20 pracovních listů z předmětů matematika, prvouka a český jazyk zařazený v portfoliích. Takto zůstalo portfolio rozdělané. Jakmile se žáci vrátí zpět do škol, bude práce s portfoliem pokračovat.

Obrázek 40 Sčítání a odčítání do deseti



Jako třetí ukázkou pracovního listu jsme vybrali ten, který podporuje matematickou gramotnost. Žáci si díky tomuto pracovnímu listu procvičují odčítání do deseti. Některé příklady se i v pracovním listu opakují. Na pracovním listu je docela hodně příkladů, i když jsou jednoduché, tak se domníváme, že byl tento list zařazen pouze jako procvičovací, pro většinu žáků by neměl být problém spočítat takové množství příkladů.

Obrázek 41 Národnostní menšiny

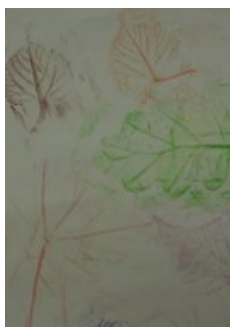


Vyvíjející se pohled na přírodovědné vzdělávání upozorňuje na učivo o národnostních menšinách. Žáci by se měli učit i o jiném náboženství, o jiných vrstvách společnosti, měli by mít povědomí o sektách. Žáci se učí básničku, která je na ukázce: „Ať jsme bílí nebo černí, kamarádi budme věrní. Navzájem si pomáháme, rádi se vždy spolu mějme.“ Tento pracovní list byl zařazen se záměrem osvojení si krátké básničky, kromě toho lze ale pozorovat podporu přírodovědné gramotnosti.

Výtvarné práce

V žákovských portfoliích bychom také mohli nalézt výtvarné práce. V porovnání s grafomotorickými listy a pracovními listy je jich ale podstatně méně. Žáci si do portfolií zakládají všechno, co jim paní učitelka řekne. Někdy jsou výtvarné práce na nástěnkách ve třídě neb ona chodbě a poté je paní učitelka sundá a dá je žákům do portfolií. Výtvarné práce se většinou vztahují k určité tématice – podzim, Halloween, Mikuláš, Vánoce, zima. Většinou se jedná o práce tvořené pastelkami či fixami. Je k vidění také práce nad Halloween kostrou, který je vytvořena pomocí štětčiček do uší a popsána je pomocí anglických slovíček. Z ukázek je jasné, že se jedná o klasické výtvarné techniky, které jsou využívány na prvním stupni základní školy. můžeme vidět kreslení, lepení, obtiskování. Mezi výtvarné práce bychom mohli zařadit i omalovánky, které jsou v portfoliích k vidění. Většinou jde o omalovánky, které se vybarvují podle daného kritéria, toto lze vidět na obrázku 43.

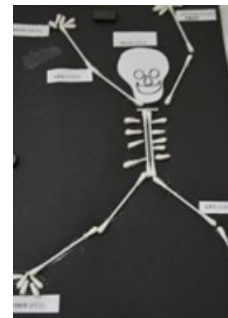
Obrázek 42 Podzim - otisk listu



Obrázek 43 Omalovánka na početní vybarvení



Obrázek 44 Halloween - kostra



Identifikování prací týkajících se obsahu předmětu prvouka

Tato portfolia také nejsou založena na základě jednoho předmětu. Nejsou tedy portfolia předmětová. Můžeme zde ale také najít několik prací, díky nimž dochází k rozvoji přírodovědné gramotnosti. V této podkapitole také uvedu jednotlivé práce a zařadím je k učivu z RVP ZV ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Největší částí portfolia jsou grafomotorické listy, které se nezabývají rozvojem přírodovědné gramotnosti. Tu můžeme vidět mezi pracovními listy nebo výtvarnými pracemi:

- Jehličnaté a listnaté stromy – Rozmanitost přírody – rostliny
- Šišky – Rozmanitost přírody – rostliny
- Kamarádi světa – Lidé kolem nás – soužití lidí
- Můj kamarád – Lidé kolem nás soužití lidí
- Vnímání rozdílů – Rozmanitost přírody – vlastnosti
- Lidská ruka – Člověk a zdraví – lidské tělo
- Kostra – člověk a zdraví – lidské tělo
- Obtisk listu – Rozmanitost přírody – rostliny

8.3 Shrnutí výzkumných zjištění obsahové analýzy portfolií

V první části výzkumného šetření byly představeny dva výzkumné vzorky. Analyzovány byly portfolia žáků z prvních ročníků. Záměrem obou paních učitelek je s portfoliem pracovat i v dalších ročnících. Portfolia byly posuzovaná z hlediska struktury, podoby a obsahu. U prvního výzkumného vzorku se jednalo o portfolia hodnotící, kdy strukturu

a podobu určovala paní učitelka. Co se týká obsahu bylo blíže představeno sedm typů prací, které se v portfoliu objevovaly, mezi ně patří: listy zaměřené na lepší poznání sebe sama, pracovní listy, listy o rodině + dopisy rodině a rodiny, listy zaměřené na osvojení prvopočátečního čtení a psaní, týdenní plány, listy s vlastním sebehodnocením a listy se slovním hodnocením paní učitelky.

Jednotlivé práce v portfoliu jsou uspořádány ve složce, která je ještě rozčleněna na další menší části. Co se tedy týká struktury, tak první bychom v pracích našli mapy učebních pokroků, následují práce, které žáci tvoří o sobě a o své rodině. Dále bychom v portfoliích našli samostatnou složku s veškerými pracemi z českého jazyka, poté z matematiky a také z prvouky. V portfoliích je také zařazena menší složka velikosti A5, do které paní učitelka vkládá týdenní plány, které si žáci každý pátek berou domů, a do kterých můžou nahlédnout rodiče.

Portfolia jsou bohaté na nejrůznější práce, které se týkají vlastního hodnocení žáka nebo hodnocení žáka učitelem. Paní učitelka, která portfolia vede, s nimi pracuje jako s nástrojem k hodnocení. I když práce nejsou obstarány datem, tak je možné díky těmto portfoliím diagnostikovat žákův pokrok, posun, protože paní učitelka řadí práce chronologicky za sebou. Jednotlivé práce zakládá většinou sama nebo důkladně navede žáky, jak a kde práci založí. Jejím hlavním záměrem při práci je, aby žáci dokázali posoudit vlastní pokrok, kterého jsou schopni dosáhnout. Do portfolií se snaží zařazovat takové práce, které budou využitelné i v budoucnosti, její práce je plně promyšlená, organizovaná a připravována.

Do úplného kontrastu stavíme druhý výzkumný vzorek. Taktéž se jedná o portfolia žáků z prvních tříd. Práce paní učitelky S. není tak systematická, připravovaná a organizovaná, jako u paní učitelky Z.

Ve druhém případě jsme se setkali s portfolií, které nejsou vkládány do složek, které nemají žádnou danou pevnou strukturu. Jejich podoba je velká krabice, do které si sám žák zakládá téměř všechny práce, které na hodinách vypracuje. Paní učitelka v hodinách pracuje převážně s interaktivní tabulí a procvičování a upevňování učiva provádí prostřednictvím pracovních a grafomotorických listů, které do portfolií zakládá. Paní učitelka S. portfolia vede se záměrem sběru, proto vede s žáky portfolio sběrné neboli pracovní. Na základě provedených prací také žáky hodnotí. Jelikož práce neobsahují data, tak nemůže posoudit žákův pokrok.

Velký rozdíl, který byl také při obsahové analýze zjištěn, byl ten, že se u prvního výzkumného vzorku objevovaly i práce z DV. U druhého ročníku jsme žádné takové práce nenašli. Do procesu tvorby při DV musí být zapojeni i rodiče a s touto prací musí souhlasit. Do praxe si bereme větší inspiraci určitě od prvního výzkumného vzorku. Práce žáků i paní učitelky je velmi inspirativní a dá se z ní mnohé načerpat.

8.4 Interpretace výzkumných zjištění získaných prostřednictvím interview s učiteli

V této kapitole je uvedena interpretace získaných dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Při analýze transkriptu vzniklo šest kategorií pomocí otevřeného kódování, které jsou uvedeny v tabulce 10. U některých kategorií nám vznikly i jednotlivé subkategorie. Otázky, které byly pokládány, se orientovaly na učitelovy strategie při práci s portfolii, také na zapojení žáka do procesu tvorby, dále na zařazení přírodovědného učiva do portfolia a byly zkoumány také budoucí záměry učitelek s portfoliem. V neposlední řadě nás zajímalo, zda portfolio slouží jako nástroj k hodnocení a zda se rodiče zapojují do práce s portfoliem žáka.

Tabulka 4 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření

Kategorie	Subkategorie
Portfolio jako zdroj poučení	Důvod k zavedení Motivace k zavedení Rozhodování
Žák tvůrce	Tvoření Sbírání a třídění
Prvouka součást portfolia	
Já a mé záměry	Organizace Portfolio a DV
Hodnotím portfoliem	
Rodič spolutvůrce	

8.4.1 Portfolio jako zdroj poučení

V této kategorii se orientujeme na to, jaké jsou důvody k založení portfolia, jaká je motivace k zahájení. Jak již víme z teorie, portfolio může působit motivačně jako hnací motor k práci. Díky němu můžeme sledovat pokrok žáka v závislosti na čase. Je také pomocníkem při plnění cílů.

Důvod k zavedení

První dva uvedené výroky vypovídají o důvodu k zavedení portfolia. U první paní učitelky vidíme, že vnímá potenciál využitelnosti portfolia. Druhá paní učitelka pracuje se sběrným/pracovním portfoliem a z toho taky vyplývá její odpověď.

Z: „Portfolio zařazuji vždy, protože je vidět posun každého zvlášť.“

S: „Dobrý způsob, jak práce dětí uchovávat a je možné se k nim vracet.“

Stejný názor má také Tomková (2018), která uvádí, že portfolio tvoří součást hodnotové orientace učitelů a žáků, celkově účastníků vzdělávacího procesu, a že zasahuje do centra vyučovacích a učebních procesů. Zohledňuje vývoj žáků a studentů, proces utváření znalostí a přispívá k dlouhodobému rozvoji dovedností a kompetencí.

Výrok paní učitelky Z. potvrzuje Lustig (1996), který definuje pojem portfolio „jako kolekci žákovských prací, které reflektují individuální růst a pokrok dítěte během určitého časového období.“ (Lustig, 1996, str. 14)

Díky dalším výrokům je možné pozorovat motivaci k zahájení práce s portfoliem. Paní učitelku Z. k práci s portfoliem motivuje právě možný pokrok, který lze při práci s portfoliem vidět. Druhá paní učitelka S. zakládá portfolio pro dokázání zvládnutého učiva.

Z: „Aby děti viděly i samy dokázaly ohodnotit, tady se posouvám.“

S: „V portfoliu jde vidět, co už máme zvládnuto, co už jsme probírali, jaká písmenka už třeba umíme.“

S tím souhlasí i Lukášová (2010), která žakovské portfolio vnímá jako soubor dokladů vypovídajících o výsledcích žáka, o cestě k nim za určité časové období. Lukášová také portfolio vnímá jako věčný poklad, který slouží k mapování individuální cesty žáka k cílům výuky. Portfolio může sloužit jako zdroj v posouzení vlastní cesty učení, kterých žák dosáhne.

Také Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) si myslí, že portfolio vede k rozvoji sebezpoznání, sebehodnocení a k uvědomění si vlastních studijních pokroků.

Rozhodování o portfoliu

Obě paní učitelky se shodují, že při výběru prací mají hlavní slovo ony. Žáky moc k výběru nevyzývají. Obě se shodly na tom, že v první třídě to snad ani nejde, nebo že je to hodně složité. Paní učitelka Z. uvádí, že později se žáci budou podílet na výběru prací, ale musí se nejprve práci s portfoliem naučit. Ani jedna paní učitelka se nebrání žakově iniciativě, když si žák myslí, že se mu něco povedlo a chce si to dát do portfolia, nemají s tím problém.

Z: „Zatím vybírám témata já, jelikož je to v první třídě.“

S: „Témata vybírám já.“

Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) se ve své práci shodují na faktu, že portfolio není cílem učení žáků, je prostředkem k němu. Spíše, než výběr témat jsou důležité činnosti, kterým se žáci věnují při práci s portfoliem, tj. sbírání, třídění, průběžné, reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. Můžeme tedy vidět, že i když má být žák při práci s portfoliem co nejvíce aktivní a není zapojen do výběru prací, které se v portfoliu objeví, tak je potřeba ponechat žákům dostatečný prostor k projevení vlastní osobnosti, originality, tvořivosti a samostatnosti. S tím se ztotožňuje také Tomková (2007).

8.4.2 Žák jako tvůrce portfolia

Tato kategorie pojednává o žakově práci nad portfoliem. Je zkoumáno, zda žák přispívá k tvorbě portfolia, zda se podílí na vedení a zakládání prací do portfolia a zda může zasahovat do struktury a obsahu. To můžeme vyčíst z následujících výroků:

Tvoření v portfoliu

Z prvních dvou výroků můžeme usoudit, že obě paní učitelky se shodují, že žáci přispívají k tvorbě portfolia, a to vypracováváním jednotlivých pracovních, grafomotorických, tvořivých listů, které jsou do portfolia vkládány.

Z: „Dítě přispívá už vytvářením jednotlivých prací, také fotografiemi, myšlenkovými mapy, tvořivými texty, sebehodnotícími listy.“

S: „Samotnou tvorbou jednotlivých prací.“

Tomková (2007) uvádí, že škála materiálů v portfoliu je velmi široká. Podle autorky je potřeba o snahu rozšiřování škály. Není potřeba se zaměřovat jenom na písemné materiály, do portfolií mohou být vkládány i obrázky, fotografie, audionahrávky nebo videozáznamy. Fotografie a další obrázky lze vidět u prvního zkoumané vzorku, takže škála přidávaných prací je paní učitelkou rozšiřována, jak to Tomková doporučuje.

Z dalších dvou výpovědí můžeme usuzovat, že žáci zatím moc nepromlouvají do struktury a do obsahu jednotlivých prací v portfoliu. Opět paní učitelky odkazují na fakt, že jde zatím o žáky první třídy, že v budoucnu už bude jejich prostor větší.

Z: „Někteří žáci zasahují do struktury občas, ale je to spíše povahou, někdo chce, a někdo se nechá vyloženě řídit, to už jde vidět, ale hodně se jich snažím ptát – Co na to říkáte? Mohlo by to tak být?, zajímá mě jejich názor. Diskutujeme o tom společně.“

S: „Zatím tomu tak není, ale nebráním se tomu.“

S těmito výroky souhlasí i Slavík (1999), který říká že je žák aktivní v procesu tvorby portfolia a portfolio uchovává žakovy tvůrčí projevy. Uvádí, že v portfoliu mohou být uloženy žakovy písemné práce, úvahy o určitých tématech, výtvarné práce, projekty, a plno dalších.

Sbírání a třídění do portfolia

Tato subkategorie se zabývá otázkou, zda jsou žáci zapojení do procesu sběru a třídění jednotlivých prací v portfoliu. Můžeme vidět dvojí pojetí, jak je nakládáno s těmito procesy. V prvním případě u paní učitelky Z. je možné vidět, že jednotlivé práce spíše třídí paní učitelka, že se žák nezapojuje do této aktivity. Lze z toho usoudit, že je portfolio rozčleněno na několik částí a pro paní učitelku je důležité, aby byly práce vloženy, tak kam se zařadit mají. Paní učitelka S. vede portfolio pomocí krabic, nezáleží jí na jednotlivém řazení prací za sebou, proto vidíme, že si žáci práce do portfolií ukládají sami.

Z: „Žák vkládá své dokumenty, ale zatím to řídím spíš já, buď jim to založím sama anebo jim řeknu, ať si to založí a řeknu jim přesné místo.“

S: „Ano, žáci si na můj pokyn vkládají práce do portfolií sami.“

S těmito výroky souhlasí také Tomková (2007), která uvádí, že žáci z prvních ročníku se věnují spíše sbírání materiálů, drobným prvním reflexím a sdílení. Od druhého ročníku je potřebné, aby si žáci začali třídít své materiály samostatně. S tím souhlasí také obě paní

učitelky, které uvedli, že v prvním ročníku se žáci práci s portfoliem učí, aby později mohli navázat na samostatnější práci.

Z uvedených výroků lze usuzovat, že i v první třídě je žák k práci s portfoliem zapojován aktivně. Podle Václavíka (2014) je žák při práci s portfoliem aktivní zejména při sbírání, tvoření, třídění a selekci. Tyto aktivity autor označuje za společné pro všechny typy portfolia a my to můžeme na základě rozhovoru potvrdit.

8.4.3 Prvouka součást portfolia

Paní učitelka Z. vede s žáky hodnotící portfolio a paní učitelka S. zase sběrné/pracovní. Ani jedna paní učitelka nevede portfolio, které by bylo zaměřeno pouze na jeden vyučovací předmět, třeba na prvouku. Obě paní učitelky ale dbají na to, aby do portfolií byly zakládány práce právě z prvouky. Celkově je jejich záměrem, aby obsah portfolia byl pestrý, aby v něm bylo vidět hodně témat, hodně předmětů.

Z: „Je to hodně o mezipředmětových vztazích, někdy je možné vidět učivo prvouky i při tvořivé části v češtině. Také hodně děláme projekty, které chci, aby měli žáci v portfoliích. Já chci, aby byly v portfoliu zařazeny pracovní listy a do nich jsou zařazeny také ty z prvouky, ale jak už jsem říkala, na hodně věcech jde prvouka vidět.“

S: „Hodně do portfolia vkládáme pracovní listy z matematiky a českého jazyka, ale také prvouky. A myslím si, že i v jiných předmětech jdou vidět témata z prvouky.“

Václavík (2017) ve své případové studii uvádí, že portfolia předurčují k bohatosti. Prakticky žádné portfolio není stejné jako jiné. Díky různým typům portfolií a prací v něm obsažených můžeme vidět žakovu osobnost, styl práce individuálních žáků, můžeme také pozorovat učitelovy strategie učení, jeho pojetí učiva. Právě pestrým výběrem jednotlivých prací přispívají paní učitelky k bohatosti portfolií.

Obě paní učitelky se shodují, že do portfolií zařazují pracovní listy, které se týkají právě obsahu prvouky. Dále také uvádí, že je možné vidět prvouku i v dalších pracích, které se primárně na prvouku nezaměřují. Důkazem o tom jsou třeba Listy o rodině, které jsme měli možnost vidět u prvního zkoumaného vzorku, u portfolií, které vede paní učitelka Z. Žáci měli za úkol trénovat psaní a psali o své rodině, o sobě, o mamince, tatínkovi, sourozenci, babičce a dědečkovi. Tedy vidíme učivo ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a to konkrétně Lidé kolem nás – Rodina.

8.4.4 Já a mé záměry se žákovským portfoliem

Další významnou otázkou na učitelovy strategie při práci s portfoliem jsou otázky týkající se učitelových záměrů s portfoliem. Jak často s portfoliem pracují, zda je práce předem připravená a důkladně promyšlená, zda učitelky využívají portfolio i při DV.

Organizace práce s portfoliem

Z následujících výroků vyplývá, že není přesně stanoveno, kdy se s portfoliem bude pracovat nebo jak často, ale hodně se to odvíjí od situace. Hodně záleží na probíraném tématu. Paní učitelka Z. pracuje s portfoliem pravidelně v pondělí a po zbytek týdne podle potřeby. Paní učitelka S. nemá stanovený čas práce a ani počet prací, které by měly v portfoliu být.

Z: „Vždycky pracujeme s portfoliem v pondělí, kdy se sebehodnotí a hodnotí se věci individuálně nebo v komunitním kruhu. Hodně často vidím, že si žáci berou portfolio jako pomůcku a nahlíží do nich, pokud něco neví. Takže bych řekla, že někdo pracuje s portfoliem jednou týdně, někdo každý den, někdo třeba i každou hodinu.“

S: „Asi to nemám tak dané, nemám přesně určený čas nebo počet, který musíme splnit.“

Obě paní učitelky se shodují, že se v první třídě jedná spíše o sbírku žákovských prací, ale u paní učitelky Z. můžeme vidět plno dalších prací, které slouží k sebezpoznání, ke sebehodnocení, k sebeuvědomění.

Paní učitelka Z. má na rozdíl od paní učitelky S. už na začátku jasně dané, jaké a kolik prací bude portfolio obsahovat. Samozřejmě se to mění v závislosti na aktuálních podmínkách. Určuje se to pomocí pokrokových map, které jsou titulními strany portfolia.

Z: „Ano na začátku vždycky, vkládám tam i listy, které třeba nemají ještě teď vyplněné, ale už je tam prostě mají a někdy je vyplníme. Takovou kostru si stanovím a poté přidáváme.“

S: „Nemám na začátku určené, kolik bude v portfoliu prací. Hodně pracujeme s interaktivní tabulí a pracovními listy, ty chci, aby si žáci zakládali do svých portfolií, teď je sice DV, tak tam těch prací nemáme moc, ale jinak by jich tam bylo daleko více.“

Václavík (2014) považuje za základní aktivity učitele, při práci s portfoliem, stanovení si záměrů, cílů a kritérií hodnocení, Taky jeho aktivity spočívají v tvorbě povinného obsahu a v instruování žáků, jako to vidíme i u uvedených příkladů.

Žákovské portfolio na distanční výuce

Jak jistě víme, tak výzkum probíhal při plné DV žáků. Proto jsem se zeptali konkrétně na otázku „Jak probíhá práce s portfolií při DV? U paní učitelky S. práce s portfolií neprobíhá nijak a u paní učitelky Z. práce s portfoliem pokračuje za pomoci rodičů.

Z: „Portfolia jsme rozdali domů a oni si tak zakládají své práce., podílí se na tom i rodiče, hodně se mnou spolupracují, píšeme si přes skupinu a oni ví, co tam založit. Je to hodně o spolupráci.“

S: „Bohužel nijak. Jsem ráda, že jsme si dokázali najít aspoň nějaký systém, podle kterého jedeme.“

Jelikož zatím nemáme k dispozici žádné knižní zdroje ani žádné studie, které by radily, jak pracovat s portfoliem při DV, tak se domníváme, že jednou z cest, jak tuto práci uchopit, je přejít na elektronické portfolio, které Václavík (2017) vnímá jako projev moderní doby. Tento druh portfolia využívá technologii stejně jako distanční výuka.

8.4.5 Hodnotím portfoliem

Jak už bylo v této práci několikrát zmíněno, portfolio může sloužit jako nástroj k hodnocení, díky portfoliu může dojít k sebehodnocení, k formativnímu i sumativnímu hodnocení, do portfolia je možné vkládat také slovní hodnocení žáků. A právě to podle Lukášové (2010) vede k posílení sebekontroly a sebehodnocení. Díky slovnímu hodnocení jde naznačit žákovy postupy, které mohou při výuce vylepšit výsledky jednotlivých žáků. Známkou je podle autorky možné zachytit pouze současný nebo minulý stav žákova výkonu.

Portfolio může být také hodnotící, co se týká druhu portfolia. Tato kategorie vypovídá o tom, zda zkoumaná portfolia vedou k hodnocení, zda jsou nástrojem k hodnocení nebo je portfolio vedeno záměrně pro hodnocení.

Z: „Portfolio je nejlepší nástroj k hodnocení, díky portfoliu také provádíme slovní hodnocení, jelikož ve škole využíváme kombinaci slovního hodnocení a hodnocení známkou.“

S: „Ano, z většiny prací žáci dostávají známky.“

Z uvedených výroků vyplývá, že obě paní učitelky používají portfolio jako nástroj k hodnocení. Což také dokládá Tomková (2018), která považuje portfolio jako součást školního vzdělávání a hodnocení žáků. Portfolio se podle ní objevilo v osmdesátých letech minulého století jako nástroj alternativního hodnocení.

V portfoliích od paní učitelky Z. můžeme vidět i listy, které mají za úkol podpořit slovní hodnocení nebo celkovou změnu myšlení žáka. Práce paní učitelky Z. s portfolií je propracovanější a promyšlenější než u paní učitelky S.

K otázce hodnocení nás také zajímalo, zda jsou práce obstarávány daty, kdy bychom podle nich mohli hodnotit pokrok jednotlivého žáka. Obě paní učitelky uvedly, že pokroku si lze všimnout i bez uvedených dat, ale obě se shodly, že by tam data mohla být a byla by přínosná.

Z: „Většinou tam data chybí. V první třídě tam to datum chybí, žáci ho ještě neumí psát, ale určitě ho tam chci dávat, protože na tom právě jde vidět ten posun, na tom musím zapracovat.“

S: „Ne u prvňáčku zatím ne, to bych ho tam musela každému psát já, aspoň ze začátku teda. Někde ho možná najdete, ale to je spíše výjimečně.“

Hegrová (2014) souhlasí s výrokem, že většina prací by měla být opatřena datem, aby šel vidět individuální pokrok daného žáka. Při návrhu práce s portfoliem doporučuje právě využívání připojeného data k jednotlivým pracím.

Pokud bychom měli po nastudování teorie dát nějaké doporučení určitě by to bylo, aby byly jednotlivé práce obstarávány datem, na kterém můžeme dále stavět. Díky datumu můžeme vidět pokrok, posun, kterého žáci dosáhnou.

8.4.6 Rodič spolutvůrce práce s portfoliem

Jako velký potenciál vnímáme práci s portfoliem, do které se zapojí jak učitel, žák, tak rodič. Proto bylo naším předmětem zkoumání také rodiče a jejich přispění k portfoliu. Při analýze prvního výzkumného vzorku jsme měli možnost vidět, že rodič se zapojuje do práce s portfoliem, jak maminka, tak tatínek napsali svým dětem pár vět, dále jsme také mohli vidět slovní komentáře o práci jejich dítěte. Rodiče tady psali, co se jejich dítěti daří, s čím mají problémy, na čem je ještě zapracovat. Došlo tak ke zhodnocení svého vlastního dítěte. Toto hodnocení je pravidelně opakováno.

Zajímalo nás, zda rodiče nevnímají práci s portfoliem jako zátěž, jako zbytečnou a zda mají možnost do portfolií pravidelně nahlédnout, či se k němu mohou vyjádřit. Z uvedených výroků můžeme vidět, že byli rodiče o práci s portfoliem informováni, že tuto práci nevnímají jako přítěž, spíše jí vítají. Rodiče od žáků u paní učitelky Z. se do tvorby portfolií také zapojují, obzvláště teď při DV jsou značným článkem při jeho tvorbě.

Z: „Na první schůzce bylo oznámeno, že budou žáci pracovat s portfoliem. Rodiče jsou teď hodně zapojeni do práce při DV, měli jsme ohledně toho online schůzku, kdy jsem jim sdělila, jak s tím pracovat, co si o tom myslí, a zda by bylo možné takto pokračovat, zda by byli dětem nápomocní. Všichni souhlasili. Určitě to nebrali jako práci navíc, spíš naopak to uvítali. I když není DV, tak si žáci mohou nosit portfolia domů a ukázat rodičům. Rodiče mohou napsat komentář přímo do portfolia k čemu budou chtít.“

S: „Na třídních schůzkách jsem rodičům sdělila, že se z třídního fondu koupí šanon, do kterého si děti budou zakládat jednotlivé práce. Jelikož to není klasický šanon, ale spíše taková krabice, tak celé domů ukazovat nenosí, ale pokud chtějí rodičům ukázat nějaký pracovní list nebo výtvarnou práci, nemám s tím problém.“

Slavík (1999) udává, že portfolio má odpovídat na otázku: „Kdo jsem?“. Pro rodiče může být prostředkem a průvodcem ucelené historie o dítěti.

Václavík (2014) uvádí, že z aktivit žáků, ale také rodičů, je čtení a listování portfoliem. V obou případech je toto rodičům umožněno. Rodiče mohou do portfolií nahlédnout kdykoliv chtějí nebo třeba na třídních schůzkách. Získají o svém dítěti informace. U prvního zkoumané vzorku vidíme, že v důsledku DV jsou rodiče také zapojeni do procesu tvorby, je to práce navíc, ale můžeme se domnívat, že portfolio vnímají pozitivně a jsou rádi, že tato práce vzniká.

8.5 Shrnutí výzkumných zjištění z rozhovorů

Při shrnutí výzkumných zjištění je důležité si připomenout, že obě paní učitelky jsou téměř stejně staré, dělí je od sebe šestiletý věkový rozdíl. Zásadní rozdíl můžeme vidět v délce praxe jednotlivých učitelek, tento fakt také mohl, na základě zkušeností, ovlivnit práci s portfoliem. Paní učitelka Z., která vede portfolio prvního výzkumného vzorku, pracuje ve školství 25 let, dokonce má za sebou také doktorské studium. Celková délka praxe u paní učitelky S. je 9 let. Z toho lze usoudit, že druhá zmíněná paní učitelka byla nejspíš více let na mateřské než první zmiňovaná paní učitelka.

Paní učitelka Z. se pro zavedení portfolia rozhodla kvůli možnému sledování pokroku každého žáka zvlášť. Při práci s portfolii neporovnává žáky mezi sebou, ale každého zvlášť, podle jeho dosaženého pokroku. Kdežto paní učitelka S. portfolio vede z nařízení pana ředitele. Je vidět, že tato práce teprve začíná, ale z rozhovoru se nám jeví, že paní učitelka

si uvědomuje potenciál tohoto nástroje. Paní učitelka S. uvádí, že je portfolio dobrým nástrojem pro uchovávání prací jednotlivých žáků, a že se k nim můžou kdykoliv vrátit.

Obě paní učitelky nechávají žáky jistým způsobem zasahovat do tvorby procesu. V obou případech se žák zapojuje hlavně svou aktivitou, svými pracemi. Paní učitelka Z. si portfolio řídí sama, jednotlivé práce většinou zakládá ona, kdežto v druhém případě je možné pozorovat, že jednotlivé práce si do portfolií vkládají sami žáci. Je to z toho důvodu, že u druhého výzkumné vzorku není portfolio nijak strukturováno, nemá jasný řád a řízení, práce jsou vkládány do krabic, jakkoliv za sebou. Žák ale může portfolio zdobit, může do něho vkládat práce, které nevznikly při výuce.

Co se týká četnosti využitelnosti portfolií, tak je to u každé paní učitelky trochu jiné. První výzkumný vzorek pracuje s portfoliem i jinak, než že by do nich vkládaly své práce. Do svých portfolií mohou žáci kdykoliv nahlédnout a také toho využívají. U druhého výzkumného vzorku jde o pouhé vypracování a vložení do portfolia. Paní učitelka Z. s portfoliem pracuje každé pondělí, využívá ho i při DV, paní učitelka S. nikoliv.

Paní učitelka Z. už má oproti paní učitelce S. už na začátku určené, jaké a kolik prací bude portfolio přibližně obsahovat. Už na začátku žák dostává portfolio s mnoha listy, které budou při edukačním procesu využívat.

Obě paní učitelky se shodují, že pomocí portfolia své žáky hodnotí. Vnímají ho teda jako nástroj k hodnocení. Na otázku, zda jednotlivé práce obstarávají datem se obě shodly, že v první třídě ne, po doplňujících otázkách obě uznaly, že právě díky datu je možné posuzovat žákův pokrok a v dalších ročnících by jednotlivé práce data obsahovaly.

Paní učitelka Z. také do tvorby portfolií hojně zapojují také rodiče, což u druhého výzkumného vzorku nevidíme.

Zajímalo nás, zda portfolio splňuje očekávání každé paní učitelky. Obě se shodly, že při DV určitě ne. Práce je obtížnější a paní učitelky si ji nemůžou řídit, tak jak by chtěly, tak jak zamýšlely. Paní učitelka Z. uvedla, že v budoucnu se bude určitě portfoliím dál věnovat a bude je využívat v edukačním procesu. Paní učitelka S. uvedla, že by se chtěla na práci s portfoliem více zaměřit, sama musí pořádně nastudovat, jak přesně s ním pracovat a jak ho lze využít. V dalším ročníku by určitě chtěla, aby mělo portfolio jinou podobu a aby mělo jasně danou strukturu.

Opět pro praxi doporučujeme práci paní učitelky Z. U paní učitelky S. je ale možné sledovat vývoj přemýšlení nad portfoliem. Možná je toto zkoumání a zkoušení cestou a postupem času bude portfolio paní učitelky S. vypadat jinak.

9 ZÁVĚR VÝZKUMU

Z výzkumných zjištění z obsahové analýzy a z interview vyplývá, že se do procesu tvorby portfolia může zapojit učitel, žák tak rodič. Zapojení rodiče vnímáme velmi kladně a práce u prvního výzkumného vzorku je pro nás inspirující. Je ale samozřejmostí, že zapojení jednotlivých aktérů je různé případ od případu.

Při obsahové analýze žákovských portfolií došlo k definování jednotlivých společných typů děl. U prvního výzkumného vzorku se jednalo o sedm společných typů prací: listy zaměřené na lepší poznání sebe sama, pracovní listy, listy o rodině + dopisy rodině a rodiny, listy zaměřené na osvojení prvopočátečního čtení a psaní, týdenní plány, listy s vlastním sebehodnocením, listy se slovním hodnocením paní učitelky. Práce s portfoliem pokračuje i při DV a do práce jsou zapojeni právě rodiče. Tuto práci hodnotíme velmi kladně, je jasné, že ne vždy budou rodiče nakloněni k práci, kterou budou muset vypracovávat doma společně s dětmi.

Naopak u druhého výzkumného vzorku byly identifikovány pouze tři společné typy jednotlivých prací, jednalo se o grafomotorické listy, kterých bylo v portfoliu nejvíce, dále pracovní listy, které také tvořily značnou část portfolia a poslední byly výtvarné práce.

V obou případech můžeme díky portfoliu zjistit základní údaje o žákovi. Můžeme vidět krátké, jednoduché texty o žákovi, o jeho rodině, či kamarádech. U prvního výzkumného vzorku můžeme vidět i fotografie jednotlivých žáků, dokumentaci postupu při pracích. V druhém portfoliu nám tyto fotky nebo obrázky chybí.

Stejně práce, které se objevovaly jak u prvního, tak u druhého výzkumného vzorku, byly pracovní a grafomotorické listy, které jsou zřejmě nejčastějšími a také nejčetnějšími položkami v žákovském portfoliu. Učitelky v rozhovoru uvedly, že tyto práce do portfolia zařazují proto, že je díky nim možné sledovat pokrok, je možné si všimnout postupu jednotlivých žáků, jejich silných a slabých stránek. Grafomotorické listy obě paní učitelky využívají opakovaně. Pokud vidí u některého žáka problém například v horním oblouku nebo v dolním, odkáže ho na portfolio, aby si vytáhl danou stránku a žák může trénovat.

U druhého výzkumného vzorku úplně postrádáme jakékoliv komentáře, které by doplnila paní učitelka. Naopak u prvního vidíme několik vložených listů, kdy dochází ke slovnímu hodnocení, paní učitelka v něm shrnuje, co žáci dokázali, v čem by se měli zlepšit, na čem je potřeba ještě zapracovat. Toto slovní hodnocení má informační a taky diagnostický charakter.

První výzkumný vzorek, kromě společných typů prací jako u druhého výzkumného vzorku, se vyznačuje jednotlivými listy, které jsou zaměřené k sebehodnocení žáků. Díky těmto listům může dojít k hlubšímu poznání sebe sama, také jsou zaměřené na sebekontrolu. Vyskytují se zde také listy, které mají za úkol pomoc při reflexi činnosti, při změně uvažování, jak se může žák jinak ptát, jinak vyjadřovat.

Z výzkumného zjištění z obsahové analýzy doplněné rozhovorem s učitelkami jsme zjistili, že zkoumaná portfolia nejsou zaměřená na jeden předmět, nejsou tedy předmětová. U prvního výzkumného vzorku jde o portfolio žáků prvních tříd, které si povedou až do páté třídy. Toto portfolio je založeno za účelem sledování pokroku jednotlivých žáků a také jako nástroj k hodnocení. Prostřednictvím portfolia dochází i k sebekontrolě a sebehodnocení. Žáci se učí zdůvodňovat důvod svojí volby, důvod práce, důvod vybrané strategie.

Druhý výzkumný vzorek je založen na bázi sběrného portfolia, kdy jsou do složky vkládány téměř všechny práce, které žáci vypracují. Jde o sběr prací, díky němuž můžeme také sledovat pokrok, posun žáka. Oba výzkumné vzorky vnímají portfolio také jako pomůcku při hodinách. Žáci mohou do portfolia nahlédnout, mohou si osvěžit potřebné informace.

Při rozhovorech s učitelkami nás zajímalo, jak učitelé využívají žákovská portfolia v edukačním procesu na prvním stupni základních škol. Volily jsme takové otázky, díky nimž bychom mohli zjistit učitelovy strategie při práci s portfoliem. Dále nás zajímalo, jak se do tvorby a práce s portfoliem zapojují samotní žáci a rodiče, také bylo předmětem našeho zkoumání, zda se jedná o portfolia, díky nimž by bylo možné provést některou formu hodnocení a v poslední řadě nás zajímalo, jak se do portfoliové práce projevují témata z prvouky.

Obě paní učitelky vidí portfolio jako možnost sledování žákova pokroku, je to cesta k hodnocení jednotlivce, kdy neporovnáváme žáky mezi sebou. Velkou motivací pro zavedení portfolia je právě dosažený pokrok, který si díky portfoliím uvědomují i žáci samotní. V obou případech se jednalo o portfolia žáků prvních tříd. Z výpovědí paních učitelek můžeme vyvodit, že samostatná práce při tvorbě portfolia žáka je nemožná. Prvňáčci si musí nejprve osvojit práci s portfoliem, seznámí se s ním, zkusí si, jak se s ním pracuje a v dalších ročnících už budou přispívat k výběru prací, k řízení si portfolia, k zařazování si jednotlivých prací, bude moct také promlouvat do obsahu a struktury portfolia.

Paní učitelky se také shodly, že obě využívají portfolio jako nástroj k hodnocení. U prvního výzkumného vzorku můžeme vnímat daleko více různých typů prací, které lze hodnotit. Obě paní učitelky pracují s kombinací slovního hodnocení a hodnocení známkou. U prvního výzkumného vzorku také vidím slovní hodnocení jako součást portfolio.

Prvouka se v obou portfoliích objevuje v podobě pracovních listů, jak ale obě paní učitelky uvedly v rozhovoru, prvouku lze vidět i na jiných pracích, které se netýkaly právě prvouky. Jednalo se o mezipředmětové vztahy, kdy si žáci osvojovali např. první psaní krátkých textů a mohli jsme vidět, že tématem bylo učivo z prvouky. U obou výzkumných vzorků můžeme vidět témata jako rodina, soužití lidí, rostliny nebo živočichové.

Jelikož máme možnost také porovnat, jak pracovat s portfoliem při DV, tak určitě vidíme velký potenciál u portfolií prvního výzkumného vzorku. Tato práce pokračuje i při DV a velkými aktéry, kteří se do práce zapojili jsou rodiče. Díky této situaci vzniklo několik zajímavých prací, kdy rodiče společně s žáky tvoří a do portfolií jsou tedy vkládány fotky s popisem činnosti. Tuto práci velmi oceňujeme, a to zejména v porovnání s druhým výzkumným vzorkem, kdy se s portfolií vůbec nepracuje.

Pomocí obsahové analýzy a rozhovorů byly zodpovězeny výzkumné otázky. Podrobnou analýzou jsme nastínili, jak je žákovské portfolio využíváno v edukačním procesu na prvním stupni. Motivace k zahájení práce s portfoliem je ve sledování možného pokroku žáka. O jednotlivých tématech a obsahu prací zatím rozhodují paní učitelky, žáci si v prvním ročníku osvojují práci s tímto nástrojem a v dalších ročnících se budou do procesu tvorby zapojovat více. Byly identifikovány také jednotlivé typy prací, byly to nejruznější pracovní a grafomotorické listy, listy k sebehodnocení, listy, které obsahovaly slovní hodnocení, listy k poznání sebe sama a také výtvarné práce. Při DV se práce změnila u obou výzkumných vzorcích. Paní učitelka Z. s portfoliem pracovala i při DV za přispění rodičů. Paní učitelka S. s portfolií nepracovala vůbec. Z postupu a strategie práce je možné vidět, že portfolio lze využít právě i při DV, je vhodné také zapřemýšlet i nad zařazením elektronického portfolio. A při obsahové analýze jsme mohli identifikovat několik prací z prvouky, které měly různá témata. Oba výzkumné vzorky jsou pro žáka přínosné. Práce paní učitelky Z. asi více než paní učitelky S., ale i její strategie jsou pro žáka cenné.

10 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V závěru výzkumu je dobré uvažovat nad možnými limity, které každého výzkumníka provází. Za jeden z limitů považujeme nezkušenost výzkumníka. Za další limity svého výzkumu považuji neuskutečněné výzkumy s žáky. Ti by mohli lépe ukázat postup a práci při jednotlivých pracích.

Prvotním záměrem byly právě rozhovory s žáky, ale vzhledem k situaci mi to nebylo umožněno. Proto tedy proběhly rozhovory s učitelkami, které s žáky vedou portfolia. Učitelky popsaly detailně postup práce s portfolii, mohli jsme zjistit jejich strategie, záměry a také vize do budoucna s portfolii. Obě paní učitelky chtějí portfolia využívat dál a zdokonalovat je.

V mé empirické části bylo využito metody obsahové analýzy a rozhovoru s učitelkami. Mezi další metody, které by se daly využít, patří např. participační pozorování, díky kterému by také mohlo dojít ke značnému přínosu k výzkumu.

Velkým limitem mého realizovaného výzkumu byla doba, omezení spojené se situací okolo Covid-19, setkala jsem se ne jednou s neochotou spolupráce. Dokonce se mi také stalo, že mi paní učitelka slibovala tři týdnu spolupráci a po třech týdnech mi zavolala a sdělila, že mi bohužel nebude moct pomoci, že se jí to rozleželo v hlavě a ona mi vlastně ani nemá jak pomoci. To je také jedním z limitů, díky vzniklé době jsem se u hodně oslovených učitelů setkala s odpovědí, že díky DV nemají skoro žádné materiály, že dnes žádné portfolia neseženu, maximálně tak nějaká stará z minulých ročníků, ale ty jsou prý věnovány žákům a ve školách už nejsou.

Limitem realizovaného výzkumu je tedy rozsah výzkumných souborů. Bylo by vhodné výzkumný soubor rozšířit ještě minimálně o dalších pět portfolií a jednu paní učitelku k rozhovoru.

I když byla tato práce velmi obtížná a nová, byla pro mě přínosem. Vyzkoušela jsem si novou roli, a to roli výzkumníka a vedoucího rozhovoru. Skrze tento výzkum jsem mohla nahlédnout do dalších škol, měla jsem možnost nahlédnout na třídy a jejich vybavenost.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřená na problematiku uplatnění portfolia učitelem v hodinách prvouky. Mezi hlavní cíle této diplomové práce určitě patří teoretické vymezení a poznatky o přírodovědném vzdělávání o jeho vývoji a jeho upevnění v kurikulárních dokumentech. V centru této práce stojí ale pojem portfolio, konkrétně žákovské portfolio, které učitel využívá v edukačním procesu. Žák je díky portfoliu aktivně zapojen do jeho vlastního učení, portfolio mu může nabídnout nahlídnutí do vlastního nitra.

Práce je laděna do kvalitativního designu výzkumu a obsahuje dvě části. První je teoretická část, která má za úkol objasnit hlavní klíčové pojmy této práce. Mezi nimi je přírodovědné vzdělávání, prvouka a její zařazení v edukačním procesu a samotné portfolio.

V první kapitole je detailně popsán pohled na přírodovědné vzdělávání a jeho vývoj. Blíže je představen vývoj předmětu o přírodě a společnosti v primární edukaci. Tato práce se také zaměřuje na trendy směřující k badatelsky orientovanému vzdělávání. Druhá kapitola byla věnována předmětu prvouce a jeho uchopení vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět. Další kapitoly se detailně zabývaly portfoliem, definován byl pojem žákovské portfolio. V definicích samotného pojmu si můžeme všimnout nejednotnosti autorů. Na portfolio lze nahlížet z několika hledisek. Portfolio může být cesta, nástroj, koncepce, motivace, je na učiteli, jak portfolio v edukačním procesu uplatní.

V praktické části byly využity dvě metody kvalitativního výzkumu. Jednalo se o obsahovou analýzu, kdy bylo posuzováno deset portfolií žáků z prvních tříd. Tato analýza byla doplněna ještě rozhovory s učitelkami, které portfolio vedly. Rozhovory byly nahrány a následně došlo k jejich transkripci. Cílem praktické části bylo najít odpovědi na stanovené otázky, čehož jsme dosáhli právě prostřednictvím využití dvou uvedených metod.

K teoretické i praktické části bylo využito tuzemské i zahraniční odborné literatury. Můžeme vidět plno definic, jednotlivých druhů a typů portfolií, postrádáme ale doporučení pro edukační proces. Nástin práce, procesu, tvorby. Propojení teoretické a praktické části se podařilo shrnout poznatky, které se vážou k dané problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Barton, J., & Collins, A. (1997). *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators*. New York: Dale Seymour Publications.
2. Birgin, O., & Baki, A. (2007). *Portfolio to Assess Student's Performance*. Journal of Turkish Science Education.
3. Blažek, R. (04. 09 2015). *Mezinárodní šetření PISA 2015 v České republice*. Načteno z Česká školní inspekce : <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/Mezinarodni-setreni-PISA-2015-v-Ceske-republice>
4. Čábalová, D., & Podroužek, L. (2013). Specifika přírodovědného vzdělávání v primární škole se zřetelem k projektové a kooperativní výuce. *Arnica, časopis pro rozvoj přírodovědného vzdělávání*, 1-8.
5. Dostál, J. (2013). Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *e-Pedagogium*, 81-93.
6. Dostál, J. (2015). Badatelsky orientovaná výuka a kompetence učitele k její realizaci. *Journal of Technology and Information Education*, 7-34.
7. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
8. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 345-371.
9. Gearhart, M., & Osmundson, E. (2009). Assessment Portfolios as opportunities for Teacher Learning. *Educational Assessment*, 14(1), 1-24.
10. Hegerová, I. (Červen 2014). Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský*, stránky 47-50.
11. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
12. Herbert, E. (2001). *The power of Portfolios: What Children Can Teach Us About Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey bass
13. Jančaříková, K. (2007). *Žákovské portfolio - vhodná forma hodnocení environmentální výchovy*. Envigogika.

14. Jančaříková, K. (2019). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta .
15. Janoušková, S., Teplý, P., Čtnáctová, H., & Maršák, J. (2019). Vývoj přírodovědného vzdělávání v České republice od roku 1989. *Scientia in educatione*, 163-178.
16. Kamonwan Tangdhanakanond & Archwamenty, T. (2019). Teachers Misconceptions and Current Performance in Implementing Student Portfolio Assessment in Elementary Schools in Thailand, *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach / Tarptautinis Psichologijos Zurnalas: Biopsichosocialinis Poziuris*, 23(2), 39-62.
17. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha : Grada .
18. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha : SKAV.
19. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2007). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál .
20. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků Zkušenosti s České Republiky i Evropských škol*. Brno : Národní knihovna .
21. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál .
22. Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín : FHS UTB .
23. Lustig, K. (1996). *Portfolio Assessment: A Handbook for Middle Level Teachers*. Columbus : National School Association .
24. Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha : Wolters Kluwer .
25. Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování - cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? . *Scientia in educatione*, 33-49.
26. Pišová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitelů*. Pardubice : Univerzita Pardubice.

27. Podroužek, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu* . České Budějovice : Dobrá voda .
28. Podroužek, L. (2009). Přírodovědné vzdělávání v primární škole v kontextu jeho vývoje a současného RVP ZV. In M. Skutil, (Ed.), *Vývoj, proměny a možnosti primárního vzdělávání: sborník příspěvků k životnímu jubileu doc. PhDr. Marty Faberové, CSc* (s.40-47). Gaudeamus.
29. Podroužek, L. (2011). *Přírodovědné vzdělávání a získávání didaktických kompetencí v didaktice přírodovědy u studentů učitelství 1. stupně základní školy v souvislosti s RVP ZV* .
30. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* . (2017). Praha: MŠMT.
31. Simon, M., & Forgette-Giroux , R. (2000). *Impact od Content Selection Framework on portfolio Assessment at the Classroom Level*.
32. Skýbová, J. (2007). *Vybrané kapitoly z didaktiky přírodovědné části prvouky a přírodovědy pro učitelství prvního stupně* . Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta .
33. Slater, T. F. (1997). The effectiveness of portfolio assessments in science. *Journal of College Science Teaching*, 26(5), 315.
34. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi* . Praha: Portál.
35. Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole* . Olomouc: Univerzita Palackého .
36. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů* . Brno : Paido .
37. Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová , T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte* . Praha: Portál .
38. Šimik, O. (2011). *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita .
39. Škoda, J., & Doulík , P. (2009). Vývoj paradigmat přírodovědného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 24-44.
40. Šteflová, J. (2016). Portfolio učí poznat sebe sama. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátelé školy* , 10-11.

41. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
42. Tomášek, V., Krampolová, I., & Palečková, J. (2012). *Národní zpráva TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
43. Tomková, A. (03. 08 2007). *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole*. Načteno z Metodický portál RVP.CZ: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>
44. Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
45. Tupý, J. (Květen 2019). *www.nuv.cz*. Načteno z Národní ústav pro vzdělávání : file:///C:/Users/Ad%C3%A9lka/Downloads/P%C5%99ijet%C3%AD_RVP.pdf
46. Václavík, A. (2013). *Prezentačně - hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku: případová studie*. Brno : Masarykova univerzita.
47. Václavík, A. (Prosinec 2014). *Portfolio: příběh učení žáka. Odborný časopis pro učitele základní školy Komenský*, stránky 23-27.
48. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha : Grada.
49. Žoldošová, K. (2010). *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. stupňa ZŠ*. Prešov: Rokus.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Mapa učebního pokroku - Čeština 1. ročník	64
Obrázek 2 Mapa učebního pokroku – Matematika 1. ročník.....	65
Obrázek 3 Mapa učebního pokroku – Čtení	65
Obrázek 4 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele.....	66
Obrázek 5 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele.....	66
Obrázek 6 Věty, které by měli žáci slyšet od učitele.....	66
Obrázek 7 Věty k sebereflexi.....	67
Obrázek 8 Věty k sebereflexi.....	67
Obrázek 9 Věty k sebereflexi.....	67
Obrázek 10 Kartičky k DV	68
Obrázek 11 Kartičky k DV	68
Obrázek 12 Kartičky k DV	68
Obrázek 13 Mluvíme pohybem	68
Obrázek 14 Počítáme pohybem	68
Obrázek 15 Rychlé sebehodnocení.....	69
Obrázek 16 Pracovní list do českého jazyka	70
Obrázek 17 Pracovní list do matematiky	70
Obrázek 18 Pracovní list do prvouky	70
Obrázek 19 Já.....	71
Obrázek 20 Moje máma.....	71
Obrázek 21 Můj táta	71
Obrázek 22 Moje babička a dědeček	72
Obrázek 23 Jarní prázdniny	72
Obrázek 24 Můj sen.....	72
Obrázek 25 Procvičování čtení a psaní.....	73
Obrázek 26 Procvičování čtení a psaní.....	73
Obrázek 27 Týdenní plán.....	73
Obrázek 28 Týdenní plán.....	73
Obrázek 29 Týdenní plán.....	73
Obrázek 30 Sebehodnocení	74
Obrázek 31 Sebehodnocení	74
Obrázek 32 Ukázka slovního hodnocení	75
Obrázek 33 Ukázka slovního hodnocení	75
Obrázek 34 Ukázka slovního hodnocení	75

Obrázek 35 Návčik dolního oblouku	78
Obrázek 36 cvičení psaní krátkých šikmých čar.....	78
Obrázek 37 Cviky k uvolnění ruky	78
Obrázek 38 Osobní hygiena.....	79
Obrázek 39 Listnaté a jehličnaté stromy.....	79
Obrázek 40 Sčítání a odčítání do deseti.....	80
Obrázek 41 Národnostní menšiny.....	80
Obrázek 42 Podzim - otisk listu.....	81
Obrázek 43 Omalovánka na početní vybarvení	81
Obrázek 44 Halloween - kostra	81

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdíl mezi konstruktivistickým a pozitivistickým pojetím portfolia	33
Tabulka 2 Výhody a nevýhody používání portfolia	53
Tabulka 3 Třetí výzkumný soubor – učitelky	62
Tabulka 4 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření	83

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I Ukázka transkriptu rozhovoru

Příloha II Informovaný souhlas

PŘÍLOHA I: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU

T: Proč jste se rozhodla pro zavedení portfolia do edukačního procesu?

U: Portfolio zařazuji vždy, protože jde vidět posun každého dítěte zvlášť, neporovnáváme děti mezi sebou, ale každé zvlášť vzhledem k tomu, jak se posouvá.

T: Jaká je motivace k zahájení práce? Rozhodují se někdy o práci/produktu žáci?

U: To si myslím, že je kvůli tomu, aby děti viděly i samy dokázaly ohodnotit tedy se posouvám. A ano i žáci mohou rozhodovat o práci při portfoliu, někdy sami řeknou toto se mi povedlo, toto dopadlo dobře, co kdybychom to dali do portfolia. A i proto doufám, že v portfoliu jsou věci, které žáci nemají všichni stejně, takže když se někomu něco povede, tak se zařadí.

T: Kdo vybírá témata jednotlivých prací?

U: Témata zatím vybírám já, jelikož je to v první třídě. Takhle to zdůrazním. Ale když někdo vyloženě si myslí, že se mu něco povedlo, že se mu něco podařilo, tak si zakládá sám.

T: Jak přispívá dítě k tvorbě portfolia?

U: Dítě přispívá už vytvářením prací, fotografiemi nebo myšlenkové mapy tam zařazujeme, ale ty tam ještě nemáme a poté jsou tam hodně sebehodnotící listy i týdenní plány.

T: Vkládá své dokumenty?

U: Žák vkládá své dokumenty, ale zatím jim to spíše řídím já, spíše jim to zakládám sama nebo jim řeknu, toto si vložte hned ta toto.

T: Může zdobit své portfolio?

U: Doplnují různé obrázky, někdy ani nejde o můj pokyn, a pak vidím, že práce je doplněna obrázkem, ilustrací.

T: Může zasahovat do struktury portfolia a jeho obsahu?

U: Do struktury občas, ale je to spíše povahou, někdo chce, a někdo se nechá vyloženě řídit, to už jde vidět, ale hodně se snažím jich ptát „Co říkáte? Mohlo by to tak být?“. Zajímá mě i jejich názor. Sedneme si nad tím a společně se třeba domluvíme toto tam bude. Takže se podílejí.

T: Podílí se na zakládání a vedení portfolia?

U: Na to vedení portfolia na tom začínají, protože v první třídě se to učí, jak se to vede a pak už můžou i sami, na to se těším.

T: Zařazujete do portfolia práce s tématy z prvouky, jak často?

U: No je to hodně o mezipředmětových vztazích. My hodně děláme projekty, které do portfolií zařazujeme, nějaké výstupy z nich. Já chci, aby měli v portfoliu zařazeny pracovní listy a ty tam zařazujeme i z prvouky, ale na hodně jiných věcech jde prvouka také vidět.

T: Jak často a kdy s portfoliem pracujete? Mám na mysli měsíčně, týdně, ve který den, jak dlouho? Máte toto nějak stanovené?

U: Vždycky pracujeme s portfoliem v pondělí, kdy sebehodnotí a hodnotí věci individuálně nebo v komunitním kruhu. A hodně často vidím, že si i portfolio vezme jako pomůcku a nahlíží do něj, pokud něco neví. Potřebuji toto písmenko, tak jde, otevře si to a hned ví. Proto jsem jim je dala i domů k DV, aby jim bylo co nejvíce nápomocné. Takže vlastně někdo se do toho portfolia dívá denně, třeba i každou hodinu, a někdo nepotřebuje, tak ho používá třeba jenom jednou za týden, když si tam vkládá sebehodnocení. Nemám tedy vyloženě nastavené, kdy se bude s portfoliem pracovat, ale to týdně jo, jedno za týden prostě do toho portfolia jdeme. Oni k tomu i mluví, obhajují si to sebehodnocení, zdůvodňují svoji volbu.

T: Máte už na začátku jasně dané kolik asi prací bude portfolio obsahovat nebo se to mění v závislosti na čase a podmínkách?

U: Ano na začátku vždycky. Já nevím je to možná i tím, že jsem učila Montessori pedagogiku, tak je přesně na začátku dáno, na základě těch map jsou udělány základy prací, které jsou tam vloženy, ani je třeba nemají vyplněné, ale už tam jsou. Rodiče si to chválí, ví dopředu, co se bude probírat, co se bude dít. Můžou tam třeba vidět věci, na kterých můžou zapracovat i dopředu. Během roku se to ale mění, teď obzvlášť je ta práce s portfolií ztížená dvojnásob. Máme v portfoliu i nové věci, co se týkají právě distanční výuky, to jsme nikdy neměli.

T: Kolik byste si asi představovala, že bude mít portfolio prací na konci školního roku?

U: Určitě za každý týden. A také do něho přidat nějaký školní projekt. Mělo by toho obsahovat dost, ale nejdeme na množství. Pokud třeba cítím já nebo dítě, že to není hodno portfolia, tak ho nenutím to tam dávat.

T: Jak teď probíhá práce s portfolií při distanční výuce?

U: Portfolia jsme rozdali domů a oni si tam zakládají své práce, jak to funguje nedokážu vidět, spíš myslím, že jak děti zase přijdou do školy, tak tam společně doplníme práce, které mi třeba posílali s fotkami, práce, které vykonali doma. Na tom vedení portfolia při DV se podílí i rodiče. Hodně se mnou spolupracují, píšeme si přes skupinu a oni ví, co tam založit. Je to hodně o spolupráci.

T: Využíváte ve vaší škole spíše formativní nebo sumativní hodnocení?

U: Zatím používáme sumativní, ale od podzimu zavádíme kombinaci a byla bych ráda k přejítí na formativní hodnocení. Teď je to kombinací, už se o ní snažíme teď. Klasické známky mají děti doplněné slovním komentářem. I pololetní slovní vysvědčení měli. Slovní hodnocení není formativní, okamžité zpětnovazební hodnocení, ale jsem i za toto ráda.

T: Slouží vám portfolio jako nástroj k hodnocení?

U: Jo myslím si, že portfolio je nejlepší nástroj k hodnocení. V té pokrokové mapě to jde pak vidět. I v hodnocení, co si žáci píšou.

T: Myslíte, že je možné díky portfolio využít slovní hodnocení?

U: Jo, my ho díky tomu provádíme.

T: Obstaráváte jednotlivé práce datem?

Na to vedení portfolia na tom začínají, protože v první třídě se to učí, jak se to vede a pak už můžou i sami, na to se těším.

Většinou tam data chybí. Není v tom portfolio to, že bych otevřela nějakou stránku a viděla tam datum. V první třídě tam to datum není, děti ho ještě neumí psát, ale určitě ho tam chci dávat, protože na tom jde právě vidět ten posun, díky tomu datu, na tom musím zapracovat.

T: Přiřazujete k jednotlivým pracím slovní komentář nebo nějaké poznámky?

U: Jo slovní komentář je u každé práce on pak nejde vidět, možná kdyby byl aspoň u některých prací připsán, bylo by to lepší. Ale ke každé práci má dítě komentář.

T: Informovala jste před zahájením práce s portfolio rodiče?

U: Na první schůzce bylo oznámeno, že děti budou pracovat s portfolio. Z třídního fondu jsme koupili šanony, rodiče s tím souhlasili. Spíše jsou teď hodně zapojení do práce při DV, měli jsme ohledně toho i online schůzku, kdy jsem jim sdělila, jak s tím pracovat, co si o tom oni myslím, zda by bylo možné takto pokračovat, zda by byli dětem nápomocní. Všichni souhlasili. Určitě to nebrali jako práci navíc. Spíše naopak to uvítali.

T: Dovolujete žákům, aby si portfolia mohli odnést domů ukázat rodičům?

U: Portfolia si děti nosí domů. Rodiče mohou psát komentář k čemu chtějí. Spíš je, ale prosím, aby žákům napsali něco k tomuto a k tomuto, poté to vložíme do portfolia. Tuto práci mám ráda a třeba za pár let za to budou rádi i oni i jejich děti, jestli si portfolio nechají.

T: Splňuje portfolio vaše očekávání? Jestli ano, tak jaké?

U: No teď ani ne, to je tou dobou, jako jsem ráda, že portfolio se dělá i při DV, ale budeme na tom pracovat hodně, jak přijdou děti do školy.

T: Máte nějaké vize do budoucna, co se týká práce s portfolio?

Určitě větší důraz tomu chci věnovat. Mít jednotnou formu, teď bych řekla, že portfolio je doplněno záznamníčkem, který ale není součástí portfolio, to bych chtěla do budoucna změnit.

PŘÍLOHA II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas k diplomové práci s tématem:

„Uplatnění portfolia žáka učitelem v hodinách prvouky“

Vážení rodiče,

mé jméno je Adéla Hromadová a jsem studentkou pátého ročníku prezenčního studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Fakultě humanitních studií Tomáše Bati ve Zlíně. Tématem mé diplomové práce jsou dětská portfolia, kterými se zabývám a tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkající se analýzy portfolia vašeho dítěte. Analýza a následný výzkum bude sloužit k praktické části mé diplomové práce a je klíčový a nezbytný pro její dokončení.

Jméno dítěte ani nikoho jiného z rodiny nebude uvedeno ani zveřejněno.

Vše bude pouze anonymní.

Tímto Vás tedy žádám o písemný souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro mou práci při analýze dětského portfolia.

Děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas.
Adéla Hromadová

Podpis rodiče: