

Portfolio žáka jako diagnostický nástroj učitele na 1. stupni ZŠ

Tereza Janáčková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Tereza Janáčková
Osobní číslo:	H18664
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Portfolio žáka jako diagnostický nástroj učitele na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se pedagogického diagnostikování na 1. stupni základní školy.

Vymezení základní terminologie a teoretických východisek zaměřených na využití portfolia k diagnostikování žáků.

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

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy a rozhovoru s učiteli.

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:

- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. London: Sage.
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Václavík, A. (2014). Portfolio: Příběh učení žáka. *Komenský*, 139(2), 23–27.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 užít 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 Zlíně 21.4.2023

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, 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 dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá využitím portfolia k diagnostikování žáků. Teoretická část vymezuje pojmy související s procesem diagnostikování, oblasti diagnostikování a diagnostickou kompetenci učitele na 1. stupni základní školy. Cílem teoretické části je vymezit teoretické poznatky o žákovském portfoliu, typech a využití v primárním vzdělávání. Empirická část práce je laděna do kvalitativního designu výzkumu. Cílem empirické části je popsat, jak učitelé využívají portfolio k diagnostikování žáků. Výzkum byl realizován s použitím metod polostrukturovaného interview s učiteli 1. stupně základní školy a obsahové analýzy žákovských portfolií. Výsledky poukazují na to, že portfolio učitelé využívají k diagnostikování žáků spíše implicitně, primárním účelem je přehledné ukládání různých materiálů. Práce s žákovským portfoliem a jeho využití se ale odvíjí od přístupu učitele.

Klíčová slova: portfolio žáka, pedagogická diagnostika, diagnostická kompetence učitele

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the use of the portfolio to diagnose pupils. The theoretical part defines the concepts related to the process of diagnosis, the areas of diagnostics and diagnostic competence of the 1st grade primary school teacher. The aim of the theoretical part is to define theoretical knowledge about the pupil portfolio, types and use in primary education. The empirical part is realized in the spirit of qualitative design. The aim of the empirical part is to describe how teachers use the portfolio to diagnose pupils. The research was carried out using the methods of interview with primary school teachers and content analysis of pupil's portfolios. The results show that teachers use portfolios to diagnose pupils rather implicitly, the primary purpose of the portfolio is the clear storage of various materials. Working with the pupil portfolio and its use, however, depends on the teacher's approach.

Keywords: pupil's portfolio, pedagogical diagnostics, teacher's diagnostic competence

Touto cestou bych chtěla především poděkovat paní PhDr. Barboře Petrů Puhrové, Ph.D. za cenné a odborné rady, trpělivost a energii, kterou mi při zpracování diplomové práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám za ochotu a zapojení se do výzkumu, bez nich by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě patří velký dík mé rodině a partnerovi za podporu při tvorbě této práce i během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ A JEHO VÝZNAM PRO UČITELE ZŠ	12
1.2 OBJEKTY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	13
1.3 OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	14
1.4 PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ.....	18
1.5 TYPY DIAGNOSTIKOVÁNÍ.....	20
1.6 METODY A NÁSTROJE PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	21
1.7 DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE UČITELE ZŠ.....	24
2 POJETÍ PORTFOLIA	27
2.1 KONSTRUKTIVISTICKÉ A POZITIVISTICKÉ POJETÍ PORTFOLIA	28
2.2 TYPY PORTFOLIÍ	28
3 VYUŽITÍ PORTFOLIA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	33
3.1 PORTFOLIO JAKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ	33
3.2 PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ HODNOCENÍ.....	34
3.3 PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ AUTENTICKÉHO HODNOCENÍ	35
3.4 PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ SEBEHODNOCENÍ	36
3.5 FÁZE PRÁCE S PORTFOLIEM	36
3.6 OBSAH PORTFOLIA	38
3.7 PORTFOLIO – ŽÁK, UČITEL, RODIČ	39
3.8 VÝHODY A NEVÝHODY PORTFOLIA.....	41
4 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	45
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
5.3 METODY SBĚRU DAT	46
5.4 ANALÝZA DAT.....	48
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	49
6.1 RŮZNORODOST V POJETÍ PORTFOLIA	49
6.2 PORTFOLIO JAKO OBRAZ O ŽÁKOVÍ.....	58
6.3 PROTOŽE MUSÍM.....	59
6.4 PORTFOLIO JAKO VŠESTRANNÝ POMOCNÍK.....	60

7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	66
7.1	VYUŽITÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA.....	69
8	DISKUSE	71
8.1	LIMITY VÝZKUMU	72
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	74
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
	SEZNAM OBRÁZKŮ	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na využití portfolia k diagnostikování žáků. Portfolio žáka je v současné době běžně zapojováno do edukačního procesu v primárním vzdělávání a nabízí pestré možnosti, jak s ním pracovat. I když se učitelé snaží využívat různé diagnostické metody, potenciál žákovského portfolia jako diagnostického nástroje zůstává stále skrytý a není mu věnována přílišná pozornost. Z tohoto důvodu bych se chtěla tomuto tématu více věnovat a blíže seznámit i učitele základních škol s diagnostickou funkcí portfolia.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je shrnout teoretická východiska týkající se pedagogického diagnostikování na 1. stupni základní školy a vymezit teoretické poznatky o využití portfolia k diagnostikování žáků. Teoretická část mé diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku, která je nedílnou součástí učitelské profese. Je zde popsán proces diagnostikování, oblasti pedagogické diagnostiky a také diagnostická kompetence učitele, která je pro efektivní vykonávání diagnostických činností stěžejní. Druhá kapitola vymezuje pojetí žákovského portfolia a jeho typologii. Ve třetí kapitole zmiňuji možnosti využití žákovského portfolia v primárním vzdělávání. Poslední kapitola shrnuje teoretickou část.

V empirické části se pokusím odpovědět na stanovené výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na zjištění toho, jak učitelé využívají portfolio k diagnostikování žáků. Dále se zabývám přístupem učitelů k žákovskému portfoliu, oblastmi diagnostikování, které jsou učiteli zmiňovány a obsahem portfolia. Výzkumné šetření probíhalo pomocí polostrukturovaného interview s učiteli prvního stupně základní školy a jako doplňková metoda byla zvolena obsahová analýza žákovských portfolií. Kapitola věnována analýze a interpretaci dat představuje blíže vzniklé významové kategorie. Výzkumná zjištění jsou prezentována ve výsledcích a závěrech výzkumu. Celkový pohled zakončím diskusí, ve které srovnávám výsledky s dalšími autory a odkrývám další možnosti zkoumání. Dále uvádím doporučení pro praxi základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ A JEHO VÝZNAM PRO UČITELE ZŠ

V současné době je kladen v primárním vzdělávání velký důraz na osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Žák by neměl být formován podle vnějších norem a požadavků, které mají být splněny v daném čase, ale měl by se aktivně spolupodílet na všem podstatném, co se ve vyučování odehrává. Je nutností, aby učitel respektoval osobnost dítěte, to znamená akceptování ontogenetických zákonitostí, růzností a individuálních rozdílů mezi žáky. Pedagog, který uznává osobnostní rozvoj dítěte, se nezaměřuje pouze na výsledek vzdělávání, ale také na proces a dlouhodobější efekty vzdělávání, mezi které patří hodnotová orientace, zájmy, životní aspirace či myšlenkové operace. Učitel by se tedy měl snažit dosáhnout osobnostního maxima v rozvoji žáka. Jakékoliv změny týkající se osobnostního rozvoje žáka jsou v zájmu pedagogické diagnostiky, která je nedílnou součástí učitelské profese. Diagnostikování je považováno za nejčetnější činnost učitele, kterou provádí při každém kontaktu se žáky, jak ve třídě, tak i mimo ni. Učitel analyzuje činnosti žáků, jejich průběh a výsledky, které dále vyhodnocuje a vytváří hodnocení. Hodnocení poté na žáka působí motivačně a výchovně. Dále je podstatné pro učitele, jelikož mu poskytuje zásadní informace k řízení vyučovacího procesu. Diagnostické informace jsou také důležité pro ostatní učitele či rodiče (Kožuchová a kol., 2011).

1.1 Diagnostika a diagnostikování

Nejprve je potřeba vymežit pojmy diagnostika a diagnostikování, které jsou často používány nepřesně. Podle Gavory (2015) je pedagogická diagnostika vědní disciplína, která se zabývá otázkami diagnostikování v edukačním prostředí. Můžeme tedy říct, že se jedná o teorii diagnostikování, jež zahrnuje předmět, postupy, strategie a metody diagnostikování. Předmětem diagnostikování může být učební činnost žáka, jeho výsledky, skupina žáků či rodinné prostředí. Autorky Kasáčová a Cabanová (2011) také upozorňují na rozdíl mezi zmíněnými pojmy. Diagnostika je chápána jako vědní disciplína zabývající se diagnostickým procesem a diagnostikování je soubor diagnostických činností, které uskutečňuje pedagog a další odborníci. Proces diagnostikování začíná se záměrem něco diagnostikovat a končí vyslovením diagnózy. Podle Kožuchové a kol. (2011, s. 12) můžeme pedagogické diagnostikování neboli diagnostickou činnost definovat jako „zjišťování, analyzování a hodnocení úrovně rozvoje žáka (třídy) jako objektu a subjektu výchovného a vzdělávacího působení.“ Zelinková (2001, s. 12) popisuje pedagogickou diagnostiku jako

„komplexní proces poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ Kromě zjišťování úrovně vědomostí, dovedností a průběhu edukačního procesu, je také posuzována emocionální a sociální úroveň žáků. V zájmu diagnostikování jsou tedy i další ukazatelé, jako afektivní a metakognitivní vlastnosti žáka. Mertin a Krejčová (2012) dále zdůrazňují důležitost porozumění psychice žáka. Učitel by měl znát proces učení žáka, jeho motivaci, emocionální ladění, postoje a hodnoty, dále vztahy k učitelům a spolužákům. Je tedy potřeba, aby byly využívány i poznatky z psychologické diagnostiky.

Čábalová (2011, s. 118) a Vališová & Kasíková (2011) ve svých publikacích hovoří o pedagogicko-psychologické diagnostice žáka, „jejímž předmětem je zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka (skupiny žáků či učitele) v pedagogických situacích.“ Kromě výsledků výchovy a vzdělávání se zaměřuje i na proces a využívá k tomu různorodé diagnostické metody a nástroje. Cílem pedagogicko-psychologické diagnostiky je analýza, posouzení a zhodnocení subjektů edukačního procesu. Dle Vališové & Kasíkové (2011) se jedná o propojení psychologické diagnostiky zaměřující se na poznání psychického stavu, vlastností a procesů učení žáka s pedagogickou diagnostikou, která poznává žáka v pedagogických situacích. Kratochvílová et al. (2021) popisuje pedagogicko-psychologickou diagnostiku jako průnik dvou vědních disciplín a dvou profesí.

1.2 Objekty pedagogické diagnostiky

Objektem pedagogické diagnostiky je celá řada jevů, dějů a také jejich vzájemných vztahů týkajících se pedagogické situace. Před samotným procesem diagnostikování si učitel pokládá otázku, co všechno bude potřeba zjišťovat, posuzovat a hodnotit. Učitel může pozorovat vnitřní podmínky – zdravotní stav, temperament, potřeby, chování, nálady dítěte, individuální zvláštnosti, sebepojetí, učení a vnější podmínky – rodinné prostředí, vliv vrstevníků nebo převažující typ komunikace s dítětem (Tomanová, 2006). Pedagogická diagnostika podle Spáčilové (2009) sleduje rozvoj osobnosti žáka, skupiny žáků, pedagogický vliv učitele a školy, rodiny a dalších činitelů, které působí mimo vyučování. Je velmi důležité vidět každou osobnost v souvislosti se sociálním prostředím a vnímat ji v kontextu rodiny a vrstevníků. Při diagnostikování je nutné si uvědomit, že možnosti jedince nemůžeme oddělit od dědičnosti, psychického a fyzického vývoje, od zdraví či nemoci.

Předmět pedagogické diagnostiky vymezuje i základní oblasti, mezi které podle Spáčilové (2009, s. 9) patří:

- **osobnost žáka** – jeho vlastnosti, chování a dovednosti ve škole;
- **skupina žáků** – sociální vztahy v rámci třídy včetně jejich uspořádání a sociální klima;
- **pedagogické působení školy a vlastní pedagogická činnost učitele;**
- **vliv výchovných faktorů působících mimo školní prostředí** – rodinné prostředí, vliv kamarádů, hromadné sdělovací prostředky.

1.3 Oblasti pedagogické diagnostiky

V centru pozornosti pedagogické diagnostiky je osobnost žáka jako celek. Je potřeba zmínit, že osobnost dítěte tvoří bio-psycho-sociální jednotu a na jejím vývoji se podílí několik faktorů, mezi které patří rodina, škola, společnost a také vrození dispozice. Čím více budeme mít o jedinci informací, tím lépe jsme schopni stanovit diagnózu a poté i prognózu. Spáčilová (2009) mezi zásadní diagnostické oblasti v primárním vzdělávání řadí osobnost žáka, diagnostiku školního prostředí a rodinného prostředí. Dále autorka uvádí specifické oblasti pedagogického diagnostiky, které souvisí se začátkem školní docházky. Můžeme zde zařadit diagnostiku školní zralosti, diagnostiku žáka na počátku školní docházky, nebo diagnostiku specifických vývojových poruch učení. V těchto případech by mohlo být pro učitele nápomocné právě portfolio, které může být cenným zdrojem diagnostických informací. Děti by si jej z mateřské školy mohly přinést k zápisu do školy nebo by mohlo sloužit budoucímu učiteli jako podklad při vstupním diagnostikování.

Diagnostika osobnosti žáka

Jak už bylo zmíněno, hlavním předmětem pedagogické diagnostiky je žák, konkrétně jeho rozvoj osobnosti v pedagogické situaci. Učitel diagnostikuje širokou škálu žakových vlastností. Kožuchová a kol. (2011) a Tomanová (2006) uvádí kognitivní, afektivní a osobnostní vlastnosti, tvořivost, vlastnosti spojené s chováním, klima třídy či psychosomatickou kondici žáka. Kolláriková a Pupala (2001) k oblastem diagnostikování doplňují poruchy učení či chování. Učitel by také neměl zapomínat na diagnostikování rodinného a širšího sociálního prostředí. Zmíněné faktory totiž významně ovlivňují žakovo chování a učení. Učitel se ve školním prostředí zaměřuje především na diagnostiku rozumového rozvoje, dále na motivační oblast a zájmy žáka. Je potřeba mít na paměti, že se

ve výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjí osobnost dítěte po všech stránkách. Pro učitele je velmi zásadní individuální přístup k žákům, neboť každé dítě je jiné a má své specifické potřeby.

Diagnostiku osobnosti žáka Spáčilová (2009) dále rozděluje do dvou podkategorií, na diagnostiku rozumového rozvoje žáka a diagnostiku zájmové a motivační oblasti, postojoově hodnotové orientace a psychických vlastností žáka.

Diagnostika rozumového rozvoje žáka

Učitel musí své žáky dobře znát, aby mohl efektivně ovlivňovat rozvoj jejich vědomostí, dovedností a návyků. Měl by tedy pravidelně diagnostikovat rozumový rozvoj žáka. Mojžíšek (1987) upozorňuje na to, že diagnostika nemůže být zaměřena pouze na zjišťování výsledků, ale je nezbytné diagnostikovat i během práce žáka. Učitel tak získává informace o tom, jak se mění žákův stav vědomostí, dovedností a kde nastávají problémy v učivu. Na zjištění následně reaguje a plánuje postup další práce. Spáčilová (2009) také upozorňuje na to, že při procesu vytváření dovedností je důležité průběžné diagnostikování, aby se předešlo nesprávně vytvořeným návykům u žáků. V rámci rozumové oblasti se učitel zaměřuje v první řadě na to, nakolik si žák osvojil učivo (poznatky, pojmy, fakta) a jak pochopil zákonitosti a vztahy. Důležité je, aby žák osvojené vědomosti dokázal použít v běžném životě, např. při praktickém řešení konkrétních situací či úloh. Lukášová (2010, s. 160) zmiňuje diagnostiku žakovského pojetí učiva, která může být východiskem pro intervenci a zvažování o změně ve vyučování. Diagnostikování této oblasti probíhá prostřednictvím analýzy žakovských výkonů, výtvorů a postupů. Učitel by se měl ve výuce také zaměřovat na žakovské prekoncepty, které jsou popisovány jako „*nezralé, naivní či primitivní pohledy dítěte při vnímání a výkladu světa.*“ Žáci si na prvním stupni základní školy osvojují řadu dovedností a schopností, které jsou základem pro úspěšné vzdělávání. Jedná se o senzomotorické a intelektuální dovednosti. U senzomotorických dovedností učitel pozoruje jemnou motoriku, grafomotoriku, vizuomotorickou koordinaci při psaní, či pracovní a pohybové dovednosti. Mezi intelektuální dovednosti řadíme jednodušší myšlenkové operace i složitější procesy. Žák si rozvíjí procesy analýzy, syntézy, srovnávání, logického myšlení, tvořivosti, osvojuje si matematické operace apod. Intelektuální dovednosti vznikají v samotném procesu učení a je nutné jejich úroveň osvojování stále diagnostikovat. Součástí diagnostiky rozumové oblasti žáka jsou i jeho další projevy. Patří sem žákův vztah k činnostem, zájem o činnosti či nadání v určitém předmětu (Mojžíšek, 1987; Spáčilová, 2009).

Dále učitel při diagnostikování cílí na rozumové schopnosti, které se projevují v úrovni myšlení a mají vliv na úroveň poznávacích procesů. Spáčilová (2009) uvádí, že by měl učitel disponovat znalostmi týkajícími se zvláštností vývoje zmíněných schopností u žáků mladšího školního věku. Rozumové procesy žáka jsou rozvíjeny v rámci učebních činností a jsou důležitým aspektem jeho školní zdatnosti. Na základě průběžného sledování žáka přichází učitel k závěru, zda se jedná o žáka s průměrnou, nadprůměrnou či nižší úrovní rozvoje rozumových schopností. Mezi důležité poznávací procesy ovlivňující školní výkonost žáka podle Lukášové (2010) řadíme paměť, vnímání, prožívání, pozornost a myšlení. Taktéž by si měl učitel všimnout žákova učebního stylu. Jestliže učitel zná žákův učební styl, má možnost usměrňovat a ovlivňovat jeho utváření. Informace o stylech žákova učení mohou být nápomocné při výběru učiva a jeho zpracování nebo při volbě vyučovacích metod. Vhodnými metodami pro diagnostiku školní zdatnosti žáka jsou podle Čábalové (2011) didaktické testy, psychologické testy inteligenci a paměti či metody kognitivních stylů.

Diagnostika zájmové, motivační oblasti, postoje hodnotové orientace a psychických vlastností žáka

Příčiny týkající se prospěchu žáka často závisí na emocionálně-motivační oblasti. Diagnostické zjišťování těchto dispozic je pro učitele dost obtížné. Proto se spíše zaměřuje na jejich vnější podobu, tj. sledování činností a projevů žáka. V rámci pozorování může učitel odhalit sníženou aktivitu žáka, nezájem nebo negativní postoj k učení. V průběhu edukačního procesu může učitel do žákovi motivace zasahovat. Je ale nutné si uvědomit, že na prvním stupni základní školy se motivace a zájmové zaměření žáka teprve utváří a rozvíjí. S motivací souvisí i oblast zájmů, ty se také u dítěte mladšího školního věku teprve formují a často mění. Diagnostické informace o motivačním zaměření a zájmech může učitel získat rozhovorem, pozorováním dětí v situacích, kdy podávají výkon a kdy jsou hodnoceny. Dále může sledovat jejich chování, aktivitu při řešení úkolů, překonávání překážek, při skupinové práci či soutěži. Zájmy žáků se také projevují v náplni volného času, proto by si měl učitel zaměřit i na tuto oblast. I v žakovském portfoliu se tak mohou objevovat různé materiály a produkty i z mimoškolních aktivit (Spáčilová, 2009).

Bednářová, Splavcová a Syslová (2022) upozorňují na to, že při diagnostikování nemůžeme sledovat a rozvíjet pouze dílčí oblasti, neboť se jednotlivé schopnosti a dovednosti vzájemně ovlivňují a podporují. Jelikož jsou jednotlivé diagnostické oblasti propojeny a podmíněny,

často se úroveň jedné oblasti promítne do dalších. Např. oslabení jedné z oblastí se může projevit i v dalších, nebo naopak silné stránky mohou kladně podpořit další diagnostické oblasti. Učitel by tedy měl sledovat, podporovat a rozvíjet všechny roviny a nahlížet na dítě celostně. Při diagnostikování se učitel zaměřuje na **tělesný vývoj a zdravotní stav žáka, motoriku, kognitivní funkce, práceschopnost a sociálně-emocionální rovinu**. Podle Lukášové (2010) je období školní docházky z hlediska zdraví, nemocnosti a tělesného vývoje velmi dynamické. Učitel by tomu měl přizpůsobovat i školní zátěž žáka. Somatická zralost žáka ovlivňuje také jemnou motoriku, která souvisí především s osvojováním psaní. Dále by měl učitel brát v potaz smyslové a tělesné vady či chronická onemocnění, které ovlivňují psychický stav i vývoj dítěte. Častá nemocnost u žáků může komplikovat jeho adaptaci na školní prostředí, osvojování si učiva či navazování vztahů mezi spolužáky. Aby učitel mohl vyučovat efektivně, je nutné vycházet z poznatků o vlivu emocí na rozvoj osobnosti žáka. U emocionální roviny si všímáme míry emocionální stability žáka, zvládnutí emocí, sebeovládání a odolnost vůči neúspěchu. Je ale nutné mít neustále na paměti, že každé dítě je v tomto ohledu jiné. U práceschopnosti se učitel zaměřuje především na žákovu zvědavost v různých situacích, jeho zájem a udržení pozornosti při různorodých aktivitách (Bednářová, Splavcová & Syslová, 2022; Lukášová, 2010).

Diagnostiku školního prostředí Spáčilová (2009) dále rozčleňuje na dvě skupiny: pedagogickou diagnostiku školní třídy a autodiagnostiku pedagogické činnosti učitele.

Školní třída a její diagnostika

Jelikož je každý žák součástí určité školní třídy a dětského kolektivu, měl by učitel svou pozornost zaměřit také na vztahy mezi žáky. Gavora (2015) uvádí, že na základě diagnostikování vztahů ve třídě učitel získává celkový obraz o žákovi i o školní třídě. Žákova pozice ve třídě může odrážet jak postoj ke škole, tak i k učiteli. Sám učitel se svým postojem k jednotlivým žákům výrazně podílí na utváření vztahů mezi nimi. Při diagnostikování vztahů ve třídě by si měl učitel všimnout a zjišťovat, jak se žák mezi svými spolužáky cítí a projevuje, jak se zapojuje do vyučování, jak spolupracuje ve skupině, jak respektuje ostatní a zda je i on sám respektován. Také úspěch či neúspěch žáka ve škole ovlivňuje do jisté míry jeho postavení ve třídě a vztahy mezi spolužáky. Důležitým aspektem při diagnostikování vztahů mezi žáky je klima třídy. Lukášová (2010) ve své publikaci odkazuje na dotazník zaměřující se na klima školní třídy od Laška & Mareše. Dotazník se skládá z pěti proměnných, mezi které patří spokojenost, třenice, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a

soudržnost třídy. Podle Spáčilové (2009) vývoj a charakter třídy dále ovlivňuje několik faktorů, mezi které řadí věk dětí, jejich počet, složení podle pohlavní a složení třídy podle jejich individuálních charakteristik. U žáků mladšího školního věku jsou vztahy ještě nestálé a velmi často se mění. Je nutné vývoj vztahů mezi žáky průběžně pozorovat. Diagnostika školní třídy je tedy dlouhodobější záležitostí.

Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele

Učitel je považován za jednoho z hlavních činitelů, který ovlivňuje úspěšnost edukačního působení a rozvoj osobnosti žáka. Z tohoto důvodu je důležité, aby byl schopen profesionální sebereflexe. Učitel by tedy měl analyzovat výsledky svého pedagogického působení, průběh interakce s žáky, svou odbornost a metodické dovednosti, přiměřenost požadavků, způsob motivace, komunikace, ale i osobní rysy (Spáčilová, 2009). Hrabal (2002) popisuje autodiagnostiku učitele jako hledání odpovědi na otázku „*Jaký jsem učitel?*“ K autodiagnostice může učitel použít jeho učitelské portfolio, které slouží k rozvoji profesních kompetencí a napomáhá ke zvyšování kvality vyučovacího procesu.

Diagnostika rodinného prostředí

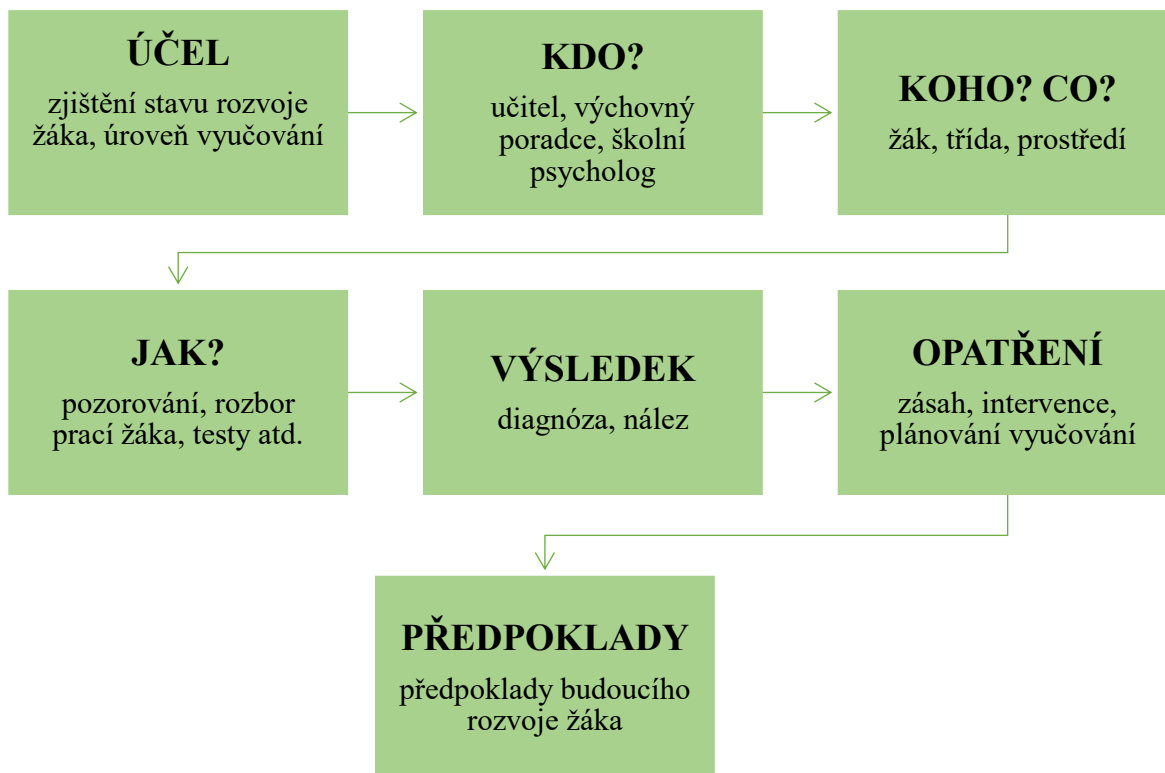
Žák mladšího školního věku má stále pevné pouto ke své rodině. Rodinné prostředí tak výrazně ovlivňuje i jeho školní úspěšnost, vztahy ve škole, k učiteli i k učení. Dítě v tomto věku totiž napodobuje chování a projevy své rodiny, podle kterých si také buduje své postoje a návyky (Spáčilová, 2009). Podle Gavory (2015) rodinné prostředí poskytuje žákovi citové a motivační zázemí, materiální zabezpečení i běžnou pomoc při učení. Rodinné prostředí je označováno za klíč k odpovědím na mnoho otázek, které si může učitel jako diagnostik pokládat. Spáčilová (2009) zdůrazňuje důležitost diagnostiky rodinného prostředí, obzvláště u žáků s výukovými a výchovnými problémy. Kromě rodiny a školy na žáka působí i další vlivy, mezi které patří kamarádi, skupina vrstevníků, média, aktivity dítěte ve volném čase či působení širšího společenského prostředí.

1.4 Proces diagnostikování

Gavora (2015) popisuje pedagogickou diagnostiku jako dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který má několik kroků (viz Schéma 1). Některé postupy se provádí ještě před diagnostikováním, jiné až po něm. Nejdříve probíhá **plánování a organizování**. Zde si pedagog pokládá otázky: koho, kdy a jak často diagnostikovat. Tento krok je velmi důležitý, pokud si učitel nepromyslí, co přesně chce zjistit, nastávají pak další nejasnosti a nepřesnosti

při volbě vhodné diagnostické metody. Na začátku diagnostikování je stanovena hypotéza, tzv. předpoklad. Cílem diagnostikování je potvrdit nebo vyvrátit hypotézu. Jádrem diagnostického procesu je **sběr diagnostických údajů**, při kterém se využívají různé diagnostické metody a nástroje. Po tomto kroku má učitel k dispozici soubor údajů, jež zpracovává. Získané diagnostické údaje mohou být někdy nejasné a nedostačující, proto musí být doplňovány dalšími údaji. Následuje **vyhodnocení, interpretace získaných údajů a určení diagnózy**, tedy nálezu. Diagnózu učitel stanovuje na základě porovnání aktuálního stavu diagnostikovaného žáka se stavem minulým a také s požadovaným stavem. Diagnózu by měl poté učitel sdělit podle situace např. žákovi, třídě, učitelům nebo rodičům. Komunikace může mít rozličnou formu i rozsah. Jedná se o velmi citlivou část diagnostikování, protože může ovlivnit motivaci žáka nebo jeho postoj k učivu. Zelinková (2001) upozorňuje na to, že se dítě může identifikovat s diagnózou, podceňovat se nebo přehnaně vnímat své odlišnosti. Proto je důležité důkladně zvážit přidělení diagnózy u dětí mladšího školního věku. Sdělená diagnóza může také sloužit jako výmluva pro rodiče či učitele. Může se objevit snaha nic nedělat nebo zbavit se odpovědnosti za výsledky dítěte ve škole. Dále přichází **pedagogické opatření**, doporučení, jak reagovat na zjištěnou diagnózu. Může se jednat o opravu chyb žáka, použití jiných vyučovacích metod nebo o motivování a povzbuzování žáka. Na závěr, při dobrém diagnostikování, se také vyslovují **prognózy**, předpoklady o dalším rozvoji žáka.

Schéma 1 – Proces pedagogického diagnostikování podle Gavory (2015, s. 20)



Diagnostikování může být podle Gavory (2015) implicitní nebo explicitní. Implicitní diagnostikování je typické právě pro učitele, jelikož v průběhu vyučování spontánně posuzuje žáky, jejich výkon, průběh vyučování a pohotově řeší situace, které nastanou. Kdežto explicitní diagnostikování je zjevné a formálně se liší od běžného vyučování. Typickým způsobem explicitního diagnostikování je testování žáků.

1.5 Typy diagnostikování

Z hlediska pozice a úlohy diagnostikování ve vyučovacím procesu Gavora (2015) a Zelinková (2001) rozlišují vstupní, formativní (průběžné) a sumativní (výstupní) diagnostikování.

Vstupní diagnostikování se realizuje na začátku určité etapy vzdělávání, např. když učitel začne vyučovat v nové třídě a chce co nejdříve poznat své žáky. Toto diagnostikování je velmi důležitým prvkem při plánování vyučování. Učitel poznává své žáky, jejich zvláštnosti, kognitivní úroveň, přesvědčenost, emocionální stav, stupeň socializace, případně učební problémy. Učitel při vstupním diagnostikování musí prokázat diagnostickou zručnost, citlivost na individuální rozdíly mezi žáky a neměl by reagovat předpojatě. Kromě

spontánního vstupního diagnostikování existuje i formální diagnostikování, při kterém žáci ví, že jsou diagnostikováni. Může mít např. podobu testu nebo jiné zkoušky, kterou učitel hodnotí vstupní vlastnosti žáka. Ke vstupnímu diagnostikování může učitel také posloužit žákovské portfolio.

Formativní diagnostikování probíhá během vyučování. Učitel musí žáky průběžně diagnostikovat, aby věděl, jak zvládají aktuální učivo. Na základě tohoto zjištění, pak pedagog stanovuje další postupy, např. zařadí více cvičení, prohloubí vysvětlování látky apod. Cílem formativního diagnostikování je přispívat k formování žáka a působit na jeho rozvoj. Jedná se o nejčastěji využívané diagnostikování. Učitel pozoruje činnosti žáků, hodnotí je a informuje o nich. Většinou se toto diagnostikování uskutečňuje spontánně, během přímého pozorování činnosti žáků. Formativní diagnostikování také poskytuje zpětnou vazbu učiteli o jeho práci, proto je i nástrojem při plánování dalšího vyučování.

Sumativní diagnostikování neboli závěrečné má za cíl určit dosáhnutou úroveň žáka za stanovené období. Probíhá na konci určité etapy vzdělávání, např. na pololetí, na konci školního roku nebo určitého tematického celku učiva. Toto diagnostikování shrnuje, co se žák naučil a jaké vlastnosti získal (Gavora, 2015). Výsledek diagnostikování se většinou vyjadřuje i formálně, např. známkou, počtem bodů nebo ústně. Učitel nediaagnostikuje pouze žáka, ale zároveň i sebe, hodnotí, čeho s žáky dosáhnul, jak splnil stanovené vzdělávací cíle a jak se mu dařilo.

Havlíková, Chmátalová a Slunečko (2023) rozdělují pedagogické diagnostikování na část pedagogickou zaměřující se na sběr informací o žákovi, o jeho postojích, zájmech, vlastnostech, schopnostech, dovednostech a jeho vztazích se spolužáky. Autorky tuto pedagogickou část popisují jako průběžné neformální diagnostikování. Druhá zmiňovaná část je didaktická, do které patří ústní a písemné prověřování vědomostí žáka. Jedná se tedy o formální diagnostikování. Pedagogické diagnostikování můžeme dále rozdělit podle zaměření na produktové a procesuální. Produktové diagnostikování se zaměřuje na dosažené výsledky žáka v oblasti znalostí a dovedností. Naopak procesuální se zabývá procesem žákova učení. Všechny zmíněné typy diagnostikování není možné v praxi od sebe přesně oddělit, neboť se vzájemně prolínají a doplňují.

1.6 Metody a nástroje pedagogické diagnostiky

Učitel má k dispozici celou škálu diagnostických metod a nástrojů, které si přizpůsobuje podle svých potřeb. I když většinu metod přebírá pedagogická diagnostika z psychologie,

používá i své vlastní, např. hodnocení a klasifikaci. S procesem diagnostikování je hodnocení úzce propojeno a je přítomno v každé interakci mezi učitelem a žákem. Pedagogické diagnostikování a hodnocení jsou tedy dvě neoddělitelné součásti edukačního procesu (Havlínová, Chmátalová & Slunečko, 2023). Mezi nejčastější metody patří pozorování žáka v průběhu učení se i na jeho konci, dále rozhovor, analýza žákovských artefaktů či anamnéza. Dále učitel využívá dotazník, škálování, pedagogickou dokumentaci nebo různé testy vědomostí a zručností. Můžeme zde také zmínit portfolio jako diagnostický nástroj, prostřednictvím kterého můžeme vidět žáka komplexně a zachytit jeho vývoj. Učitel by měl při diagnostikování vzájemně metody kombinovat, aby získal co nejucelenější pohled na žáka. Havlínová, Chmátalová a Slunečko (2023) poukazují na to, že není podstatné, jaké metody učitel volí, ale to, jak dále pracuje a využívá získané informace.

Pozorování žáka a vyhodnocování jeho činnosti je nejčastěji využívanou metodou pedagogického diagnostikování. Zelinková (2001) tuto metodu považuje za jednu z nejdůležitějších, neboť učitel své žáky vnímá v průběhu celého školního roku a všimá si reakcí na úspěch i neúspěch a má příležitost sledovat jejich vývoj. Probíhá všude tam, kde nastává interakce mezi dětmi i dospělými, kde se dítě jistou formou projevuje. Pozorování můžeme rozdělit na nestrukturované, při kterém učitel nemá předem připravený způsob záznamu ani vyhodnocení a výsledky si většinou nijak nezaznamenává (Havlínová, Chmátalová & Slunečko, 2023). Podle Mertina a Krejčové (2012) je nestrukturované pozorování zaměřeno na jakékoliv projevy sledovaného žáka či skupiny žáků. Výhodou tohoto pozorování je, že je pružné a umožňuje odkrývat nové nebo skryté jevy. Naopak, při strukturovaném pozorování si učitel předem jasně stanoví, na jaké jevy se zaměří a má promyšlený způsob záznamu i vyhodnocení. Měl by tedy mít připravený např. záznamový arch, do kterého zaznamenává svá pozorování. Vzniklé záznamy se mohou stát součástí žákovského portfolia, může se jednat o poznámky k progresu žáka či jeho úspěchu a neúspěchu. Dále může učitel pozorovat žáka při samotné práci s portfoliem. Podle toho, jak dlouho pozorování trvá, můžeme vymezit pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Učitelé častěji využívají krátkodobé pozorování, ale na 1. stupni základní školy má určitě i své místo pozorování dlouhodobé, neboť s žáky pracuje většinou jeden učitel (Havlínová, Chmátalová & Slunečko, 2023). K pozorování je vhodné přidat i další diagnostické metody, např. rozhovor s žáky nebo analýzu prací žáků. Díky tomu vzniká komplexnější pohled na zkoumanou problematiku.

Další základní metodou je **diagnostický rozhovor**, který je založen na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci s žákem. Při rozhovoru učitel zjišťuje názory, postoje a rysy osobnosti žáka. Podle Mertina a Krejčové (2012) existuje několik různých rozhovorů, které se liší zaměřením, délkou trvání, účelem či vztahem obou aktérů rozhovoru. Každý z rozhovorů má tedy svá specifická pravidla. Základem rozhovoru je kladení přiměřených otázek, na které respondent odpovídá a pozorné naslouchání. Záleží ale na tom, kdo otázku pokládá, jaký má vztah k tázané osobě, v jakém kontextu je položena či jak je otázka pochopena. Diagnostický rozhovor musí mít přesně daný cíl a plán postupu. Je tedy potřeba, aby učitel přesně věděl, na jaké jevy se bude zaměřovat, a podle toho si připravil vhodné otázky. Při rozhovoru by měl učitel věnovat pozornost i neverbálním projevům žáka při odpovědích. Výhodou rozhovoru je, že se jedná o flexibilní metodu, při které si může učitel měnit a přizpůsobovat postup vedeného rozhovoru. Tomková (2006) člení rozhovor na strukturovaný, při kterém máme předem stanovený cíl a způsob, jak jej chceme dosáhnout, předem jsou také připraveny otázky. U nestrukturovaného rozhovoru se jedná spíše o volné vyprávění žáka nebo rodičů, kdy mluvčí je podněcován. Po rozhovoru nebo během něj je potřeba si zaznamenat důležité momenty a závěry. Na tento typ rozhovoru musí být učitel také pečlivě připraven.

Můžeme zde zmínit i rozhovor v rámci portfolia, který probíhá mezi učitelem a žákem. Do rozhovoru mohou být zapojeni také rodiče žáka, např. v rámci tripartitních setkání. Při rozhovoru by měla být iniciativa především na straně žáka, učitel mu může klást pouze doplňující otázky zaměřující se na uspořádání a obsah portfolia, žákovy úspěchy či neúspěchy a návrhy na zlepšení.

Dotazník může učiteli sloužit jako zdroj různorodých informací o žácích či třídě. Jedná se o způsob písemného řízeného rozhovoru, u kterého se používá forma písemných odpovědí. Pomocí této metody může učitel zjišťovat názory, postoje, záliby či žákovo chování za určitých okolností (Spáčilová, 2009). Dále dotazník slouží k zjišťování toho, zda žáci dostatečně porozuměli probíranému učivu, jaký je jejich vztah k danému předmětu či motivace k učení. Výhodou dotazníku je, že je méně časově náročný a umožňuje získat informace od více respondentů. Je ale nutné, aby byly přesně formulované cíle a jasné položené otázky, které by měly být přizpůsobeny věku žáků. Dotazníky mohou být také součástí žákovských portfolií (Mertin & Krejčová, 2012).

Objektivními prostředky pro hodnocení vědomostí a dovedností jsou podle Gavory (2015) **didaktické testy**. Mertin a Krejčová (2012) považují testy ve školách za nejrozšířenější

diagnostický přístup. Řadí sem veškeré testování, které provádí učitel během školního roku. Testy mohou být zaměřeny na sledování jedné konkrétní znalosti či dovednosti nebo mohou sledovat více různých oblastí. Dále se může jednat o průběžné či závěrečné testy Princip testů spočívá v plnění zadaných úkolů, které sledují, na jaké úrovni žák danou schopnost, znalost či dovednost zvládá. Ve škole to tedy znamená, že výkony žáků učitel oznámkuje. Testové metody mohou být určeny jak pro jednotlivce, tak i skupinu. Testy i písemná zkoušení s určitým hodnocením či zpětnou vazbou od učitele mohou být založena do portfolia. Žák i učitel se tak mohou k těmto materiálům kdykoliv vrátit a zaměřit se na dané chyby. Dále mohou sloužit jako podklad pro sledování žákova pokroku.

Pro sledování žákova vývoje, jeho projevů či mapování silných a slabých stránek může učitel posloužit **analýza výsledků činností žáka**. Ve škole může učitel k analýze využít veškeré žákovy práce, které hodnotí či určitým způsobem kontroluje. Bohatým zdrojem informací o žákovi je portfolio, které obsahuje různorodé materiály. Jednotlivé práce učitel ukazuje, jak žáci zvládli za určité období pochopit učivo, v čem se zlepšili, nebo co jim ještě dělá problém (Mertin & Krejčová, 2012). Učitel může také analyzovat žakovu kresbu, jelikož do ní žák promítá své zkušenosti, představy, postoje, potřeby, zájmy i názory. Tato metoda může být podle Gavory (2015) využita i při diagnostikování rodinného prostředí. Obrázek členů rodiny nám může odhalit vztahy mezi jejich členy, které můžeme vyčíst z přítomnosti nebo nepřítomnosti členů rodiny na kresbě, umístění osob na papíře nebo jejich velikosti a vzájemné polohy. Tato metoda je vhodná především u žáků na prvním stupni ZŠ, protože děti ještě kreslí rády a jsou spontánní. Vyhodnocení kresby je ale velmi náročné, vyžaduje tedy velké zkušenosti a rozvinutou diagnostickou kompetenci.

1.7 Diagnostická kompetence učitele ZŠ

Jak už bylo zmíněno výše, pedagogická diagnostika je každodenní činností učitele, bez které by nedokázal kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je základem pro individualizaci vzdělávání, podkladem k plánování procesu vzdělávání a poskytuje informace o výsledcích vzdělávání žáků. Mezi profesní kompetence učitele je tedy zařazována i kompetence diagnostická. Podle Havlínové, Chmátalové a Slunečka (2023, s. 5) „představuje diagnostická kompetence soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka na jednotlivých úrovních a je založená na odpovědnosti při provádění diagnostických činností.“ Pokud je učitel vybaven diagnostickou kompetencí, provádí diagnostickou činnost citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky. Podle

Gavory (2015) se diagnostická kompetence zakládá na tom, že učitel dokáže diagnostikovat nejen vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich styly učení, pojetí učiva, vztah mezi žáky i klima školní třídy. Má-li učitel provádět diagnostikování správně, měl by disponovat teoretickými znalostmi cílů, principů, procesů a metod pedagogického diagnostikování. Dále by měl být schopný získávat, zpracovávat, vyhodnocovat a vhodně interpretovat diagnostická data. Na základě zjištěných informací by měl učitel nastavit vhodná opatření. Také by měl být schopný svou diagnostickou činnost zhodnotit, dokázat pojmenovat své slabé i silné stránky a hledat způsoby vlastního zlepšení (Havlíková, Chmátalová & Slunečko, 2023).

Diagnostickou kompetenci učitele podle Gavory (2015) tvoří několik činností. První z nich je plánování diagnostikování, kdy si musí učitel nejdříve stanovit, proč bude diagnostikovat, kdy a jak často. Následně si volí diagnostické formy, mezi které patří vstupní, průběžné nebo výstupní diagnostikování. Následuje výběr diagnostických nástrojů a stanovení diagnostické hypotézy. Poté už probíhá vlastní diagnostikování, při kterém učitel získává potřebné údaje o žákovi. Na základě získaných údajů je stanovena diagnóza, která je sdělena žákovi, učiteli či rodičům. Dále jsou uskutečňována post-diagnostická rozhodnutí, např. modifikace učiva či individuální práce s žákem. Na závěr učitel vyslovuje prognózu o žákovi. Kožuchová a kol. (2011, s. 8) k uvedeným diagnostickým kompetencím učitele dále doplňují schopnost identifikovat vývojové a individuální charakteristiky, psychologické a sociální faktory učení se žáka. Učitel by měl být schopný diagnostikovat úroveň rozvoje vědomostí, dovedností, hodnot a postojů. Také by měl pracovat s postupy, které vedou k autentickému sebehodnocení žáků. Dále by měl být schopný prevence a nápravy po zjištění pedagogické diagnózy.

Kasáčová a Cabanová (2011) vymezují tři dimenze kompetencí učitele, mezi které patří kompetence orientovaná na žáka, edukační proces a seberozvoj učitele. Tyto zmíněné dimenze pak uvádí do souvislosti s diagnostickou kompetencí, která je od nich neoddělitelná (viz. Schéma 2). Aby učitel dokázal realizovat edukační proces efektivně, musí nejdříve poznat své žáky. Na základě poznání žáků, pak stanovuje výukové cíle, vybírá organizační formy, výukové metody a je schopný hodnotit průběh i výsledky vyučování a učení se žáka.

Schéma 2 – Postavení diagnostických kompetencí učitele
(Kasáčová & Cabanová, 2011, s. 32)



Spáčilová (2009) zmiňuje, že je diagnostická činnost učitele velmi náročná a má v primárním vzdělávání své specifické rysy, které vyplývají z věkových zvláštností dítěte. Žák mladšího školního věku se totiž vyvíjí po všech stránkách velmi rychle a jeho osobnost se postupně formuje. Je tedy nutností, aby učitel znal věkové zvláštnosti dětí v jednotlivých etapách vývoje. I přes to, že je diagnostikování velmi náročné, přináší učiteli ve výuce několik benefitů. Kratochvílová et al. (2021) zmiňuje, že pokud učitel pozná schopnosti a individuální potřeby žáků detailně, dokáže lépe individualizovat a diferenciovat edukační proces. Dále vědomě zvyšuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a dává žákům prostor k dosažení jejich osobního maxima. Vše zmíněné také přispívá ke vzájemnému respektu a lepší spolupráci mezi učitelem a žáky.

2 POJETÍ PORTFOLIA

K průběžnému sledování vývoje žáka nám může posloužit portfolio. Na začátek je potřeba tento pojem objasnit, neboť, jak popisuje Václavík (2013, s. 11) portfolio bývá 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.*“ Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014, s. 9) „*považují hledání významu portfolio za terminologické dobrodružství a jak bývá obvyklé, nenalzáme pouze jedinou možnou podobu.*“ Sharp (1997) uvádí, že pojem portfolio pochází z latinského portare (nosit) a foglio (listy papíru). V angličtině tento termín představuje kolekci, složku nebo mapu. Slavík (1999, s. 106) popisuje portfolio jako kolekci či přehlednou mapu žákovy práce. Autoři se shodují, že portfolio je uspořádaný soubor různorodých prací žáka sesbíraných za určitou dobu. Žákovské portfolio nám poskytuje komplexní informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka, které slouží jak žákovi, učiteli, tak i rodičům. Jedná se o určitý způsob archivace produktů žáka za stanoveným účelem (Prinčíková, 2014). Portfolio nezachycuje pouze vývoj a žákovy pokroky, ale také jeho hodnotící soudy, sebehodnocení a reflexi učitele. Tomková (2007 in Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014) nepovažuje portfolio za cíl žákova učení, ale za prostředek k němu. Také zdůrazňuje důležitost činností, kterým se žáci v průběhu práce s portfolioem věnují. Jedná se především o sbírání materiálů, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování portfolio. Arter (1995) považuje portfolio za něco více než pouhou sbírku materiálů. Jelikož nám portfolio vypráví příběh o žákovi, můžeme pomocí něj sledovat žákův vývoj a růst.

Portfolio by mělo především oceňovat pokroky a úsilí žáka, povzbuzovat jej k posuzování vlastního rozvoje a obohacovat spolupráci učitele a žáka. Dále by mělo portfolio sloužit ke sledování autentického učení, vést žáka k zamyšlení se nad jeho vlastní prací a také mu dává možnost rozhodovat o kvalitě vykonané práce. Gavora (2015) uvádí, že portfolio je možné využívat v jakémkoli ročníku a na každém stupni školy. Podmínkou ale je, aby byl soubor prací různorodý, protože cílem je získat široký obraz o pokroku žáka ve škole. Dále je nutností, aby materiály byly shromažďovány delší časové období. Dlouhodobost je totiž zárukou, že portfolio bude odrážet průběh žákova postupu.

2.1 Konstruktivistické a pozitivistické pojetí portfolia

Mezi dvě nejčastější pojetí portfolia, řadíme pozitivistické a konstruktivistické. I když tato pojetí stojí pomyslně naproti sobě, v praxi se často doplňují a prolínají. Václavík (2013) je popisuje jako cestu a cíl.

Konstruktivistické portfolio

Konstruktivistické pojetí portfolia se zaměřuje na podporu vzdělávání a dokumentování žákova růstu v čase. Orientuje se více na proces než výsledný produkt a žáci jsou do něj aktivně zapojeni. Toto pojetí portfolia podle Václavíka (2013, s. 18) „*umožňuje žákům začít jejich učení v různých výchozích bodech a dozvědět se a zamyslet se nad tím, co je pro ně důležité. Nabízí také originální pohledy a pobízí k reflexi a revizi.*“ Úkolem portfolia je také sjednotit žákovy znalosti a vědomosti. Hodnocení zde probíhá na formativní úrovni. Konstruktivistické portfolio by mělo být skutečným příběhem žákova učení. Žák by měl být jeho vlastníkem, rozhodovat o struktuře a také by ho měl převyprávět (Václavík, 2013).

Pozitivistické portfolio

Pozitivistické portfolio slouží podle Václavíka (2013) k dokumentaci a zhodnocení výsledků učení při dosahování externě stanovených dovedností a kompetencí. Portfolio je využíváno jako místo pro příklady žakovských prací, podle kterých je odvozeno, k jakému výsledku v procesu učení došlo. Práce v žakovském portfoliu jsou neměnné a jejich sledování v průběhu není podstatné. Můžeme tedy říct, že portfolio je zde cílem, důraz je totiž kladen na výsledný produkt. Hodnocení u pozitivistického portfolia má sumativní charakter.

2.2 Typy portfolií

Pokud nahlédneme do odborné literatury, setkáme se s několika rozdílnými formami a podobami žakovských portfolií. Cílem této kapitoly je především poukázat na pestrost typologie portfolia a nejčastěji zmiňované typy charakterizovat.

Košťálová a Straková (2008) třídí portfolia podle:

- **účelu** – kterému slouží na formativní a sumativní
- **obsahu** – zda jsou v portfoliu všechny práce nebo jen několik
- **způsobu výběru obsahu** – zda o obsahu rozhoduje pouze žák, učitel či ve spolupráci

V praxi jsou tyto typy portfolií různě kombinovány. Např. portfolio zaměřené na formativní hodnocení žáka může být využito i pro sumativní hodnocení. Stejně tak v jednom portfolio mohou být zařazeny jak materiály, o kterých rozhodl sám žák, tak i materiály podle požadavků učitele.

Většina autorů třídí portfolia podle činností a výsledné podoby portfolia. Čábalová (2011) dělí portfolio podle účelu na finální a analytické. Finální portfolio představuje žákovy nejlepší práce. Analytické portfolio hodnotí pokrok žákova učení za určité období. Graves (1994, in Václavík, 2013) třídí portfolia na pracovní, dokumentační a reprezentativní. Z tohoto členění vychází ve své publikace také Lukášová (2010). Gläser-Zikuda, Fendler, Noack a Ziegelbauer (2018) dělí portfolio na pracovní, vývojové, prezentační, hodnotící a ukázkové. Čapek (2015) rozděluje portfolio na hodnotící, předmětové, sběrné, učitelské, výběrové a také zmiňuje elektronické portfolio. Kratochvílová (2014) uvádí portfolio sběrné (dokumentační, pracovní), výběrové (reprezentační) a hodnotící neboli diagnostické. Stejně tak Hegrová (2014) zmiňuje tři typy portfolií a to sběrné, výběrové a diagnostické.

Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé typy portfolií od různých autorů zmíněny v Tabulce 1.

Tabulka 1 – Typologie portfolia

ČAPEK (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • hodnotící, předmětové • sběrné, učitelské • výběrové, elektronické
ČABALOVÁ (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • finální portfolio • analytické portfolio
GLASER-ZIKUDA, FENDLER, NOACK A ZIEGELBAUER (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • pracovní, • vývojové • prezentační • hodnotící • ukázkové
GRAVES (1994) LUKÁŠOVÁ (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • pracovní, dokumentační • reprezentativní
HEGROVÁ (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • sběrné, výběrové, diagnostické
KRATOCHVÍLOVÁ (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • sběrné (pracovní, dokumentační) • výběrové (reprezentační) • hodnotící (diagnostické)
MELOGRANO (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • osobní portfolio, • evidenční portfolio • skupinové portfolio • tematické portfolio • integrované portfolio • multiroční/víceleté portfolio • elektronické portfolio

Pracovní, sběrné portfolio

Pracovní portfolio (nazývané také sběrné) slouží ke sledování každodenního pokroku žáka a umožňuje učiteli reflektovat jeho práci. Materiály do něj sbírají žáci nebo učitel. Obsahuje téměř všechny žákovy materiály a produkty. Výtvary žáka jsou v tomto portfolio zakládány bez nějaké větší selekce. Čapek (2015) uvádí, že právě tímto může být pracovní portfolio velmi cenné pro diagnostiku. Diagnostický účel uvádí také Gläser-Zikuda, Fendler, Noack a Ziegelbauer (2018), podle nich pracovní portfolio slouží k zachycení silných a slabých stránek žáka. Košťálová a Straková (2008, s. 90) popisují portfolio „*jako pokladnici žákových nápadů, myšlenek, růstu a úspěchu.*“ Sběrné portfolio se zaměřuje na vývoj žákovských vědomostí a dovedností, proto jej může učitel také využívat k formativnímu hodnocení.

Dokumentační portfolio

Dokumentační portfolio obsahuje pouze vybrané práce žáků, hlavně ty, které dokazují žákovo postupné zlepšování. Materiály v portfolio by měly být vybírány a tříděny podle stanovených kritérií, na kterých se podílejí i žáci (Lukášová, 2010). Dokumentační portfolio obsahuje také materiály, jež jsou stejné u všech žáků. Učitel má tak možnost porovnávat jednotlivé práce mezi sebou. Slouží tedy jak k formativnímu, tak i sumativnímu hodnocení. Portfolio tohoto typu poskytuje žákům, učitelům i rodičům podrobné informace o učení žáka a zároveň i širší informace o jeho výsledcích (Košťálová & Straková, 2008). Kratochvílová (2014) popisuje dokumentační portfolio jako pracovní a sběrné. Uvádí, že se jedná o sbírku všech prací žáka za určité období.

Výběrové, reprezentativní, ukázkové portfolio

Zde můžeme najít kolekci nejlepších prací a materiálů žáka. Graves (1994, in Čábalová, 2011, s. 172) popisuje výběrové portfolio jako „*výkladní skříň, která obsahuje to nejlepší, co žák dokázal.*“ Tento druh portfolio obsahuje pouze dokončené materiály na rozdíl od pracovních a dokumentačních portfolio, která obsahují i informace o tom, jak se práce vyvíjela (Košťálová, Miková & Stang, 2012). Tento druh portfolio může učitel předložit např. rodičům na třídních schůzkách.

Hodnotící, diagnostické portfolio

Hodnotící portfolio, nazývané také jako diagnostické, slouží k hodnocení výkonu žáka a obsahuje užší výběr prací. Na rozdíl od Čapka (2015) uvádí Kratochvílová (2014), že na výběru dokumentů by se měl podílet žák společně s učitelem. Kromě výsledné práce by měly

být v portfoliu zahrnuty i informace o vývoji žákovy práce. Portfolio je dále doplňováno o další materiály, které vychází z diagnostické činnosti učitele, např. záznamy učitele z rozhovorů se žáky, pozorovací archy či dotazníky pro rodiče apod. Cílem diagnostického portfolia je získat komplexní údaje o výsledcích žáka, jeho pokrocích a procesu učení.

Další typy portfolií

Gläser-Zikuda, Fendler, Noack & Ziegelbauer (2018) dále uvádí **vývojové portfolio**, které zachycuje učební progres žáka. Čapek (2015) zmiňuje **předmětové, učitelské a elektronické portfolio**. **Předmětové portfolio** shromažďuje různé práce, které souvisí s daným předmětem, např. výtvarné portfolio, přírodovědné nebo jazykové portfolio. Dalším typem je **učitelské portfolio**, které si zakládá sám pedagog. Produkty učitel vybírá z důvodu edukačního, ten slouží k porovnávání tříd nebo minulého ročníku a z důvodu didaktického, který se týká plánování výuky. **Elektronické** neboli **e-portfolio** můžeme definovat jako „elektronickou sbírku obsahující digitální, resp. digitalizované dokumenty, s nimiž lze pracovat s využitím nástrojů a možností výpočetní techniky“ (Čapek, 2015, s. 556). Jedná se o projev moderní doby. Jeho výhodou je, že můžeme zachytit a ukládat informace ve více podobách i formátech.

Odlišnou typologii od ostatních autorů uvádí Melograno (2000, in Václavík, 2013, s. 46), která vymezuje devět typů portfolií. Portfolio pracovní, ukázkové a elektronické bylo zmíněno už výše. Zbývajících šest typů je následujících:

- **Osobní portfolio** zachycuje ucelený přehled o žákovi, jeho školních výsledcích i zájmech. Jeho obsahem mohou být obrázky, videa, ceny nebo jiné vzpomínky. „Osobní portfolio slouží jako katalyzátor pro sebereflexi a sdílení.“
- **Evidenční portfolio** si vede většinou učitel, protože obsahuje potřebné dokumenty pro jeho způsobilost k práci, např. písemné zkoušky, poznámky, známky.
- **Skupinové portfolio** může být využíváno k hodnocení kooperativní práce žáků. Je typické tím, že každý člen přispívá do portfolia jednotlivými položkami pro skupinovou práci.
- **Tematické portfolio** se zaměřuje na předem definovaný úsek studia, který má určité zaměření (téma).
- **Integrované portfolio** představuje práce žáka ze všech předmětů.

- **Multiroční/víceleté portfolio** vzniká tak, že žák sbírá práce v určitých časových intervalech. Bývá uloženo ve škole a slouží ke sledování žákova progresu.

Typ portfolio se také odvíjí od toho, k jakým účelům bude využíváno. Možnosti využití žakovského portfolio v primárním vzdělávání budou představeny v následující kapitole.

3 VYUŽITÍ PORTFOLIA V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Portfolio je v současné pedagogice považováno za módní trend a má řadu využití. Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádí několik benefitů pro práci s žákovským portfoliem. Žák může prostřednictvím portfolia posuzovat svou práci, silné a slabé stránky. Přebírá odpovědnost za své učení a je zapojován do procesu hodnocení. Dále může být portfolio pro žáky motivací k učení a je vhodným prostředkem ke komunikaci. Učitel může pomocí portfolia sledovat současně procesy i výsledky učení u všech žáků. Portfolio také poskytuje komplexní informace o žákovi a napomáhá učiteli při plánování výukových cílů a k jejich dosažení. Podle Kratochvílové (2011) slouží portfolio jako podklad pro sebehodnocení žáka, hodnocení žáka učitelem, ke konzultaci s rodiči a sledování pokroku žáka. Nejčastěji se portfolio objevuje jako alternativa klasického hodnocení. Dále může být portfolio nástrojem vyučování a učení se, nástrojem sebehodnocení nebo může sloužit k diagnostikování žáků. Cílem této kapitoly je představit multifunkčnost portfolia.

3.1 Portfolio jako diagnostický nástroj

Portfolio může učitel využít i pro diagnostické účely. Diagnostické portfolio je „*uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, s nímž aktivně pracují všichni účastníci edukačního procesu. Plní diagnosticky formativní i sumativní účel.*“ (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018, s. 32). Poskytuje komplexní informace o výsledcích žáka, jeho pokroku a vývoji. Dané informace jsou užitečné především pro učitele, žáka i rodiče, případně mohou sloužit dalším odborníkům, např. školnímu psychologovi či speciálnímu pedagogovi. Primárním účelem diagnostického portfolia je pozorovat žákův vývoj a sledovat, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti za určité období. Prostřednictvím portfolia může učitel porovnávat, jak se stejné učivo dařilo žákovi ovládnout na začátku školního roku a poté po určitém časovém období. Na základě materiálů v portfoliu si učitel dokáže odpovědět na otázku, co žák umí, co se naučil podle jeho reálných projevů. Analýzou žákových prací můžeme také odhalit, jakou dovednost si žák doposud neosvojil (Mertin & Krejčová, 2012). Podle Čábalové (2011) slouží diagnostické portfolio ke komplexnímu hodnocení žákovy osobnosti – např. hodnocení úspěšnosti, žákova pokroku, tvůrčí činnosti, schopnosti nebo nadání. Kožuchová a kol. (2011, s. 114) považuje žákovské portfolio za velmi humánní a demokratický způsob diagnostikování. „*Tvrdí, že ani v jednom případě při rozhovoru žák neodpoví na otázky pedagoga, tak dobře a přátelsky, jako nad vlastním portfoliem.*“

Kratochvílová (2014) zmiňuje několik důležitých funkcí diagnostického portfolia. Žákovské portfolio plní funkci informační, jelikož poskytuje informace o vývoji a pokroku žáka rodičům, učitelům i samotným žákům. Dále autorka uvádí, že portfolio motivuje žáky k lepším výsledkům i k tvorbě vlastních výtvorů, které chtějí prezentovat a obhajovat. Žákovské portfolio je pomocníkem k navození i rozvoji komunikace mezi učitelem a žáky, mezi žáky vzájemně, či mezi žáky a rodiči. Můžeme zde zmínit tripartitní setkání učitele, žáka a rodičů nad portfoliem či prezentování portfolia. Žákovské portfolio plní také funkci autoregulační neboli rozvojovou. Žák se ve spolupráci s učitelem a spolužáky osobnostně rozvíjí díky tomu, že prezentuje své produkty, hodnotí je a prožívá své úspěchy i neúspěchy. Také je potřeba uvést diagnostickou funkci portfolia. Získané informace prostřednictvím portfolia o vývoji žáka pomáhají učitelům při vhodných cílů, výukových metod či organizačních forem. Portfolio se tak stává jedním z nástrojů diagnostické činnosti učitele, který napomáhá k posouzení vývoje a pokroku žáka, stanovení diagnózy a potřebných opatření pro další rozvoj. Podle Mertina a Krejčové (2012) zastávají portfolia velmi významnou roli při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož mají žáci často individuální vzdělávací plán, může nám portfolio z uplynulého školního roku pomoci při stanovování jeho požadavků. Pomocí portfolia můžeme zjistit, co už žák umí, co mu dělá problém a v čem je nutné pokračovat. Dále portfolio dokládá informace o tom, jak se učitel se žákem věnoval rozvoji určité oblasti. Kromě toho představuje žákovské portfolio i vynikající podklad pro konzultaci s poradenskými zařízeními.

3.2 Portfolio jako nástroj hodnocení

Portfolio jako nástroj používaný v procesu hodnocení může sloužit jak k formativnímu, sumativnímu tak i kombinovanému hodnocení. Sharp (1997) uvádí, že nejvhodnější portfolia jsou taková, která zapojují žáky do procesu učení a slouží k formativnímu hodnocení. Za formativní hodnocení Starý & Laufková (2016) považují každé hodnocení, jež poskytuje užitečné informace o aktuálním stavu žákových vědomostí a dovedností. Takovéto hodnocení reaguje na chybný i bezchybný výkon žáka. Formativní hodnocení by mělo žákovi ukazovat, kde se právě teď nachází a jak by měl dále postupovat. O tom, zda je hodnocení formativní, rozhoduje především žák, podle toho, zda jej tak chápe. Cílem sumativního neboli finálního hodnocení je změřit výkon žáka na konci procesu a shrnout dosažené výkony. Jedná se o hodnocení, které probíhá na konci nějaké etapy, např. známky na vysvědčení. Při tomto typu hodnocení bývají výsledky jedince porovnávány s ostatními žáky (Starý & Laufková, 2016). Gavora (2015) upozorňuje na známkování a klasifikování

žáků na základě portfolia. U obou případů jde totiž pouze o přiřazení číselného nebo jiného znaku za celkový vývoj žáka. Jelikož portfolio obsahuje soubor rozmanitých prací různé náročnosti a vzdělávací hodnoty, je velmi těžké jej hodnotit podle nějaké univerzální stupnice. Při slovním hodnocení se naopak portfolio vyhodnocuje velmi dobře.

3.3 Portfolio jako nástroj autentického hodnocení

Portfolio je považováno za novou, inovativní formu autentického hodnocení. Za autentické hodnocení považuje Pasch a kol. (1998, in Slavík, 1999, s. 105) „*hodnocení v komplexní reálné situaci. Zhodnocení není uměle zkonstruovaný příklad nebo úloha, ale praktický výrobek*“. Podle Kalhouse & Obsta (2009) nám autentické hodnocení umožňuje posoudit žákovu komplexní osobnost, jeho úspěchy, schopnosti a přání. Autentické portfoliové hodnocení umožňuje učitelům pracovat s individuálními silnými i slabými stránkami každého žáka bez ohledu na úroveň zbytku třídy. Žákovské portfolio poskytuje možnost nalézt úspěchy i u žáků, kteří mají určité specifické poruchy učení, např. dyslexii, dyskalkulii, dysgrafii atd. nebo jsou jiným způsobem znevýhodněni oproti svým vrstevníkům. Hodnocení na základě portfolia tak mění dosavadní dělení žáků na úspěšné a neúspěšné. Portfolio totiž umožňuje ocenit každého žáka pro jeho jedinečné schopnosti (Slavík, 1999).

Při hodnocení portfolia by měly být jasně vymezeny cíle a kritéria, od kterých se odvíjí i typ materiálů zakládáných do portfolia. Dále by mělo být předem stanoveno, zda o obsahu portfolia bude rozhodovat sám žák, učitel nebo ve spolupráci. Doporučuje se vymežit určitý čas pro zakládání materiálů, např. po každé vyučovací hodině, jednou za týden, měsíc. Stanovená kritéria hodnocení by měla učitelům sloužit ke komplexnímu posouzení žákovy tvůrčího chování (Slavík, 1999).

Portfolio by mělo především sloužit k ocenění žákovy pokroku, jeho úsilí či tvůrčích úspěchů. Mělo by žákům odpovídat na otázku „Kdo jsem?“ Také by mělo zprostředkovávat historii o žákově školní cestě, jak samotnému žákovi, tak i učitelům a rodičům. Slavík (1999) při hodnocení portfolia zdůrazňuje dostatek pedagogického citu učitele. Při hodnocení by učitel neměl zapomínat na to, že mnohem cennější je proces tvorby než samotné výsledky. Při hodnocení výsledků je nutné brát v úvahu všechny činnosti, které se za nimi skrývají. Portfoliové hodnocení by mělo být dostatečně cílené, systematické a efektivní.

3.4 Portfolio jako nástroj sebehodnocení

Portfolio může být také využíváno jako nástroj sebehodnocení žáka. Sebehodnocení můžeme definovat jako „*hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli*“ (Kratochvílová, 2011, s. 79). Kolář a Šikulová (2009) považují schopnost kvalitního sebehodnocení za jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život, kterou by si měli žáci ze školy odnášet. Podle Princílikové (2014) si žák při sebehodnocení rozvíjí komunikační schopnosti a dovednosti a učí se zaznamenávat svůj aktuální školní výkon. Uvědomuje si své silné a slabé stránky, poznává své možnosti, rozebírá příčiny úspěchu i neúspěchu a přijímá odpovědnost za své učení. Jelikož žáci zkoumají a prezentují obsah svých portfolií, mohou vidět svůj pokrok na konkrétních případech. Při prezentování a obhajování portfolia se žakovy představy o jeho obsahu střetávají s pohledem učitele. Společným řešením dalších postupů a změn v žakově práci, je žák motivován k reflexi. Žakovské portfolio je tedy považováno za jednu z možností spoluúčasti žáka na hodnocení vlastní práce. Žák si díky sebehodnocení trénuje emocionální odolnost, zvládání možného neúspěchu i vnitřní motivaci (Princíliková, 2014; Václavík, 2013).

Při práci s portfoliem můžeme u žáka identifikovat několik sebehodnotících aktivit, a to ve formě slovních hodnotících výroků či ve specifických činnostech. Jednou z aktivit, při které je žák povzbuzován k sebehodnocení, je výběr materiálů, které si do portfolia zakládá. Dále žáka k sebereflexi pobízí organizování materiálů, při kterém se rozhoduje o tom, které materiály vyřadí, které doplní nebo které bude prezentovat (Václavík, 2013).

3.5 Fáze práce s portfoliem

Aby bylo využití portfolia efektivní, je nutné vymezit několik fází práce s portfoliem. Některé mohou probíhat během školního roku rychleji, některé zase pomaleji. Průběh těchto fází představuje Kanton (2011, in Vranaiová, 2014) prostřednictvím spirály (viz. Obrázek 1). Spirála znázorňuje sedm fází, které se během školního roku opakují:

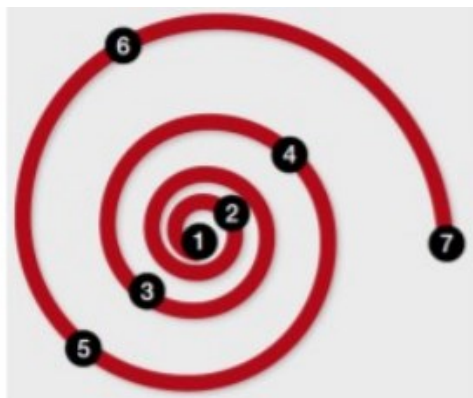
1. **Zavedení portfolia**
2. **Vytváření sbírky**
3. **Skládání a strukturování sbírky**
4. **Vedení dialogu**

5. Vytvoření prezentace

Spolupráce s rodiči a odborníky

6. Hodnocení portfolia

7. Uzavření portfolia



Obrázek 1 – spirálový model práce s portfoliem (Vranaiová, 2014, s. 13)

Při zavádění portfolia si musí učitel nejdříve stanovit cíle, které bude sledovat při práci s portfoliem a podmínky pro jeho vedení. Dále je nutné obeznámit rodiče s tímto novým systémem. Je potřeba jim vysvětlit funkci portfolia, průběh práce s portfoliem a jeho obsah (Vranaiová, 2014). Také je velmi důležité motivovat samotné žáky k činnosti. Práce s portfoliem by pro ně měla být názorná, motivující a praktická (Tomková, 2007). Další fází je sběr materiálů. Žák by měl nejdříve pochopit smysl portfolia a zvyknout si, že by měl ke každému materiálu či předmětu dokázat povyprávět příběh. Poté může rozhodovat o tom, co si do portfolia založí. Škála materiálů, které lze sbírat v primární škole, je pestrá. Není nutné sbírat materiály pouze v písemné podobě, můžeme do portfolia zařadit i obrázky, fotografie, audionahrávky a videozáznamy. Součástí portfolia by měly být i produkty mimoškolních aktivit. Dále se nasbírané materiály třídí a strukturují, je tedy nutné zvolit kritérium členění. Pro další práci s portfoliem je také důležité všechny materiály datovat, aby bylo možné porovnávat výkony v čase a reflektovat žákův vývoj (Tomková, 2007). Podle Tišťanové (2016) je potřeba při výběru materiálů do portfolia brát v úvahu záměr a formu portfolia a jaké oblasti kurikula v něm budou obsaženy.

Pokud učitel umožní žákovi vyprávět o artefaktech a událostech, které jsou v portfoliu zachyceny, stává se portfolio základem pro vzpomínky žáka. Žák může nad portfoliem mluvit, vyjadřovat své pocity nebo popsat prvky, které přispěly k rozvoji jeho identity (Vranaiová, 2014). Společnou a nejdůležitější aktivitou učitele a žáka jsou tedy rozhovory nad portfoliem. Cílem rozhovoru je podpořit reflexi žákovy vlastní práce a poskytnout mu radu, jak dále postupovat, aby dosáhl k co nejefektivnějšímu rozvoji jeho schopností a dovedností. Při rozhovoru může učitel klást tyto doplňující otázky:

- Jak jsi uspořádal portfolio? Proč jsi ho uspořádal tímto způsobem?
- Jak chceš postupovat dál? Co se chceš dál naučit?

- Co jsi zjistil, když si dával dohromady portfolio?
- Co tvoje portfolio říká o tobě, jako o žákovi?
- V čem by ses chtěl zlepšit?

(Košťálová, Miková & Stang, 2008, s. 91; Straková, 2010)

Vytvoření prezentačního portfolio umožňuje žákovi ukázat jeho proces rozvoje, který je dokumentovaný různými nejpovedenějšími ukázkami. Portfolio může být prezentováno a obhajováno několika způsoby. Může se odehrát před třídou, před rodiči nebo může škola uspořádat „Den portfolio“, při kterém budou žáci své portfolio prezentovat před větším publikem. Pokud žák dokončí daný stupeň vzdělávání, mělo by být portfolio také určitým způsobem uzavřeno, např. písemným shrnutím rozvoje žáka ve škole. Takové zhodnocení může mít i podobu příběhu, ve kterém se může učitel zaměřit i na hodnocení výkonu žáka. Uzavření portfolio probíhá formou dialogu a mohou se ho také zúčastnit rodiče žáka (Vranaiová, 2014).

3.6 Obsah portfolio

Portfolio je sbírkou většího množství žákovských prací, které mohou být různého charakteru. Sharp (1977) označuje materiály v portfolio jako artefakty. V portfolio můžeme najít například různé pracovní sešity, pracovní listy, slohové práce, testy, hodnotící a sebehodnotící listy, výtvarná díla, školní projekty, sbírky, fotografie, audionahrávky nebo videonahrávky (Gavora, 2015). Dále mohou být obsahem práce, jejichž autorem není sám žák, patří sem různé materiály od učitele nebo dalších osob. Speciálním druhem materiálů v žákovském portfolio jsou komentáře druhých lidí. Portfolio nemusí obsahovat pouze školní produkty a výtvary, ale vypráví také mimoškolní příběh žáka. Součástí portfolio tak mohou být různá ocenění žáka a výtvary z mimoškolních aktivit. Václavek (2013) uvádí, že díky tomu mohou méně úspěšní žáci ve školních aktivitách vyniknout a ukázat, co umí. Každé portfolio by mělo obsahovat osobní informace o žákovi, které mohou být doplněny fotografií nebo autoportrétem (Karlíková, 2021). Dále obsah portfolio závisí na jeho účelu a žákově preferencích. Při výběru materiálů do portfolio si může učitel položit tyto otázky:

- Jaký je záměr portfolio?
- Které oblasti kurikula budou v portfolio obsaženy?
- Jakou formu bude mít portfolio? (Tišřanová, 2016, s. 131)

Materiály v portfoliu mohou být uspořádány různým způsobem – chronologicky, tematicky či po předmětech. I forma portfolia může mít různou podobu. Žáci mohou své materiály ukládat do košíku, zásuvky či boxu nebo využívat desky a šanony. Materiály mohou mít také charakter deníku nebo knihy. Dále je možné tvořit portfolio v elektronické podobě. Karlíková (2021) se ale přiklání k papírové podobě, zvláště na prvním stupni základní školy. Žáci si totiž při zakládání materiálů a řazení do složek rozvíjí jemnou motoriku.

Často se taktéž diskutuje o tom, kdo by měl rozhodovat o obsahu žákovského portfolia. Nováčková (2008, in Václavík, 2013) uvádí, že vliv na obsah portfolia má jak učitel, tak i žák. Na tom, co bude v portfoliu se může učitel se žákem dohodnout, ale odpovědnost za obsah portfolia by měl nést výhradně žák. Podle Václavíka (2013) zastává žák při tvorbě a práci s portfoliem několik rolí, např. roli tvůrce, designéra, jediného majitele či participujícího hodnotitele. Jelikož je portfolio majetkem žáka, měl by především on určovat jeho konkrétní podobu. Foster & Masters (1996) uvádí tři typy portfolií, podle toho, kdo rozhoduje o jeho obsahu. V pracovním portfoliu vybírá materiály žák, v reprezentačním učitel a v dokumentačním spolupracuje žák s učitelem. Tomková (2007, in Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014, s. 36) zastává názor, „že i když je nutné se sjednotit na základním smyslu a obsahu žákovského portfolia, je třeba ponechat žákům zároveň dostatek prostoru k projevení osobnosti, originality, tvořivosti a samostatnosti.“

3.7 Portfolio – žák, učitel, rodič

Žákovské portfolio slouží jak žákovi, učiteli, tak i rodičům a poskytuje jim velmi cenné informace. Tito tři účastníci edukačního procesu se také podílejí na jeho tvorbě a každý z nich má rozličnou úlohu. Portfolio je tedy důležitým nástrojem, který podporuje interakci mezi žákem, učitelem i rodiči a posiluje jejich vzájemné vztahy (Seitz & Bartholomew, 2008). Hlavním tvůrcem portfolia, jak už bylo zmíněno, je žák, který sbírá, třídí, řadí své práce a také se průběžně sebehodnotí. Díky portfoliu může sledovat i prezentovat svůj pokrok v učení na základě svých prací. Taktéž může své produkty posuzovat a porovnávat se svými spolužáky. Gavora (2015) považuje portfolio za velmi silný motivační činitel a důležitý faktor při sebehodnocení žáka.

Seitz a Bartholomew (2008) vymezují 4 kategorie popisující způsob zapojení žáka do procesu tvorby portfolia:

- **Role** – žák sbírá a posuzuje své produkty a materiály, uvažuje o jejich obsahu a hodnotí.

- **Velký obraz** – prostřednictvím portfolia si žák konstruuje své poznání, učí se si stanovovat cíle, sebehodnotit se a přebírá odpovědnost za své učení.
- **Sbírka** – žák se účastní a spolurozhoduje o učebních příležitostech. Sbírá vzorky své práce a další produkty, reflektuje své učení a své produkty určitým způsobem uspořádává.
- **Prezentace** – žák připravuje svůj výsledný produkt – portfolio, který poté prezentuje a opět reflektuje své učení.

Úloha učitele při práci s portfoliem je také velmi důležitá. Před začátkem samotné tvorby portfolia musí učitel vypracovat časový plán práce s portfoliem, připravit vhodné podmínky pro práci s portfoliem, obeznámit žáky s funkcí, obsahem a formou portfolia, stanovit zásady pro výběr produktů žáků a kritéria hodnocení (Gavora, 2015). Podle Václavíka (2013) učitel při práci s portfoliem zastává roli „kouče.“ Na začátku při zavádění portfolia žáky motivuje a ukazuje jim způsoby, jak portfolio vytvářet. Seitz a Bartholomew (2008) zmiňují roli facilitátora, který by měl žáky vést k pozitivnímu vztahu k portfoliu, být jim nápomocný, podporovat je a vytvářet pro žáky takové podmínky, aby bylo pro ně portfolio vždy dostupné. Učitel by měl mít stále na mysli, že majitelem portfolia je především žák. „*Jen tak může portfolio co nejobektivněji odpovědět na otázku „Kdo je jeho autor?“ a vyprávět souvislý příběh žáka*“ (Václavík, 2013, s. 24).

Václavík (2014) dále zmiňuje několik kompetencí učitele, které jsou zásadní při práci s portfoliem:

- **Kompetence hodnotící** – jak už bylo zmíněno výše, portfolio může sloužit k hodnocení žáků, ale nemělo by být jediným způsobem hodnocení.
- **Kompetence didaktická** – zahrnuje efektivní zvládnání práce s žakovským portfoliem, respektování specifických potřeb žáků, časové rozvržení, flexibilní plánování a stanovení splnitelných cílů.
- **Kompetence pedagogická** – portfolio by mělo napomoci učiteli odhalit různé stránky osobnosti žáka, např. jeho schopnosti a dovednosti, silné a slabé stránky nebo profesní zaměření. Tuto kompetenci bych tedy spíše označila jako diagnostickou.
- **Kompetence komunikativní** – zahrnuje především dovednost vést s žákem rozhovor nad portfoliem.

Do tvorby portfolia by měli být zapojováni také rodiče. Hegrová (2014) význam portfolia spatřuje právě ve spolupráci učitele s rodiči a dítětem. Avšak velmi často je portfolio spíše bráno jako překážka než nástroj vhodný pro komunikaci o žákově vývoji a jeho školních výsledcích. Shores a Grace (2012) uvádí, že portfolio rodičům otevírá proces učení a umožňuje jim zapojení se do života školy a třídy. Nejdříve by měli být rodiče informováni o funkci, formě a obsahu portfolia a poté seznámeni s tím, jak se do jeho tvorby mohou zapojit. Podle Kratochvílové (2014) se mohou rodiče podílet např. na výběrů produktů do portfolia, zapojovat se do komunikace nad výsledky a pokroky svého dítěte, do reflexe práce žáka nebo mohou doložit různé produkty, které pořídili společně mimo školní prostředí.

3.8 Výhody a nevýhody portfolia

Václavík (2014) uvádí, že úspěšná a efektivní práce s žákovským portfoliem podléhá několika faktorům, mezi které patří osobnost učitele, vlastnosti žáků, sociální a fyzické prostředí nebo klima školy a třídy. I přesto můžeme uvést řadu výhod, ale i úskalí žákovského portfolia. Davis & Ponnampuruma (2005) uvádí tyto silné stránky portfolia:

- žáci přebírají odpovědnost za své učení;
- portfolio podporuje žákovu sebehodnocení, reflexi a kritické myšlení;
- umožňuje průběžně sledovat a hodnotit žákovy pokroky;
- poskytuje učitelům důležité informace pro diagnostiku;
- podporuje kreativitu a řešení problémů;
- umožňuje využívat více metod hodnocení.

Kromě výše zmíněných, další autoři uvádí jako výhodu portfolia flexibilitu při hodnocení, které je založené na skutečných ukázkách žákovy práce, podporu spolupráce při vzdělávacích činnostech a dialogu mezi učitelem a žáky (Venn, 2000, in Václavík, 2014; Sharp, 1997). Princílková (2014) zdůrazňuje, že se žáci díky portfoliu učí systematickosti, pravidelnosti, smysluplnosti a učí se na sebe dívat reálně. Při sebehodnocení se nebojí mluvit o chybách a vyvíjí se jejich popisný jazyk. Portfolio poskytuje sbírku více žákovských prací v průběhu času a tím nám umožňuje získat širší a hlubší pohled na to, co žáci znají a umí. Proces hodnocení tak může být založený na autentičtější práci. Václavík (2014) považuje portfolio za dobrý způsob, jak sdělit rodičům žákovy pokroky a vhodný doplněk k vysvětlení.

Jako slabé stránky portfolia uvádí Venn (2000, in Václavík, 2014) časovou náročnost, jednak v plánování systému hodnocení, tak i při zakládání, organizování a řazení portfolia. Také délka každého rozhovoru nad portfoliem či jeho prezentování může narušit chod výuky. Záleží pouze na učiteli, jak dlouho se chce práci s žákovským portfoliem věnovat. Podle Gavory (2015) by měl učitel brát čas věnovaný portfoliu jako investici, která přináší zisk. Z důvodu velkého množství materiálů se může stát portfolio objemným a velmi těžkým. Poslední nevýhodou je, že se z portfolia může stát pouze náhodný sběr žákovských prací z důvodu nedůsledného řízení práce. Václavík (2014) upozorňuje na to, že portfolio by měl učitel využívat pouze tehdy, pokud v něm vidí metodu, díky které dosáhne svých stanovených výchovně vzdělávacích cílů. Také je nutné si uvědomit, že žádná metoda, tedy ani portfolio, není univerzální pro všechny žáky. Jelikož každý učitel pojímá žákovské portfolio jiným způsobem, spatřuje v něm také rozličné výhody a nevýhody. Je tedy pouze v rukou učitele, zda bude s portfoliem pracovat, či nikoli.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části bylo představit teoretická východiska a současné poznatky zaměřené na využití portfolia k diagnostikování žáků na prvním stupni základní školy. První kapitola je věnována pedagogické diagnostice, která je nedílnou součástí učitelské profese. Byl zde popsán proces diagnostikování, oblasti pedagogické diagnostiky a také nepoužívanější metody a nástroje využívané k diagnostikování žáků. Dále byla zmíněna diagnostická kompetence učitele, která je stěžejní pro efektivní diagnostikování žáků na prvním stupni základní školy.

Druhá kapitola je věnována žakovskému portfoliu. Zde bylo představeno konstruktivistické a pozitivistické pojetí portfolia, které ovlivňuje obsah portfolia a práci s ním. Existují různé typy portfolií, které můžeme využít v primárním vzdělávání. V této kapitole bylo představeno několik typologií od tuzemských i zahraničních autorů.

Využití žakovského portfolia v primárním vzdělávání popisuje třetí kapitola. Žakovské portfolio je zde zmiňováno jako nástroj hodnocení, sebehodnocení a diagnostický nástroj. Podrobněji bylo popsáno diagnostické portfolio a jeho funkce. Dále byly uvedeny fáze práce s portfoliem, jeho nejčastější obsah a podoba. Jelikož neexistuje přesně daný návod, jak by mělo portfolio vypadat a co by mělo být jeho obsahem, stává se toto téma také námětem pro mé výzkumné šetření. Kromě hlavního tvůrce portfolia – žáka, je zde představena role učitele i rodiče při práci s portfoliem. Závěrečná podkapitola uvádí výhody a nevýhody využití portfolia.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V návaznosti na teoretické poznatky o možnostech využití portfolia žáků na 1. stupni základní školy byl zvolen kvalitativní typ výzkumu, který nám umožní popsat, jak učitelé na 1. stupni základní školy využívají portfolio k diagnostikování žáků. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 17) tento typ výzkumu definují jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů.*“

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části je **popsat, jak učitelé na 1. stupni ZŠ využívají portfolio k diagnostikování žáků.**

Dílčí cíle:

- Popsat obsah žákovských portfolií.
- Popsat, jaké oblasti diagnostikování jsou učiteli zmiňovány.
- Odhalit přístup učitelů k žákovskému portfoliu.

Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovila: **Jak učitelé na 1. stupni ZŠ využívají portfolio k diagnostikování žáků?**

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký je obsah žákovských portfolií?
- Jaké oblasti diagnostikování jsou učiteli zmiňovány?
- Jaký je přístup učitelů k žákovskému portfoliu?

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek představovali vybraní učitelé prvního stupně základní školy s odlišnou dobou praxe ze Zlínského a Olomouckého kraje. Podmínkou výběru participantů byla práce učitelů s žákovským portfoliem. Výběr participantů byl poměrně složitý, neboť málokterá škola pracuje s žákovským portfoliem, a ne každý učitel byl ochotný mi poskytnout rozhovor. Rozhovory byly realizovány s deseti učiteli přímo nad vybraným žákovským portfoliem, jehož obsah jsem si následně zdokumentovala. Cílem výzkumu s učiteli bylo zjistit, jak využívají portfolio k diagnostikování žáků a jaký je jejich přístup k portfoliu.

Pro lepší přehlednost uvádím tabulku s charakteristikou participantů.

Tabulka 2 – Charakteristika participantů

Učitel	Délka praxe	Třída	Práce s portfoliem	Umístění školy
U1	3 roky	3. třída	3 roky	obec
U2	6 let	3. třída	3 roky	město
U3	20 let	2. třída	5 let	město
U4	40 let	3. třída	15 let	město
U5	20 let	2. třída	10 let	město
U6	15 let	2. třída	12 let	město
U7	18 let	1. třída	10 let	obec
U8	25 let	2. třída	15 let	město
U9	9 let	2. třída	2 roky	město
U10	12 let	4. třída	7 let	obec

5.3 Metody sběru dat

Metody sběru dat jsou podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 142) „*specifické postupy poznávání určitých jevů*.“ Tyto jevy výzkumník využívá s cílem odhalit a reprezentovat to, jakým způsobem lidé sociální realitu interpretují a budují. V rámci kvalitativního designu výzkumu byly zvoleny dvě metody. První z nich je polostrukturované interview s učiteli 1. stupně základní školy. Rozhovor byl doplněn obsahovou analýzou, která byla zaměřena na obsah žákovského portfolia a jeho strukturu.

Otázky k rozhovoru byly sestaveny na základě vytvořených dílčích cílů a výzkumných otázek. V listopadu 2022 jsem začala hledat učitele 1. stupně základní školy, kteří pracují s žákovským portfoliem. Jednotlivé školy a učitele jsem nejdříve oslovila prostřednictvím emailu a sociálních sítích. Odezva nebyla ale taková, jakou jsem očekávala. Začala jsem tedy učitele oslovovat telefonicky nebo osobně. Jak už jsem zmiňovala výše, výběr učitelů byl pro mě poměrně složitý, jelikož není příliš základních škol, které by žákovské portfolio využívaly. Nakonec byl rozhovor realizován s 10 učiteli základní školy. Každý učitel podepsal nejdříve informovaný souhlas o účasti ve výzkumu. Rozhovory jsem začala realizovat v prosinci 2022 a dokončeny byly v lednu 2023. Poté následovalo analyzování dat.

Polostrukturované interview

Rozhovor neboli interview je nejčastěji využívanou metodou sběru dat v kvalitativním typu výzkumu. Jedná se o metodu, při které zpravidla jeden výzkumník klade několik otevřených nestandardizovaných otázek jednomu účastníkovi výzkumu. Pomocí otevřených otázek může výzkumník lépe pochopit názory daného jedince a není tak omezen jeho pohled pouze na výběr položek v dotazníku. Při rozhovoru můžeme postihnout výpovědi a slova v přirozené formě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Patton, 2002, in Švaříček & Šedřová, 2014, s. 160). V rámci této práce byla zvolena metoda polostrukturovaného interview, u kterého máme předem připravený seznam otázek. Hendl (2005) tuto metodu označuje jako rozhovor pomocí návodu. Polostrukturované interview dává badateli prostor odchýlit se od linie předem nachystaných otázek a vést rozhovor formou reakcí na odpovědi respondentů. Pro polostrukturované interview s učiteli 1. stupně základní školy jsem si otázky rozdělila do několika oblastí:

Motivace k zavedení portfolia

- Co Vás vedlo k zavedení portfolia?
- Pracoval/a byste s portfoliem, i kdybyste nemusel/a?
- V čem vidíte smysl portfolia?

Podoba portfolia

- Jakou podobu má portfolio ve Vaší třídě?
- Co je obsahem portfolia ve Vaší třídě?

Využití žákovského portfolia

- Pro jaké účely portfolio využíváte?
- Jaké konkrétní činnosti s portfoliem provádíte?
- Jak může být portfolio využito k diagnostikování žáků?
- Co můžete o žácích díky portfoliu zjistit?
- V čem spatřujete výhody/nevýhody v práci s portfoliem?

Obsahová analýza

V rámci této práce byla zvolena obsahová analýza žákovských portfolií. Bylo analyzováno celkem 10 portfolií žáků 1.-4. třídy ZŠ ze Zlínského a Olomouckého kraje. Vybraná portfolia byla zdokumentována. Fotodokumentace následně sloužila k samotné analýze.

Podle Gavory (2015) se obsahová analýza zaměřuje na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů, kdy obsahem je něco, co se komentuje. Jedná se o významný celek a soubor informací, znaků, které jsou určitým způsobem strukturovány. Obsah nám vypovídá o určité skutečnosti, jevu nebo procesu. Můžeme tedy říct, že všechno, co komunikujeme, má svůj obsah. Z hlediska formy můžeme komunikáty rozdělit na verbální, vizuální nebo kombinace obou. V žákovských portfoliích máme jak verbální, tak i vizuální formu. Můžeme zde najít pracovní listy, písemné práce, sebehodnotící listy, slovní hodnocení nebo obrázky a fotografie.

U obsahové analýzy musíme splnit několik kritérií, které uvádí Gavora (2015). Nejdříve je potřeba si stanovit výzkumné otázky, vymezit soubor pro analýzu a jednotku analýzy. Následuje vytváření systému kódů, proces kódování a na závěr popis výzkumných zjištění.

5.4 Analýza dat

Polostrukturované interview

Rozhovory s učiteli byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány do písemné podoby. Získané informace byly postupně pročitány a poté následovalo otevřené kódování. Při této metodě byl text rozbit na jednotky a k těmto jednotkám byly přiděleny kódy. Takovýmto způsobem byly analyzovány všechny rozhovory. Následně byl vytvořen seznam všech kódů, které byly systematicky tříděny a vznikly tak kategorie a podkategorie, které jsou interpretovány v další kapitole.

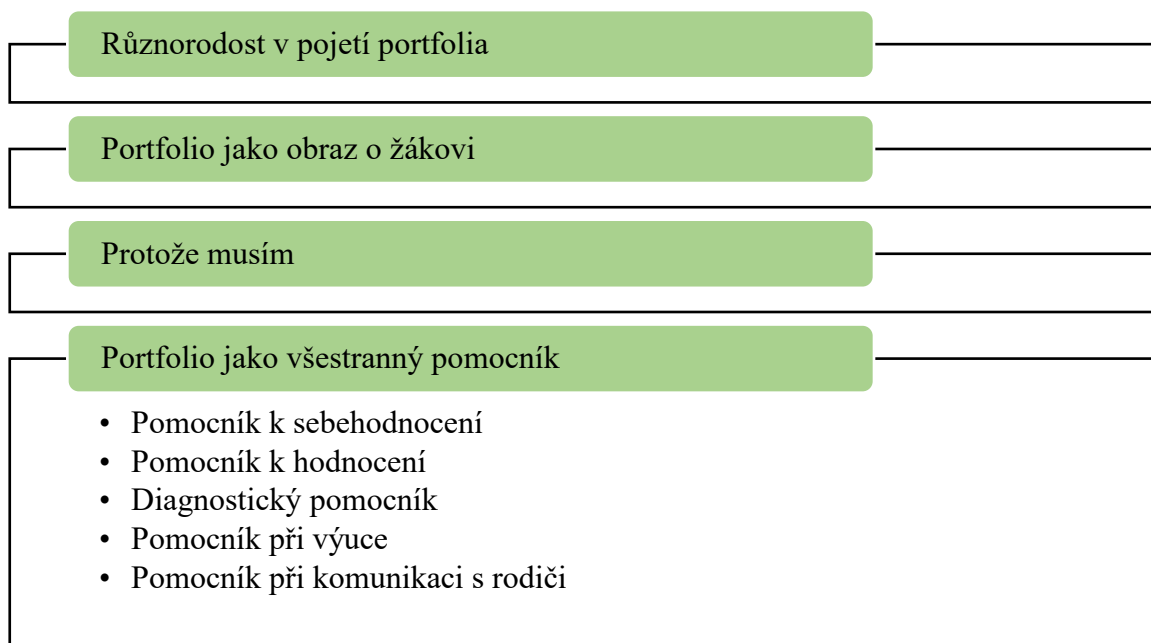
Obsahová analýza

Při jednotlivých rozhovorech mi učitelé nejdříve žákovská portfolia a jejich obsah sami představili. Poté byla vybraná portfolia zdokumentována a následovalo jejich systematické procházení a tvorba kódů. Výzkumná zjištění z obsahové analýzy doplňují výzkumná zjištění z realizovaných rozhovorů.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této části práce budou představeny interpretace získaných dat z interview s učiteli a obsahové analýzy žákovských portfolií, která se uskutečnila na bázi verbálního i vizuálního komunikátu. Zformované kategorie jsou interpretovány v souvislosti se stanovenými výzkumnými otázkami. Na základě analyzování dat pomocí otevřeného kódování vznikly tyto kategorie:

Schéma 3 – Významové kategorie

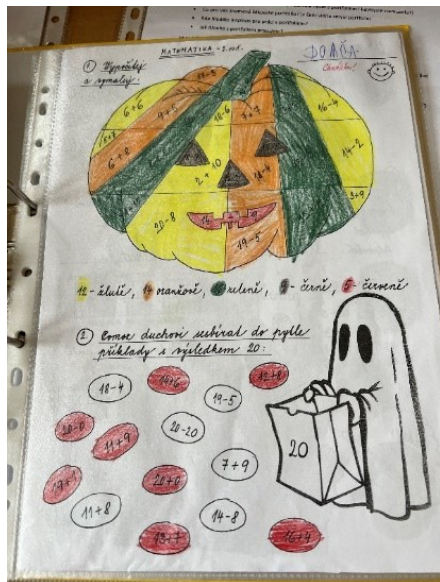


6.1 Různorodost v pojetí portfolia

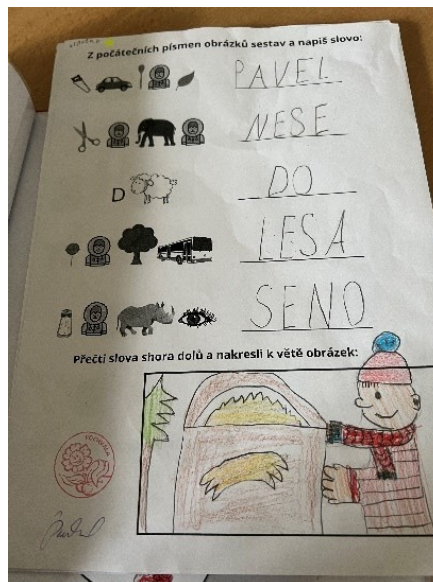
Práce s portfoliem se také odvíjí od toho, jakým způsobem jej učitelé pojmání. Nejčastěji je žákovské portfolio popisováno jako přehledná úschovna materiálů a dobrý podklad pro sledování žákova pokroku. Portfolio nám tedy dokládá, co všechno se žák v průběhu školní docházky naučil a čeho dosáhl. Dále je žákovské portfolio pojmáno jako úschovna školních vzpomínek, žáci jej mohou kdykoliv otevřít a podívat se, co v přechodných ročnících dělali, co namalovali, jak jim to šlo, nebo naopak co jim dělalo obtíže. Pouze jeden z učitelů při rozhovoru poukazoval na portfolio jako diagnostický nástroj. Z jednotlivých výpovědí nám tedy vyplývá, že portfolio primárně slouží k dokumentování žákova učení.

Další část kategorie se zaměřuje na obsah žákovských portfolií, který je také velmi rozmanitý. V žákovských portfoliích převažují pracovní listy, které tvoří učitel pro své žáky. Tématika pracovních listů je velmi různorodá, jedná se např. o křížovky, osmisměrky,

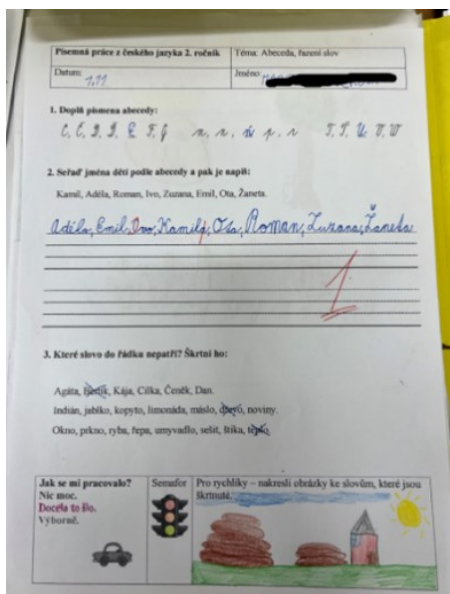
doplňovačky, vybarvování podle čísel, písmen či slabik. Tyto listy jsou orientovány především na český jazyk a matematiku, dále se objevuje prvouka či přírodověda a také anglický jazyk. Dále byly v portfoliu identifikovány testy a písemné práce, ať už průběžné, čtvrtletní či pololetní. Jedná se především o práce z českého jazyka a matematiky. U písemných prací je uveden datum, který je důležitý pro sledování žákova pokroku.



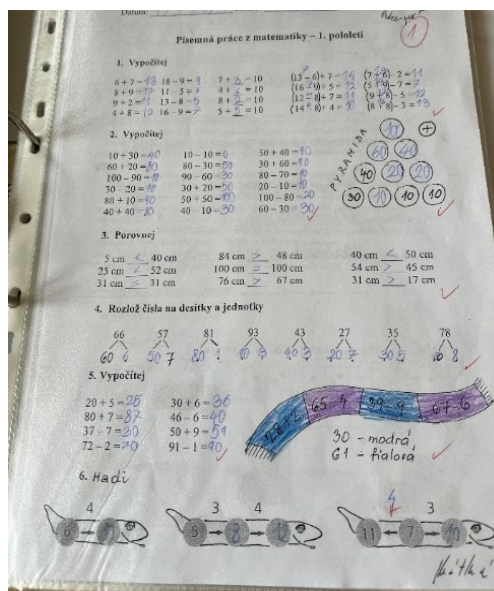
Obrázek 2 – pracovní list z matematiky



Obrázek 3 – pracovní list z českého jazyka



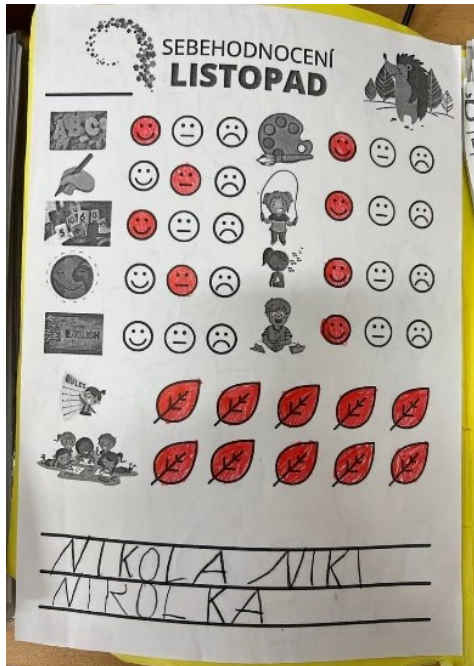
Obrázek 4 – písemná práce



Obrázek 5 – písemná práce

Součástí všech analyzovaných portfolií bylo sebehodnocení žáka v různých formách. U mladších žáků převažovaly sebehodnotící listy se smajlíky, které vybarvovali. Starší žáci

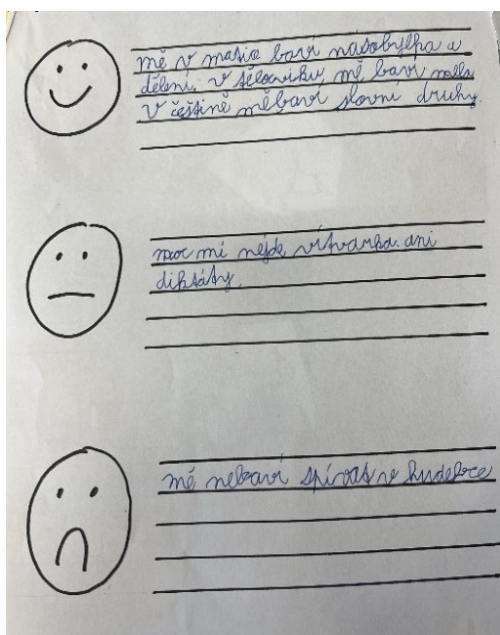
hodnotili svou práci v jednotlivých předmětech slovně. Také se objevilo sebehodnocení formou úkolů. Žáci nejdříve vyřešili jednotlivé úkoly a poté zhodnotili, jak se jim dařilo. U některých sebehodnotících listů se objevují komentáře od učitele a rodičů. Sebehodnocení probíhá většinou měsíčně nebo čtvrtletně.



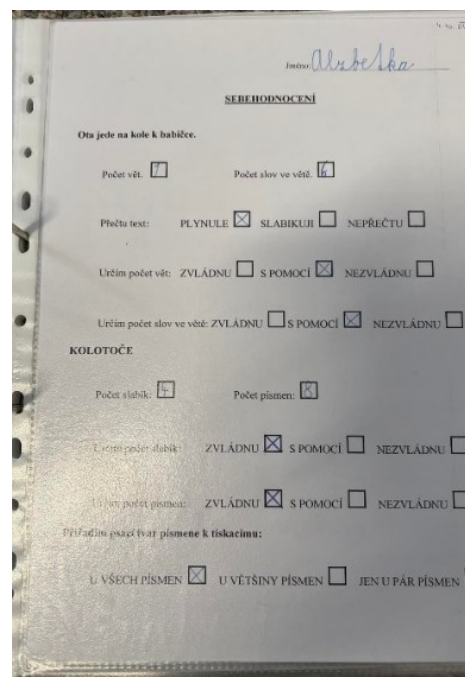
Obrázek 7 – sebehodnocení



Obrázek 6 – sebehodnocení



Obrázek 9 – sebehodnocení



Obrázek 8 – sebehodnocení

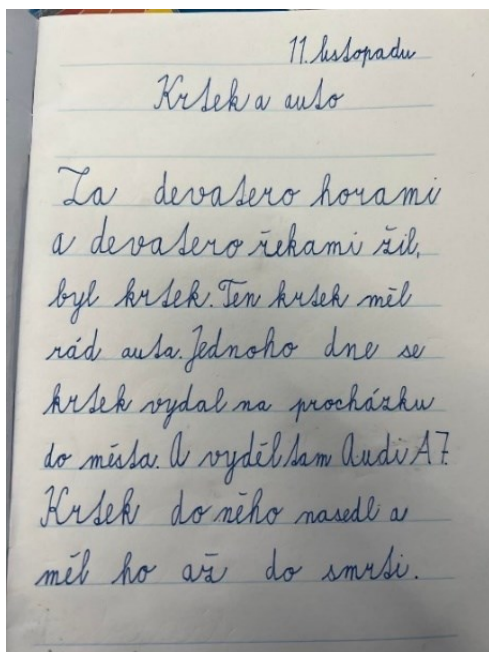
Velkou část portfolií tvořily žákovy výtvary, šlo o různé výtvarné práce, obrázky, omalovánky, referáty nebo slohové práce. U výtvarných prací a obrázků můžeme pozorovat, jak se výtvarné zpracování mění a stává se detailnějším. Stejně tak u slohových prací sledujeme žákův vývoj.



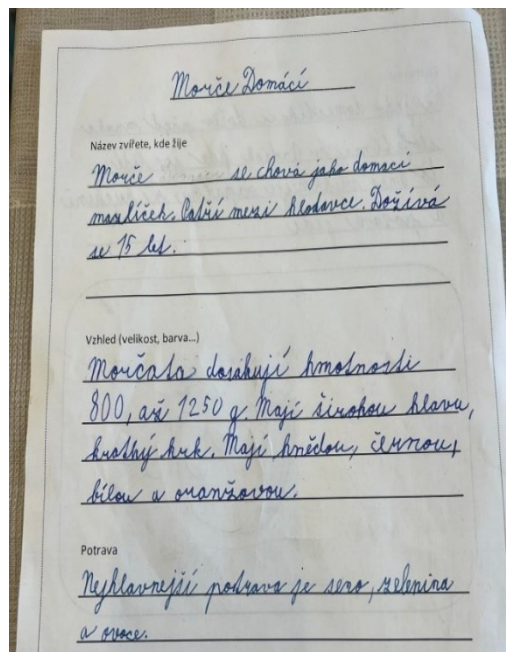
Obrázek 11 – kresba



Obrázek 10 – kresba

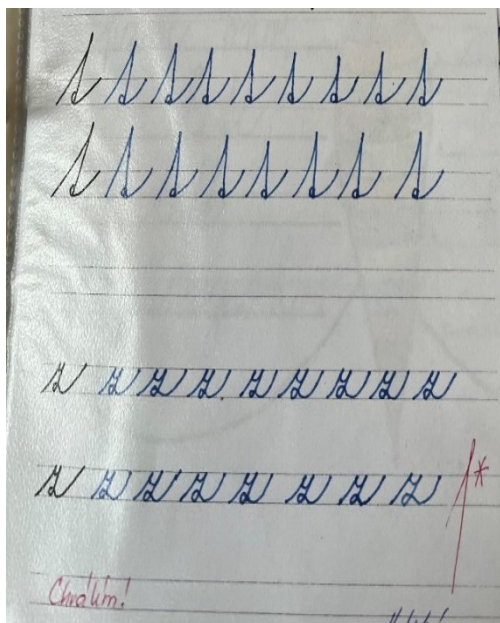


Obrázek 12 – slohová práce

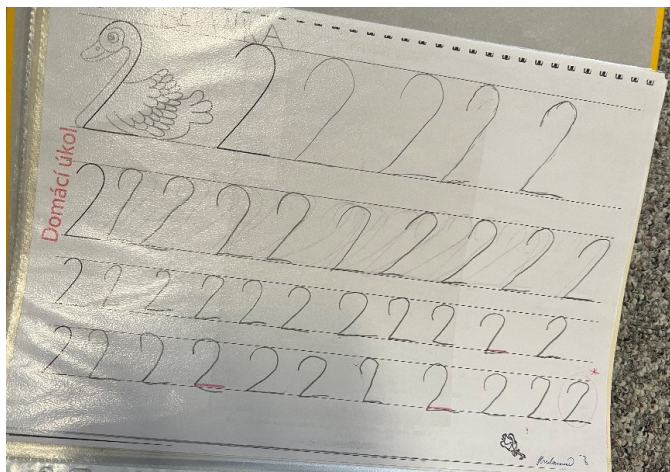


Obrázek 13 – referát

V menší míře se v portfoliích objevují listy z písanky, které slouží k procvičení psaní jednotlivých písmen či číslic. Tyto listy mohou taktéž sloužit učitelům jako diagnostický nástroj. Součástí portfolia byly také domácí úkoly.

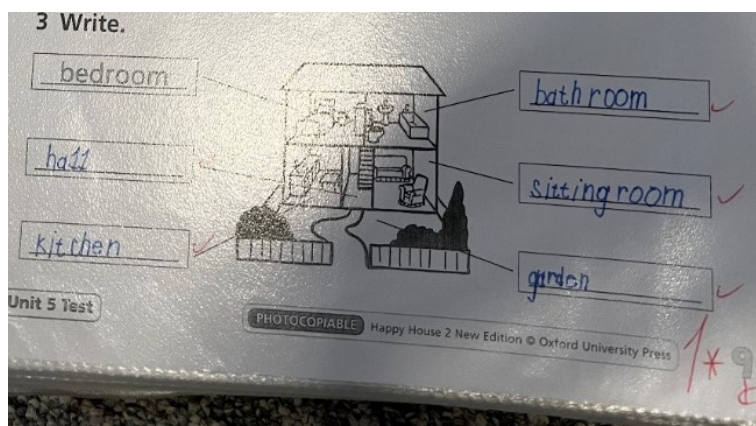


Obrázek 15 – list z písanky

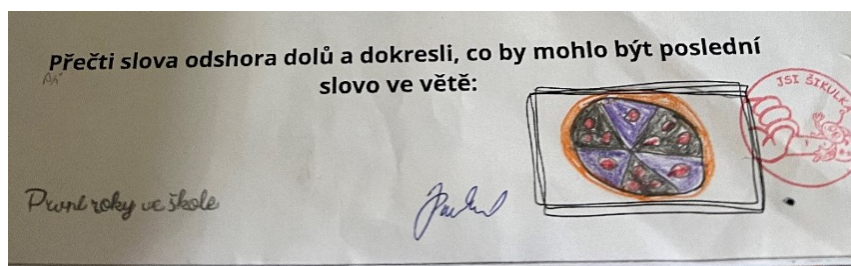


Obrázek 14 – domácí úkol

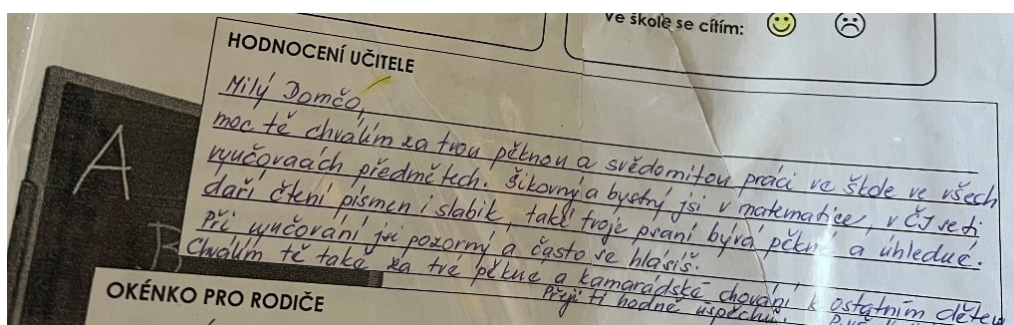
Dále bylo v portfoliích identifikováno hodnocení učitele v různých formách. Na jednotlivých ukázkách můžeme vidět hodnocení známkou, slovní hodnocení a razítko. Pouze ve dvou portfoliích byly součástí poznámky od rodičů, kteří také určitým způsobem zhodnotili práci svého dítěte.



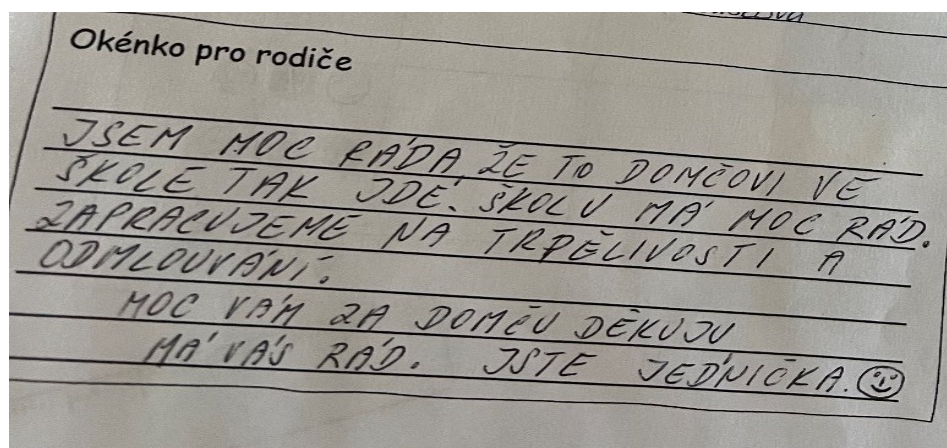
Obrázek 16 – hodnocení učitele



Obrázek 17 – hodnocení učitele



Obrázek 18 – slovní hodnocení učitele

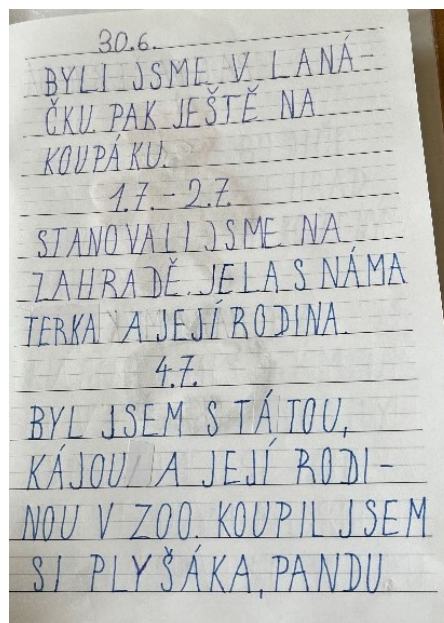


Obrázek 19 – poznámka od rodiče

Ne ve všech portfoliích se vyskytovalo ocenění žáka v podobě různých diplomů. Tomková (2007) doporučuje do portfolia zařazovat produkty i z oblasti mimoškolních aktivit, např. diplomy ze soutěží, výrobky z kroužků či vlastní zápisky. Na ukázce můžeme vidět prázdninový deník, do kterého si žák zapisoval své prázdninové zážitky. Deník poté prezentoval učiteli a svým spolužákům.



Obrázek 20 – prázdninový deník

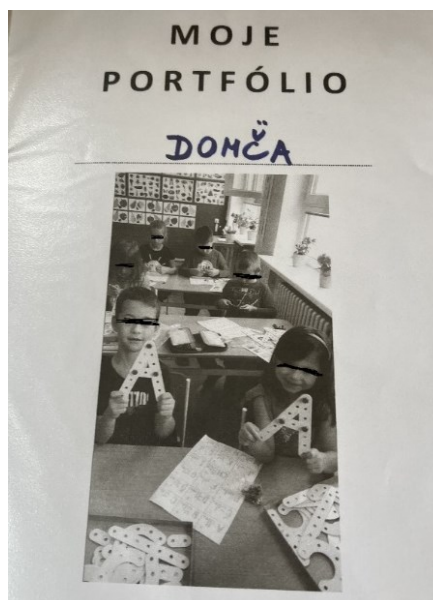


Obrázek 21 – prázdninový deník

Fotografie žáků se v portfoliích objevovaly velmi zřídka a nebyly přítomny ve všech. Nejčastěji se nacházely na úvodní straně portfolia společně se jménem žáka. Mladší žáci měli svou fotografii i na hřbetu šanonu pro snazší poznání. Úvodní stranu si žáci zdobili podle sebe různými obrázky. Dále byly fotografie doplněny u školních akcí.



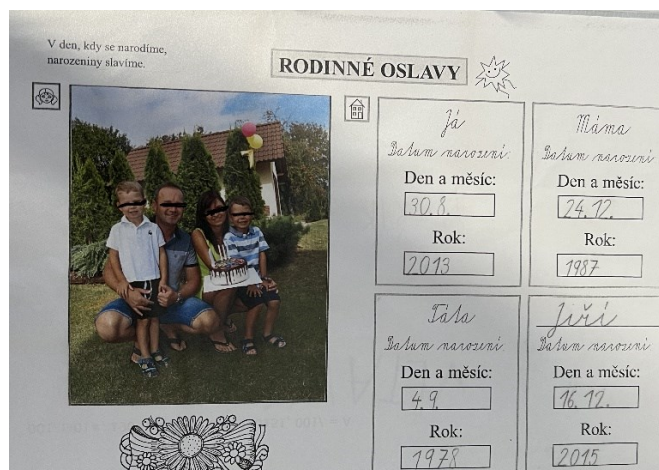
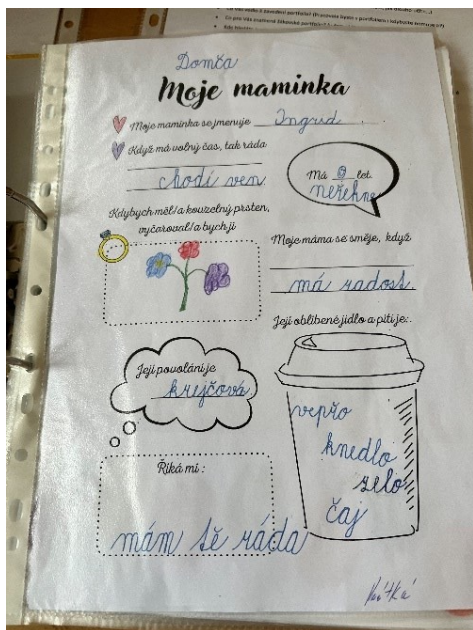
Obrázek 22 – fotografie žáka



Obrázek 23 – úvodní strana portfolia

Téměř vůbec nebyly v portfoliích materiály zaměřené na žáka a jeho rodinu. Tyto listy by mohly také sloužit jako vhodný diagnostický nástroj. Můžeme totiž pozorovat, jak žák sám o sobě uvažuje, jak se učí charakterizovat v čem vyniká a co má rád, nebo jak popisuje a

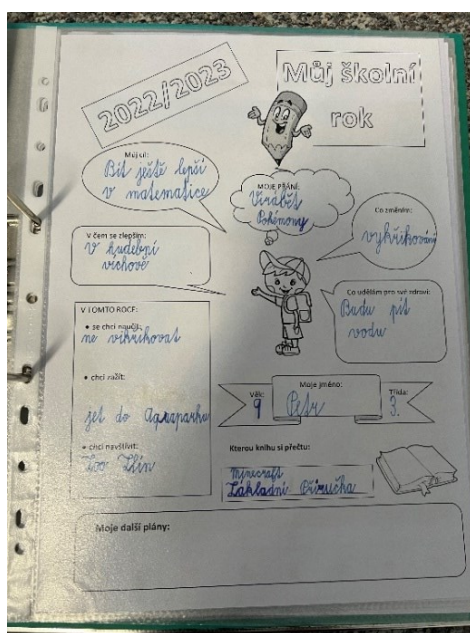
vnímá své rodiče. Na první ukázce můžeme vidět list zaměřený na matku, ve kterém dítě uvádí její oblíbené jídlo, co ráda dělá nebo kdy se směje. Na druhém obrázku „rodinné oslavy“ žák doplňoval své datum narození, dále svých rodičů a sourozenců. Pracovní list je doplněn fotografií rodiny, o které následně žák vyprávěl.



Obrázek 24 – rodinné oslavy

Obrázek 25 – moje maminka

Součástí některých portfolií byly i cíle na školní rok, kde žáci doplňovali, co by se chtěli naučit, v čem by se chtěli zlepšit nebo jakou knihu si chtějí přečíst. Také se v portfoliích objevovaly nedokončené práce žáků.



Obrázek 26 – cíle na školní rok

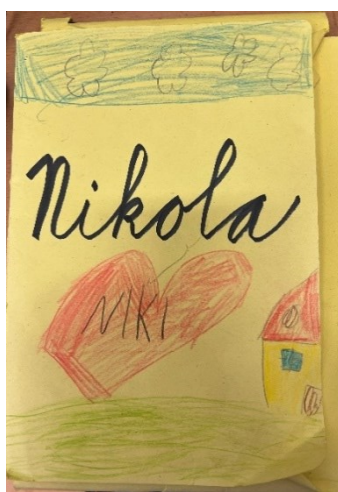
Jelikož je žákovské portfolio přístupné pro všechny, nejsou obsahem žádné důvěrné informace o žákovi. Citlivější informace zakládají učitelé zvláště do složky. Jedná se o různá lékařská vyšetření či záznamy z pedagogicko-psychologické poradny.

O obsahu portfolia rozhoduje učitel společně s žáky. V první třídě si žáci zakládají do složek většinou všechno a od druhé třídy začínají s pomocí učitele třídit a vybírat. Učitelé se snaží vést žáky k samostatnosti, aby mohli ponechat výběr materiálů později pouze na nich. Ovšem někdy musí učitel i tak zasáhnout, protože někteří žáci jsou velmi kritičtí a vyhodili by úplně vše. Rozhodování o výběrů materiálů se tedy odvíjí i od věku žáků. U8: *„No zatím jim spíš ten výběr určuji já, těm malým, že si řekneme, co si tam založíme. Ale samozřejmě jim postupně nechám volnou ruku, až by byli více odpovědní, aby si i sami dokázali vybrat co si do toho portfolia založí.“*

Obsah portfolia se také odvíjí od zvoleného typu, nejčastěji se ve školách objevovala portfolia sběrná, která se postupně měnila v dokumentační. Žádné z analyzovaných portfolií nebylo přímo diagnostické. U5: *„Na začátku ti prvňáčci, druháčci mají spíše sběrné portfolio a postupně se mění na to dokumentační, ale to až tak na konci toho prvního stupně.“* Podoba žákovského portfolia může být stejně rozmanitá jako jeho obsah. Nejčastěji byly materiály zakládány v tvrdých deskách s eurosložkami, v papírové složce nebo v boxu s více složkami. Všechna portfolia byla uložena na dosah žáků tak, aby s nimi mohli kdykoliv manipulovat. Portfolio v podobě papírové složky bylo velmi nepřehledné, jelikož v něm nebyly materiály žádným způsobem uspořádány a rozděleny.



Obrázek 27 – podoba portfolia



Obrázek 28 – podoba portfolia



Obrázek 29 – podoba portfolia

Také se poměrně často objevovala tematická portfolia, která byla zaměřena na konkrétní předmět. Nejčastěji se jednalo o výtvarné portfolio, dále hudební, čtenářské nebo anglické. Tematická portfolia učitelé zakládají z důvodu přehlednosti nebo hlubšího vztahu k danému předmětu. Což dokazuje výpověď učitele (U4): *„A já se můžu pyšnit tím, že jsem zavedla speciální portfolio, protože jsem víc hudebnice, tak jsem zavedla, samozřejmě jenom ve své třídě, protože kolegyně to nedělají, hudební portfolio. Že si ten rok, od září až do června, dávají do složky děti písničky, noty jako navíc, co nemají ve zpěvnících, co se učíme a zpíváme navíc.“*

Z uvedených tvrzení nám vyplývá důležitost třídění, uspořádání a datování materiálů v žákovském portfoliu. Učitelé začínající s portfoliem většinou zakládají do portfolií úplně všechny práce. Až během několika let si začínají uvědomovat, že stačí vybrat pouze některé materiály, které mají určitou výpovědní hodnotu o žákovi. Materiály jsou v portfoliích pro lepší přehlednost řazeny nejčastěji chronologicky, dále jsou rozděleny podle ročníků a předmětů. Velmi důležité je veškeré materiály datovat, aby bylo možné sledovat žákův pokrok. Ovšem v některých portfoliích nebyly materiály nijak uspořádány ani datovány.

6.2 Portfolio jako obraz o žákovi

Další kategorie se zaměřuje na to, co může učitel prostřednictvím žákovského portfolia identifikovat. Z výzkumných zjištění nám vyplývá, že portfolio je jakýmsi obrazem o žákovi a prostřednictvím něj mohou učitelé pozorovat žákův vývoj, pokroky, úspěchy, ale i stagnace. Učitelka (U8) popisuje portfolio jako užitečný mapující materiál, kdy nám jednotlivé doklady v portfoliu ukazují, co se žákovi daří a co mu naopak dělá obtíže. *„Portfolio je pro mě jakýsi obrázek o té školní práci každého žáčka, o tom, jak se mu daří, jaké je jeho cesta.“* Portfolio může být tedy dobrým podkladem k pozorování procesu a vývoje žákova učení. Učitelé mohou na jednotlivých pracovních listech, testech či samotném písmu vidět, jak se dítě vyvíjí, mohou posoudit jeho pokrok a případně stanovit i potřebná opatření.

Portfolio může učitelům tedy odkrýt i jisté příčiny možného problému v žákově učení. Častokrát učitel totiž neví, proč se žákovi nedaří a netuší kde problém započal, k tomu může velmi dobře posloužit portfolio. Učitel do něj může kdykoliv nahlédnout a vidět, od kdy problém přetrvává a následně tomu může přizpůsobit strategie výuky. Portfolio tedy učitelé k diagnostikování žáků využívají, i když o něm explicitně jako o diagnostickém nástroji

nehovoří. U6: „*Portfolio je mít žáka jako na dlani, můžeme vidět samotného žáka, jeho pokroky nebo stagnace. Myslím si, že právě to portfolio nám může často odhalit určité problémy žáka v učení, často třeba nevíme, proč se žákovi něco nedaří a netušíme, kde je ten problém, no a to nám může ukázat to portfolio. Můžeme do něj kdykoliv nahlédnout a vidět, že ten problém třeba se psaním přetrvává od této doby a můžeme s tím začít něco dělat.*“

Prostřednictvím portfolia mohou učitelé své žáky i lépe poznat a pochopit. Materiály v portfoliu nám často odkrývají osobnost žáka, jaký je, co ho baví, jak tráví volný čas, jaké má kamarády nebo jaká je jeho rodina. Vzhled portfolia nám ukazuje, zda je žák pečlivý a pořádný či nikoli. Na portfoliu se může také projevit žákovo nadání, zda v něčem vyniká. Pokud žák rozhoduje sám o výběru materiálů, můžeme si dále všimnout, co v portfoliu převažuje.

Z výroků učitelů nám vyplývá, že má portfolio velký význam i pro samotného žáka, který také prostřednictvím portfolia pozoruje svůj pokrok a úspěchy. Portfolio pro něj představuje cenný dokument, na který je velmi pyšný. Žáci se rádi k portfoliu vrací, prochází si jej ať už se svými spolužáky nebo rodiči. U1: „*...To dítě, pro něho to má taky velký význam, protože si třeba v polovině toho roku nebo na konci uvědomí co všechno zvládlo, taky tam vidí ten pokrok. To jde prostě poznat, když si tím ty děcka listují a řeknou já, to jsem teda psal, že opravdu to má ten smysl, že se mohou zpětně podívat, jak na tom byly a kde jsou teď. A taky jsou na to pyšní, že mají takovou knížku o sobě. Takže se na to těší, když i to můžou projít no.*“

6.3 Protože musím

Třetí kategorie představuje přístup učitelů k žákovskému portfoliu a nese název *Protože musím*. Téměř všichni učitelé vnímají práci s portfoliem jako povinnost, někteří dokonce jako zátěž a práci navíc. Zavedení žákovského portfolia ve většině škol vycházelo z iniciativy ředitele, což dokládají i následující tvrzení.

U5: „*Paní ředitelka nás defacto přiměla, abychom ta portfolia vedli.*“

„*Co Vás vedlo k zavedení portfolia?*“

U9: „*Vedení (smích)... Ale jako v podstatě to nebylo závazné, že bychom museli, ale bylo nám to doporučeno...*“

Při práci s portfoliem sehrává velkou úlohu i to, že jsou učitelé k portfoliu nuceni. Často není práce s portfoliem nijak systematická ani pravidelná, aktivity jsou stereotypní nebo zůstávají pouze na bázi sbírání, třídění a zakládání materiálů do složek. Nejvíce učitele odrazuje časová náročnost, žakovské portfolio tak do výuky příliš nezapojují, spíše mu věnují třídnické hodiny. Pouze jedna z učitelek vidí v portfoliu smysl a uvádí pouze jeho benefity. Z některých odpovědí také vyplynulo, že hlavními aktéry při práci s portfoliem jsou učitelé, jelikož žákům materiály vybírají i přímo zakládají do složek.

U9: *„Myslím si, že na tom druhém stupni by to portfolio mělo možná větší význam, že si to tam ty děti už dělají fakt samy. Kdežto tady prvňáčkovi dát folií, tak toto je činnost na 20 minut a už ani ti druháci jo... a dát jim to, tak ztratím ten drahocenný čas z té výuky. Takže jim to tam v podstatě zakládám já, v tom je to největší úskalí.“*

Dále práci s portfoliem ovlivňuje nezkušenost učitelů, většina jej vede tedy spíše intuitivně. Učitelé by ocenili různé webináře a školení, jelikož není dostatek odborných zdrojů k této problematice.

I přes to, že učitelé berou portfolio spíše jako povinnost, uvědomují si několik výhod, které může portfolio přinášet. Nejčastěji bylo zmiňováno, že je portfolio dobrou zpětnou vazbou jak pro učitele, žáka, tak i rodiče. Dále učitelé uváděli, že portfolio slouží jako logické a smysluplné shromáždění žakovských prací. I když mají učitelé žakovská portfolio jako povinnost, vedení školy jim nechává volnou ruku. Mohou tedy portfolio využívat k různým účelům podle svého uvážení.

6.4 Portfolio jako všestranný pomocník

Poslední kategorie se zaměřuje na možnosti využití žakovského portfolio v primárním vzdělávání. Portfolio může být pomocníkem jak pro učitele a žáky, tak i rodiče a další odborníky. Z výpovědí učitelů se ukázalo, že portfolio slouží k hodnocení a sebehodnocení žáků, k diagnostikování, ke komunikaci s rodiči a také jako pomocník při výuce.

Pomocník k sebehodnocení

Portfolio slouží podle slov učitelů k sebehodnocení, při kterém se žáci učí posuzovat své silné i slabé stránky. Nejčastěji žáci vyplňují sebehodnotící listy nebo píší slovní hodnocení o tom, jak se jim dařilo v daných předmětech. Sebehodnocení je často zaměřeno na konkrétní učivo nebo klíčové kompetence. Tyto materiály se pak stávají obsahem portfolio. Na

ukázkách můžeme vidět sebehodnotící listy, které jsou zaměřeny právě na klíčové kompetence a na učivo českého jazyka. Na první ukázce žáci doplňují, co by chtěli ve škole zlepšit a co pro to udělají. Dále je součástí i hodnocení učitele a rodiče. Na druhém sebehodnotícím listu žáci vybarvují smajlíky a doplňují, jak konkrétní učivo zvládají. Opět dostávají prostor i rodiče.

Hodnocení školní práce za 1. pololetí školního roku 2022/2023

Sebehodnotící list

1. Dodržuji dohodnutá pravidla: *ano*

2. Potěže mi čít tato pravidla: *žádné*

3. Tyto předměty mi jdou dobře: *Matematika*

4. V těchto předmětech bych se chtěla zlepšit: *ve čtení*

5. Co pro to udělám? *číst více knížek*

6. Ve škole mě baví: *mat*

7. Ve škole mě trápí: *mat*

Okénko třídního učitele

Celé pololetí jsi pilně pracovala a vždy jsi velmi aktivní. Pěkně se hlásíš a dáváš pozor. Velmi pěkně se zapojuješ ve skupinové práci a i samostatná práce pro tebe není problémem. DOBRÁ PRÁCE GABI!

Okénko pro rodiče

*GABI, JAKO JSI MOC ŠKOLNÍK
JSTO OTCH ČAPDA A JIŽ MEZA VICE ČMUTÍ DO SAMOCHEJ PŮTAVNE
A NEJDELA JESEJ TE PŮTAVNE
JSEJ ČAPDA JE TE JIČKA TĚ JE
JAK TĚ DAL MATEMATIKA*

Obrázek 30 – sebehodnotící list

2. ROČNÍK
MOJE SEBEHODNOCENÍ ZA 1. ČTVRTLETÍ 2022/2023

Jméno žáka: LUKÁŠ

Učitel se mi dělá. Mám pozitivní vztahy s U. Pravidla se připravuji na vyučování. Ve škole jsem dostal lásky. Dobří pravidla chování (žáci, učitel, pravidla). Umím si nachystat věci na vyučování. Udělám si své věci v čístečce a pořádku.

Jsem trpělivý (á). Mám se, nevykřikuju. Naslouchám ostatním. Podle pravidel se zapojuji při rozpravě i v komarovém kruhu.

Jsem dobrý kamarád. Pomáhám svým spolužákům. O přestávkách se dokážu dohodnout s ostatními spolužáky.

Spolupracuji s ostatními dětmi, nevymínám se spolužákům, kterým se něco nedají.

ČIČI ZLEPŠIT

čtení a čtení

Český jazyk	Zvládám sám/sama	Zvládnu s dopomocí	Potřebuji se doptat?	Jak to vidí rodič?
Umím vyjmenovat abecedu, doplnit podle abecedy seřadit slova	☑			😊😊😊
Vím, co jsou slova nadvázaná a podřazená				😊😊😊
Dovedu správně opísat a přepisovat text (bez úhýb)				😊😊😊
Rozpoznám všechny 4 druhy vět, doplním znaménko za nimi				😊😊😊
Rozpoznám vyprávění od básničky				😊😊😊
Dokážu vyplnět i s posouváním, vyhledám v textu kritickou informaci				😊😊😊
Další se mi krátce vyprávovat o tom, co jsem prožil/a				😊😊😊

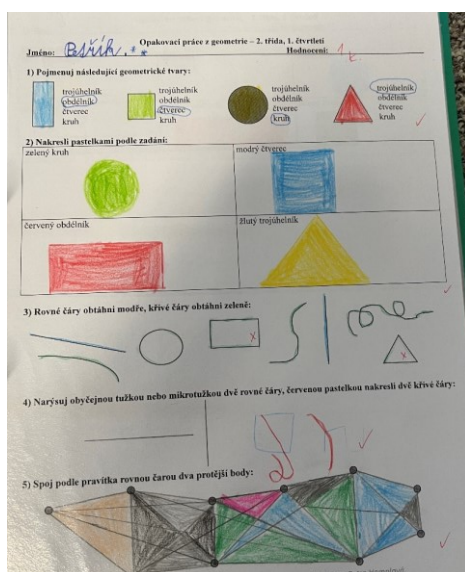
Obrázek 31 – sebehodnotící list

Sebereflexe probíhá také při třídění materiálů, kdy žáci vybírají povedené i nepovedené práce. Třídění prací probíhá různým způsobem, nejčastěji učitelé zmiňovali metodu líbí/nelíbí. Zajímavý způsob popisuje učitelka (U10): „Loni jsme používali smajlíkovou metodu, že vlastně žáci označovali usměvavým smajlíkem materiály, které se jim povedly a zamračeným, co se jim nepovedlo, v čem by se měli ještě zlepšit. Ty děti se takovým způsobem učí sebehodnotit a uvědomovat si své silné i slabé stránky.“

I když je rozhovor nad portfoliem vhodným prostředkem sebehodnocení, ani jeden z dotazovaných učitelů tuto aktivitu nezmiňuje. Žáci spíše diskutují nad jednotlivými materiály, které následně do portfolia zakládají. Dále si žáci za určité časové období svá portfolia prochází a vzájemně si ukazují, co se jim povedlo nebo naopak nepovedlo.

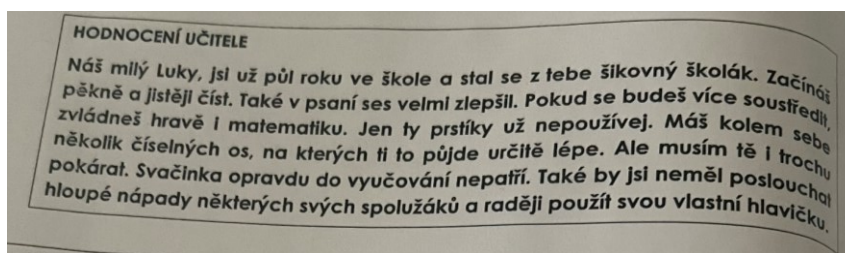
Pomocník k hodnocení

Žákovské portfolio využívají učitelé k hodnocení pouze zřídka. Nejedná se přímo o portfoliové hodnocení, ale spíše jsou hodnoceny jednotlivé materiály ať už v portfolio, nebo ty, které se do něj poté zakládají. Učitelé využívají různé formy hodnocení, od známky, razítka, pochvaly až po slovní hodnocení. Žákovské portfolio učitelé používají jako doplněk k běžnému hodnocení a sebehodnocení žáků. Někteří učitelé také k portfoliou přihlíží, pokud se rozhodují o známce. U2: „U těch malošků je to většinou jednoznačné to hodnocení, ale pokud bych se třeba rozhodovala a bylo by potřeba, tak bych asi přihlédla i k tomu portfolio, že bych se podívala, jestli se o to stará tak jak má, jak pečlivě si zakládá materiály a tak.“



Obrázek 32 – hodnocení učitele

Dále učitelé využívají portfolio k formativnímu hodnocení, které poskytuje žákovi užitečnou zpětnou vazbu a podporuje jeho další učení. Hodnocení prostřednictvím portfolio slouží především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí a také žáky motivuje. Při portfoliovém hodnocení nejsou žáci porovnáváni mezi sebou, což učitelé zmiňovali jako jednu z výhod.



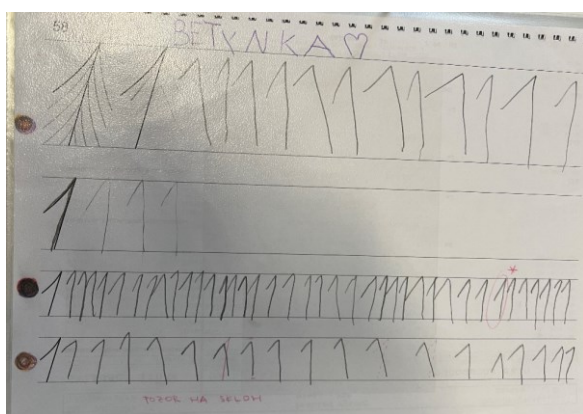
Obrázek 33 – slovní hodnocení učitele

Diagnostický pomocník

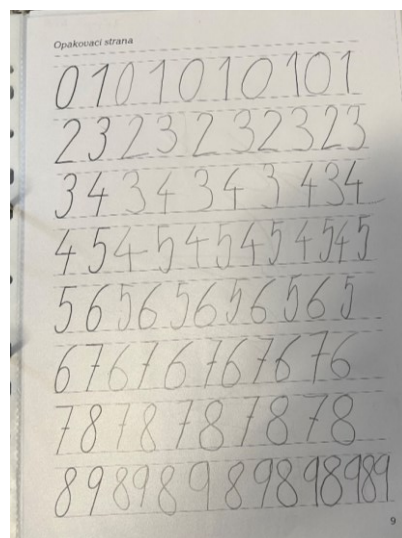
U6: „Já teda nevyužívám portfolio k diagnostikování, vlastně to vidím i bez toho portfolio, jak ty děti pracují, co jim jde, nejde. S nimi jsme totiž každý den, celý den jo.“

U3: „My tím, že jsme s těmi dětmi pořád ve třídě, takže ho určitě nemám primárně určené k diagnostikování. Ale myslím si, že může být dobrým pomocníkem.“

Z uvedených výpovědí vyplývá, že žákovské portfolio není primárně využíváno k diagnostikování. I když si učitelé tuto funkci uvědomují, explicitně portfolio nepopisují jako diagnostický nástroj. Žákovská portfolio jsou především zaměřena na ověřování znalostí a dovedností, mezi které patří především úroveň čtení, psaní nebo matematické dovednosti. Na pracovních listech, písemných pracích a listech z písanky učitelé pozorují, jak žák zvládá čtení s porozuměním, u psaní sledují úroveň grafomotoriky, znalost tvarů písmen, gramatických pravidel a dovednost je aplikovat. V rámci matematických dovedností se učitelé zaměřují na logické myšlení či prostorovou orientaci. Učitelé tedy prostřednictvím portfolio sledují především žákův pokrok a považují portfolio za komplexní nástroj, pomocí kterého mohou porovnávat, jak šlo dané učivo žákovi na začátku školního roku a pak za několik týdnů. Také mohou odhalit, jaké učivo dělá žákovi stále problém a dostatečně si jej neosvojil. Na základě diagnostických zjištění pak učitelé volí vhodná opatření. Nejčastěji byla zmiňována změna výukových metod, použití různých názorných pomůcek nebo vysvětlení učiva ještě jednou.



Obrázek 34 – list z písanky jako diagnostický nástroj



Obrázek 35 – vývoj psaní

U9: „I na písemných pracích bychom mohli diagnostikovat nějaký posun, že prostě už třeba v té druhé třídě byl problém s češtinou, tak už se to nabaluje. Nebo třeba v maticce, přesně tady začal být problém s násobilkou.“

Pokud má učitel u žáků např. podezření na poruchu učení, poskytuje portfolio speciálnímu pedagogovi nebo školnímu psychologovi, pro které může být cenným zdrojem diagnostických informací. Dále je portfolio nápomocné pro učitele, kteří přebírají třídu po jiném učiteli. Díky portfolio může budoucí učitel zjistit, co žáci umí, jakým způsobem pracovali nebo kde mají stále mezery.

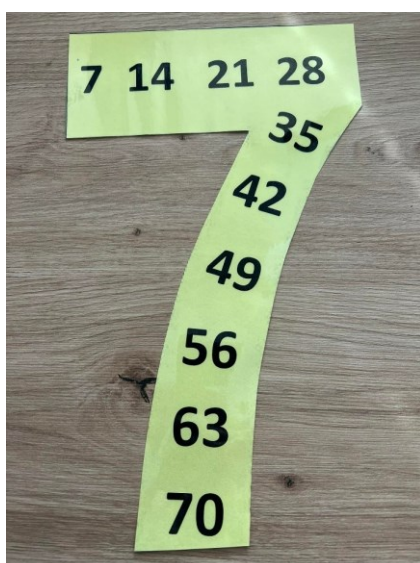
Na základě rozhovorů a analýzy portfolio bylo zjištěno, že učitelé portfolio k diagnostickým účelům využívají, ale spíše implicitně. Mnohdy totiž nedokáží pojmenovat jednotlivé oblasti diagnostikování.

Pomocník při výuce

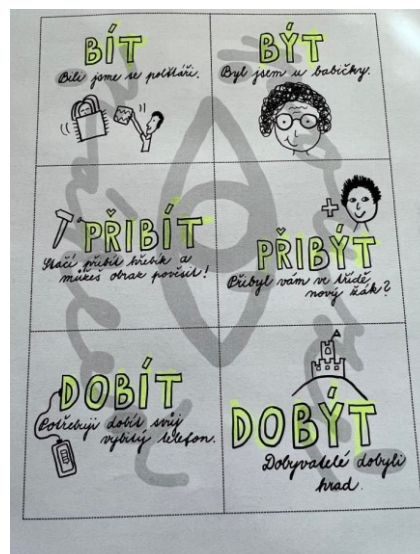
Někteří učitelé se snaží portfolio zapojovat i do běžné výuky. Žákovské portfolio tedy slouží také jako nástroj k učení. Kromě toho, že žáci vypracovávají různé pracovní listy, které poté zakládají do portfolio, jsou obsahem i přehledy učiva sloužící pro opakování. Výhodou je, že se k materiálům mohou kdykoliv vrátit a jsou uloženy na jednom místě, tudíž je velmi rychle dohledají. Portfolio tak žákům pomáhá při učení, což potvrzuje i zmíněná výpověď.

U10: „Když jsme opakovali vyjmenovaná slova a některým dětem dělaly problém takové ty chytáky *bít/být*, tak jsem jim řekla: běž si otevřít to portfolio a najdi si to tam. To je taky fajn no, že to portfolio může sloužit i jako učební pomůcka.“

Žáci jsou tak vedeni k tomu, že portfolio není pouhá sbírka papírů, se kterými se už nikdy nepracuje, ale že se k němu mohou kdykoliv vrátit. Většina učitelů, ale takovýmto způsobem s portfolio nepracuje.



Obrázek 36 – násobky 7



Obrázek 37 – pomůcka k vyjmenovaným slovům

Pomocník při komunikaci s rodiči

Žákovské portfolio slouží jako velmi dobrý podklad pro rodiče na třídních schůzkách. Rodiče mohou prostřednictvím portfolia vidět žákův pokrok, jeho silné i slabé stránky. Žákovské portfolio je i jakýmsi přehledem o činnostech a aktivitách žáka, jelikož některé děti nejsou doma tolik sdílné a rodiče často vůbec netuší, co všechno ve škole dělají.

Na třídních schůzkách má každý rodič připravené portfolio na lavici a může si jej prohlédnout. Někteří učitelé portfolio s rodiči přímo prochází a komentují jednotlivé materiály, jiní to žádným způsobem neprobírají. Prostřednictvím portfolia může učitel na konkrétních pracích přímo ukázat, co dělá žákovi problém a na čem by měl ještě zapracovat. Rodiče mívají totiž velmi často jiné představy o prospěchu svého dítěte. U10: *„Taky je fajn to portfolio vytáhnout na třídních schůzkách, můžu tak tomu rodiči přímo ukázat na čem by měl ten žák ještě zapracovat, nebo kde udělal pokrok. Rodiče mají totiž často úplně jiné představy o prospěchu jejich dítěte, no a ta realita je třeba úplně jiná.“*

Jeden z učitelů využívá portfolio i v rámci tripartity, tedy schůzky učitele, rodiče a žáka. Při tripartitním setkání žák listuje portfoliem a ukazuje rodičům, co všechno ve škole dělali, co mu šlo nebo naopak nešlo. Následně se vyjádří učitel, který také zhodnotí žakovu práci, a nakonec i rodiče.

7 SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V závěrečné kapitole budou shrnuta výzkumná zjištění, prostřednictvím kterých také odpovíme na výzkumné otázky. Zároveň budou naplněny cíle výzkumu, které byly stanoveny na začátku této práce.

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jak učitelé na 1. stupni ZŠ využívají portfolio k diagnostikování žáků. Učitelé považují portfolio za dobrý podklad pro sledování žákova pokroku, jeho silných a slabých stránek. Jelikož portfolio poskytuje komplexní informace o žákovi, jedná se o velmi užitečný mapující materiál. Prostřednictvím portfolio učitelé pozorují, co žákovi jde, nejde nebo v čem stagnuje. Portfolio tedy pomáhá odkrývat i jisté problémy v žakově učení. Častokrát učitelé netuší, proč se žákovi nedaří a z čeho problém pramení, k tomu jim slouží právě portfolio. Mohou jej kdykoliv otevřít a zjistit od kdy problém přetrvává a začít jej řešit. Abychom mohli pozorovat žákův vývoj a pokroky, je zásadní veškeré materiály datovat, jinak se žakovské portfolio stává pouze nepřehlednou sbírkou různých papírů. I když většina učitelů materiály nedatuje, řadí je alespoň chronologicky.

Portfolio je zpětná vazba o žakově učení, která slouží jednak učiteli, samotnému žákovi, tak i rodičům. Prostřednictvím portfolio učitelé porovnávají, jak se žákovi dařilo v určité oblasti na začátku školního roku a pak za několik týdnů či měsíců. Také identifikují, jaké učivo si žák dostatečně neosvojil a dělá mu stále problém, na základě těchto zjištění volí vhodné strategie výuky. Při předávání třídy jinému učiteli slouží portfolio ke vstupní diagnostice. Pokud má učitel u žáků podezření např. na poruchy učení, předkládá portfolio speciálnímu pedagogovi nebo školnímu psychologovi. Učitelé tedy žakovské portfolio k diagnostickým účelům využívají, ale spíše implicitně, jelikož nedokáží popsat konkrétní oblasti diagnostikování. Explicitně tedy o portfolio nehovoří jako o diagnostickém nástroji. Primárním účelem portfolio je přehledné ukládání různých materiálů, které poté dětem zůstávají jako památka na školu. Přestože by některé materiály mohly fungovat jako diagnostický nástroj, nejsou s tímto záměrem do portfolio zakládány. V primárním vzdělávání je hodnocení dětí založeno především na známce a učitelé si často neuvědomují, že právě známka je součástí diagnostikování žáka v různých oblastech. Dalo by se tedy říct, že učitelům základních škol chybí hlubší příprava v oblasti pedagogické diagnostiky.

Jaký je obsah žákovských portfolií?

Obsah žákovského portfolia je opravdu velmi rozmanitý a odvíjí se také od jeho typu. Nejčastěji se objevuje portfolio sběrné neboli pracovní, do kterého se zakládají téměř všechny práce. Dalším typem je portfolio dokumentační, jež obsahuje pouze vybrané práce žáků dokládající jejich pokrok. Ve většině portfolií se materiály podobají, nejčastěji se zde nacházejí pracovní listy z českého jazyka a matematiky. Listy jsou tematicky různorodé, jedná se např. o doplňovačky, příklady k procvičování, osmisměrky, křížovky nebo různé spojování a vybarvování. V menší míře se objevují pracovní listy z prvouky nebo přírodopisu, anglického jazyka či hudební výchovy. Dále jsou v portfoliích testy a písemné práce nejčastěji z českého jazyka a matematiky. Jedná se o menší průběžné testy nebo čtvrtletní a pololetní práce. Ve všech portfoliích se objevují sebehodnotící listy ať už v podobě smajlíků nebo slovního hodnocení. Velkou část portfolia tvoří žákovy výtvary, různé výtvarné práce, obrázky nebo omalovánky. Některé školy mají na tyto materiály speciální portfolio. Také se zde vyskytuje hodnocení učitele v různých formách – hodnocení známkou, slovní hodnocení, razítko či komentář. Pouze ve dvou portfoliích jsou součástí i poznámky od rodičů. Ne všechna portfolia obsahují listy z písanky, domácí úkoly, ocenění žáka nebo přehled školních akcí. Téměř vůbec nejsou v portfoliích fotografie žáka.

Jaké oblasti diagnostikování jsou učiteli zmiňovány?

Jak už bylo zmíněno výše, učitelé systematicky nepracují s portfoliem jako diagnostickým nástrojem a nedokáží příliš pojmenovat jednotlivé oblasti diagnostikování, jež prostřednictvím portfolia využívají. Z obsahové analýzy vyplynulo, že jsou žákovská portfolia zaměřena především na ověřování znalostí a dovedností, mezi které patří čtení, psaní či matematické dovednosti. Toto zjištění také dokládá převažující obsah, nejčastěji se v portfoliích nachází právě pracovní listy, testy a písemné práce. Učitelé se zaměřují na úroveň grafomotoriky, znalost tvarů písmen a gramatických pravidel. Dále pozorují, jak žák zvládá čtení s porozuměním, prostorovou orientaci či logické myšlení. Prostřednictvím sebehodnotících listů může učitel diagnostikovat žákovu sebestojetost, které do značné míry ovlivňuje jeho chování, jednání a také jeho výkony ve škole. Při sebehodnocení učitelé pozorují, na kolik je žák objektivní, zda se příliš přeceňuje nebo naopak podceňuje. Pomocí materiálů z mimoškolních aktivit a různých listů orientovaných na žáka získává učitel přehled o jeho zájmech. Tyto znalosti může pak využít k motivaci k učení.

Při analýze portfolií nebyly ani v jednom obsaženy materiály týkající se sociální stránky žáka, např. vztahy mezi dětmi nebo sociální dovednosti. Žákovské portfolio se tedy vůbec nezaměřuje na školní třídu, jejíž součástí je právě dané dítě. V portfoliu by se tak mohla objevovat i tato oblast, jejíž součástí by bylo hodnocení spolupráce ve skupině či dotazník týkající se vztahů ve třídě.

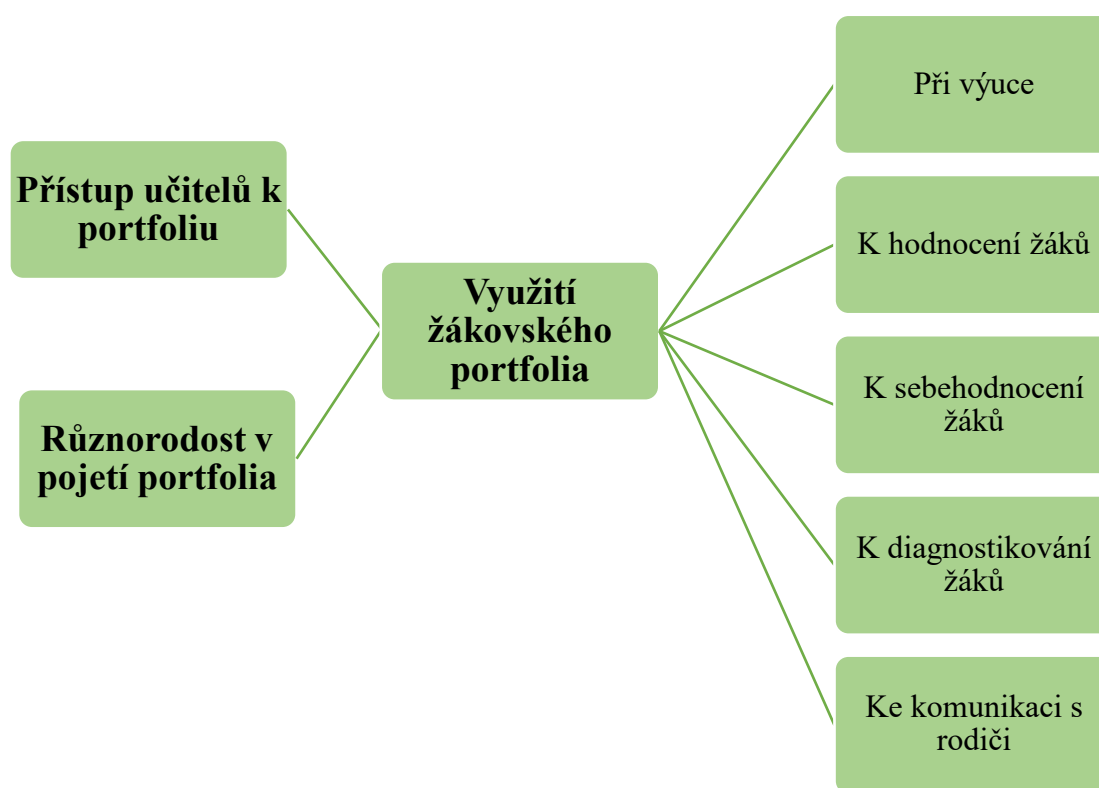
Jaký je přístup učitelů k žákovskému portfoliu?

Ve většině škol byla žákovská portfolia zavedena z iniciativy ředitele a učitelé je považují spíše za povinnost, zátěž nebo práci navíc. I když má portfolio spoustu benefitů, učitelé převážně poukazují na jeho nevýhody. Nejčastěji byla zmiňována časová náročnost a přílišné papírování. Učitele dále odrazuje nedostatek zkušeností s portfoliem, ocenili by tak různé webináře a školení týkající se této problematiky. Při práci s portfoliem mají učitelé volnou ruku a je pouze na nich, jak často a jakým způsobem jej budou využívat. U většiny učitelů není práce s žákovským portfoliem nijak systematická ani pravidelná. Můžeme tedy říct, že portfolio je vedeno spíše intuitivně. I když učitelé často uvádí, že portfolio využívají k sebehodnocení či hodnocení žáků, bohužel tyto procesy probíhají spíše od žákovského portfolia odděleně. Rozhovory nad portfoliem nejsou vůbec realizovány, mnohem častěji žáci komunikují nad materiály v momentě, kdy vznikají a až poté si je zakládají do svého portfolia. Výběr materiálů vede žáky k sebehodnocení, při kterém si uvědomují své úspěchy, neúspěchy a pozorují svůj pokrok. Sebereflexe žáků probíhá sice pravidelně, ale ne přímo nad portfoliem. Žáci se spíše zamýšlejí obecně a sepisují sebehodnocení, které se vztahuje k jejich práci ve škole napříč všemi předměty. Tato sebehodnocení se poté stávají součástí žákovského portfolia. Mezi nejčastější aktivity spojené s portfoliem patří sbírání, třídění a zakládání materiálů. Občas se hlavními aktéry při práci s portfoliem stávají učitelé, jelikož u mladších žáků rozhodují o obsahu, a dokonce jim vybrané materiály zakládají přímo do složek. Podle slov učitelů, dělá žákům manipulace s eurosložkami velký problém. Pouze někteří učitelé vedou své žáky už od první třídy k samostatnosti při práci s portfoliem. Velmi zřídka si učitelé společně s žáky portfolia prohlíží a vzájemně komentují. Bohužel tak práce s portfoliem často zůstává na bázi pouhého zakládání materiálů do složky, se kterými se už dál nijak nepracuje. Aby byla práce s portfoliem smysluplná, je potřeba, aby jej učitelé i žáci nebrali výhradně jako povinnost a viděli v něm přínos.

7.1 Využití žákovského portfolia

Na základě výzkumných zjištění vzniklo následující schéma, které znázorňuje vztahy mezi jednotlivými významovými kategoriemi. Schéma blíže představuje využití žákovského portfolia učiteli 1. stupně základní školy.

Schéma 4 – Využití žákovského portfolia



Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé využívají portfolio k diagnostikování žáků. Využití žákovského portfolia se odvíjí od toho, jak jej učitelé pojmají. Nejčastěji bylo portfolio popisováno jako přehledná úschovna materiálů či úschovna vzpomínek pro žáky. Dále je portfolio chápáno jako obraz o žákovi. Prostřednictvím portfolia totiž můžeme pozorovat žákův vývoj, jeho úspěchy i neúspěchy. Můžeme tedy říct, že portfolio nám vypráví příběh o žákově učení. Z tohoto pojetí nám vyplývá, že učitelé portfolio k diagnostikování žáků využívají, ale spíše implicitně, jelikož nedokáží přímo popsat jednotlivé oblasti diagnostikování. K diagnostikování žáků slouží učitelům v portfoliu

pracovní listy, písemné práce, sebehodnocení či listy z písanky. Obsah žákovských portfolií je ale velmi rozmanitý a také se odvíjí od účelů využití.

Práce s portfoliem je dále ovlivněna přístupem učitelů. Pokud učitelé vidí v portfoliu smysl, snaží se jej pravidelně zařazovat do výuky a využívat jeho všestrannost. Žákovské portfolio slouží učitelům převážně jako pomocník při komunikaci s rodiči, při výuce, k sebehodnocení a hodnocení žáků či k diagnostikování. Naopak, pokud jej učitelé berou jako povinnost, práce s portfoliem většinou končí u sbírání a zakládání materiálů, se kterými se už dále nijak nepracuje. Žákovské portfolio se tak stává pouhou sbírkou papírů a jeho potenciál zůstává nevyužitý.

8 DISKUSE

V současné době se s novými edukačními trendy dostává do popředí žákovské portfolio, avšak stále není tomuto tématu věnována dostatečná pozornost. Problematika žákovského portfolio a jeho využití v primárním vzdělávání se objevuje spíše v zahraniční literatuře. V našem prostředí se žákovskému portfoliu věnuje pouze malé množství autorů, kteří tuto problematiku popisují spíše obecně. Pokud se tedy učitel rozhodne pracovat s portfoliem, je především odkázán na svou intuici. Ve výzkumech a odborných článcích můžeme identifikovat nejednotnost ve využití žákovského portfolio. I když učitelé často popisují portfolio jako nástroj hodnocení a sebehodnocení, z výzkumných zjištění vyplynulo, že portfolio slouží především jako úschovna materiálů, které dokládají školní výsledky žáka a jeho vývoj. Toto zjištění dokazují také výsledky Karlíkové (2021), která zjistila, že žákovské portfolio je využíváno především k dokumentaci žákovského učení a je popisováno jako doklad o historii žákovského školního rozvoje. Dále z výzkumu vzešlo, že portfolio je odděleno od procesů hodnocení a sebehodnocení. Žáci jsou do reflexe a plánování vlastního vzdělávání sice zapojeni, ale nikoli ve spojitosti s portfoliem. Spíše vyplňují sebehodnotící listy za určité časové období a vedou rozhovory nad materiály, které se poté stávají součástí portfolio. Tato tvrzení se také shodují se zmíněným výzkumem. Chere-Masopha & Mothesi-Mothiba (2022) se ve své studii zabývaly využitím žákovského portfolio v primárním vzdělávání. Konkrétně zjišťovaly, zda je portfolio využíváno k hodnocení a při výuce. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé žákovské portfolio k těmto účelům využívají pouze zřídka. Nejčastěji portfolio slouží k zakládání různých materiálů o žákovi, což se mi také potvrdilo. Práce s žákovským portfoliem je také ovlivněna znalostmi a dovednostmi učitele o této problematice.

Uvedená zjištění se výrazně liší od případové studie Václavíka (2014) zaměřené na prezentačně-hodnotící portfolio. Využití portfolio v tomto případě nebylo omezeno pouze na skladování materiálů, ale učitel pracoval s portfoliem opravdu systematicky a pravidelně. Žákovské portfolio bylo využíváno při učení, kdy žáci vyplňovali pracovní listy, pracovali s jednotlivými materiály nebo je třídili. Prostřednictvím portfolio byli žáci také hodnoceni na základě předem vymezených kritérií. V neposlední řadě bylo portfolio nástrojem sebehodnocení, žáci si vybírali materiály, vedli rozhovor nad portfoliem, vyplňovali hodnotící listy a dávali návrhy na své zlepšení. Podobná zjištění dokládají Hejlová & Tomková (2020) se ve svém výzkumném šetření zaměřily na využití žákovského portfolio, které vnímají jako didaktický nástroj individualizované výuky sloužící k formativnímu

hodnocení žáků. Portfolio je zde vnímáno jako „mistrovské dílo žáka“, prostřednictvím něhož se může žák vyjádřit k tomu, co se mu dařilo či nedařilo.

Petrová & Fasnerová (2012) v rámci svého výzkumu zjišťovali, jak koncept diagnostického portfolia vnímají a přijímají budoucí učitelé základních škol. Autorky se konkrétně zaměřily na to, jak budoucí učitelé pojmají portfolio, jaká je jejich představa o práci s portfoliem a zda mají dostatek informací o portfoliu. Výsledky výzkumu ukazují, že budoucí učitelé příliš koncept diagnostického portfolia nechápou, stejně tak principy práce s ním. Pouze malá část dotazovaných uváděla, že portfolio může být využíváno k diagnostickým účelům. Tato zjištění se tedy také shodují s mými výsledky. Dotazovaní učitelé totiž o žákovském portfoliu explicitně nehovoří jako o diagnostickém nástroji. Diagnostické portfolio se převážně objevuje v prostředí mateřských škol, což se mi potvrdilo i na základě vlastního výzkumu. Ani jeden z oslovených učitelů základní školy primárně portfolio k diagnostikování žáků nevyužívá. Zavedením diagnostického portfolia do praxe mateřské školy se věnovaly autorky Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018), které ve své publikaci zmiňují i jeho využití na základní škole. Diagnostické portfolio dětí z mateřské školy by mohlo být velkým pomocníkem i pro učitele základní školy, ať už při zápisu do první třídy nebo na počátku školního roku. Portfolio by mohlo sloužit k navázání komunikace se žákem, a především jako zdroj diagnostických informací. Na toto využití poukazuje ve svém článku také Hegrová (2014). Akční výzkum Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018) odhalil, že učitelé portfolio k těmto účelům bohužel nevyužívají. Vyvstává nám tedy otázka, proč tomu tak je a zda si učitelé vůbec tento způsob využití uvědomují. Myslím si, že tato otázka se stává vhodným podnětem pro další výzkum.

8.1 Limity výzkumu

Prvním limitem je určitě má nezkušenost, jelikož realizace výzkumu byla pro mě premiérou. Při prvních rozhovorech jsem si nebyla vůbec jistá a nedokázala jsem pohotově reagovat na odpovědi učitelů, spíše jsem se striktně držela předem připravených otázek. U prvních dvou rozhovorů jsem měla také problém s tím, aby se učitelé o žákovském portfoliu více rozmluvili, neboť jejich odpovědi byly velmi strohé. S každým dalším realizovaným rozhovorem to bylo ovšem lepší.

Dalším úskalím při výzkumu byl pro mě výběr participantů, jelikož podmínkou výběru byli učitelé pracující s diagnostickým portfoliem. Bohužel jsem při oslovování jednotlivých škol

na takové učitele přímo nenarazila, podmínky výběru tak musely být změněny. Dále jsem se několikrát setkala i s neochotou učitelů, dokonce jsem měla s jednou učitelkou domluvený online rozhovor, na který se ale nepřipojila a ani nereagovala na mé zprávy. Měla jsem tak problém sehnat alespoň 10 učitelů, kteří by byli ochotni mi poskytnout rozhovor. Také mě velmi zaskočilo, že některé školy ani nevěděli, co to žákovské portfolio je.

Co se týká výzkumných metod, mohly by být doplněny o participační pozorování, během kterého by bylo možné sledovat práci s portfoliem přímo v praxi. Výsledky z pozorování by tak mohly blíže přiblížit využití žákovských portfolií v primárním vzdělávání.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Práce žakovským portfoliem není vůbec snadná, pokud se pro tento nástroj učitel rozhodne, je potřeba se nejdříve zamyslet nad jeho účelem, typem a obsahem. Dále si musí učitel naplánovat, jak často a v jakých předmětech bude s portfoliem pracovat. Aby práce s portfoliem nezůstala na bázi pouhého zakládání materiálů do složky, je potřeba si všechny zmíněné aspekty opravdu promyslet. V první řadě je tedy nutné, aby byli učitelé obeznámeni, jak s portfoliem pracovat, jelikož většina jej vede spíše intuitivně. Toho lze dosáhnout prostřednictvím různých webinářů a školení, při kterých by mohli zkušenější učitelé dávat praktická doporučení. Určitě by bylo na místě, kdyby byli s touto problematikou více seznamováni i studenti učitelství v průběhu svého studia. Kromě problematiky portfolia by měli mít jak studenti, tak i učitelé hlubší vhled do pedagogické diagnostiky a jejich nástrojů.

Dále je velmi důležité seznámit také žáky se smyslem portfolia, aby i o ni věděli, proč s portfoliem pracují a k čemu jim slouží. Princíková (2014) uvádí, že je podstatné pro práci s portfoliem pozitivní a podporující start. Učitel by si měl společně s žáky na začátku roku určit kritéria pro práci s portfoliem, např. jakým způsobem bude portfolio uspořádáno, co do něj budou zakládat nebo zda jej budou prezentovat. Na to se dále pojí samotné aktivity žáků při práci s portfoliem. Určitě by bylo vhodné, kdyby byli žáci do samotné práce více zapojováni, ať už při tvorbě portfolií, třídění materiálů či jejich zakládání. Z rozhovorů totiž vyplynulo, že hlavními aktéry jsou učitelé. Mým doporučením tedy je, aby učitelé tolik své žáky nepodceňovali a byli při práci s portfoliem trpěliví. Žáci se tak učí samostatnosti, systematickosti, vytrvalosti, sebehodnocení i radosti z práce.

Další doporučení, které mi vyvstalo z analýzy portfolií, se týká podoby. Je důležité, aby bylo portfolio přehledné a žáci se v něm dokázali rychle zorientovat. Vhodné jsou tedy šanony s eurosložkami. Také je velmi zásadní jednotlivé materiály datovat a určitým způsobem řadit, aby bylo možné pozorovat žákův vývoj. Jelikož má být portfolio obrazem o žákovi, jeho součástí by mělo být více o něm samotném, např. co má rád, co jej baví, oblíbená kniha, hra, kamarádi, co jej charakterizuje apod. Učitel by měl totiž každé dítě dobře znát nejen ze školního prostředí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou využití portfolia k diagnostikování žáků. Práce byla laděna do kvalitativního designu výzkumu a rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části byly objasněny hlavní klíčové pojmy této práce, mezi které patří pedagogická diagnostika, diagnostická kompetence učitele, a především žakovské portfolio, jež je jádrem této práce.

V první kapitole byly vymezeny poznatky týkající se procesu diagnostikování, které je každodenní činností učitelské profese. S diagnostickými činnostmi se pojí diagnostická kompetence učitele, které je pro efektivní diagnostikování zásadní. Dále byly popsány oblasti diagnostikování a nejvyužívanější diagnostické metody. Druhá kapitola byla zaměřena na pojetí žakovského portfolia a jeho typologii. Poslední kapitola popisovala možnosti využití žakovského portfolia na základní škole. Také byly uvedeny fáze práce s portfoliem a výhody i nevýhody žakovského portfolia.

Cílem empirické části bylo popsat, jak učitelé na 1. stupni základní školy využívají portfolio k diagnostikování žáků. S tímto cílem byly spojeny dílčí cíle, které odkrývají obsah žakovských portfolií, diagnostické oblasti a přístupy učitelů. Dílčími výzkumnými cíli tedy bylo objasnit obsah žakovských portfolií, popsat jaké oblasti diagnostikování jsou učiteli zmiňovány a odhalit přístupy učitelů k žakovskému portfoliu. Byly zvoleny dvě výzkumné metody. První z nich bylo polostrukturované interview s učiteli 1. stupně základní školy, následně, jako doplňková metoda byla využita obsahová analýza žakovských portfolií. Na základě analýzy dat vznikly významové kategorie, které byly podrobněji popsány a interpretovány ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. V souvislosti s výzkumnými zjištěními byla zmíněna doporučení pro praxi základních škol a byly připojeny limity výzkumu, které mohou do jisté míry výsledky ovlivnit.

Teoretické poznatky i výzkumná zjištění o žakovském portfoliu byly pro mě velmi přínosné, jelikož bych ve své budoucí profesi učitelky s portfoliem také ráda pracovala. Diplomová práce mě více utvrdila ve smyslu portfolia a jeho užitečnosti ať už pro učitele, žáka, tak i rodiče. Byla bych tak velmi ráda, kdyby učitelé na prvním stupni základní školy s portfoliem více pracovali a uvědomovali si jeho všestranné využití.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Arter, J. A. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. *Eric Digests*. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388890.pdf>.
2. Bednářová, J., Splavcová, H., & Syslová, Z. (2022). *Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání. Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf
3. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
4. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
5. Davis, M. H., & Ponnampereuma, G. G. (2005). Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(3), 279-284.
6. Dyrťová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
7. Forster, M., & Masters, G. (1996). *Assessment Resource Kit, Portfolios*. Melbourne: ACER.
8. Gavora, P. (2015). *Aki sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
9. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
10. Gläser-Zikuda, M., Fendler, J., Noack, J., & Ziegelbauer, S. (2018). Fostering self-regulated learning with portfolios in schools and higher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 67-78.
11. Havlínová, H., Chmátalová, J., & Slunečko, D. (2023). *Pedagogické diagnostikování na prvním stupni základní školy s příklady inspirativní praxe*. Praha: Národní pedagogický institut.
12. Hegrová, I. (2014). Využití portfolia dítěte jako diagnostického nástroje při přechodu z MŠ na ZŠ. *Komenský*, 138(4), 47-50.
13. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
14. Hrabal, V., & Hrabal, V. (2002). *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
15. Chere-Masopha, J., & Mothesi-Mothiba, L. (2022). Teachers' experiences of using a portfolio for teaching, learning, and assessment in Lesotho primary schools. *Cogent Education*, 9(1), 1-13.

16. Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
17. Karlíková, T. (2021). Žákovské portfolio v programu Začít spolu. *Komenský*, 145(2), 53-60.
18. Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2013). *Pedagogická diagnostika v teorii a aplikacích: Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová a kol.* Banská Bystrica: Belianum.
19. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
20. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
21. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
22. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.
23. Kožuchová, M., Gavora, P., Wiegerová, A., Majerčíková J., & Hirschnerová, Z. (2011). *Pedagogická diagnostika v primárním vzdělávání*. Bratislava: SPN.
24. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
25. Kratochvílová J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole. Metodický materiál. *Projekt interkulturního vzdělávání dětí, žáků a pedagogů*.
26. Kratochvílová, J., et al. (2021). *Pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikování*. Brno: Masaryková univerzita.
27. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
28. Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Universita Tomáše Bati.
29. Melograno, V. J. (2000). Designing a Portfolio System for K-12 Physical Education: A Step-By-Step Process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97–116.
30. Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
31. Mojžíšek, L. (1987). *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha: Academia.
32. Pasch, M. a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Jak pracovat s kurikulem)*. Praha: Portál.

33. Petrová J., & Fasnerová M. (2012). Portfolio Within Pedagogic Diagnostics in Primary Schools. *Journal of Elementary Education*, 5(2/3), 141-151. Dostupné z <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/363>
34. Princíliková, I. (2014). Portfolio na prvním stupni základní školy a práce s ním. *Komenský*, 139(2), 52–56.
35. Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Poweful Portfolios for Young Children. *Early childhood education journal*, 36, 63-68.
36. Sharp, J. E. (1997). Using Portfolios in the Classroom. In *Frontiers in Education*. Pittsburgh PA: IEEE Education Society.
37. Shores, E. F., & Grace, C. (2012). *The portfolio book: a step-by-step guide for teachers*. Lewisville, NC: Gryphon house.
38. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
39. Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
40. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
41. Straková, R. J. (2010). *Typy portfolií a jejich využití ve výuce*. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9879/typy_portfolii_a_jejich_vyuziti_ke_stazeni.pdf.
42. Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
43. Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
44. Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
45. Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Tomková, A. (2007). *Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CÍLE-V-PRIMARNI-SKOLE.html>.
47. Tomková, A. (2007). *Způsob práce s portfoliem v primární škole*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKOLE.html>.
48. Tomková, A. & Hejlová, H. (2020). Didaktický rozběr příkladů z praxe společného vzdělávání. *Komenský*, 144(4), 27-34.
49. Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

50. Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.
51. Václavík, A. (2014). Portfolio: příběh učení žáka. *Komenský*, 139(2), 23-27.
52. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
53. Vranaiová, K. (2014). Žiacke portfólio – nástroj rozvoja žiaka a učiteľa. *Pedagogické rozhľady: odborný časopis*, 23(3), 10–13.
54. Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

apod. a podobně

a kol. a kolektiv

tj. to znamená

tzv. tak zvaný

ZŠ základní škola

U učitel

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Typologie portfolia	29
Tabulka 2 – Charakteristika participantů.....	46

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 – Proces pedagogického diagnostikování podle Gavory (2015, s. 20)	20
Schéma 2 – Postavení diagnostických kompetencí učitele.....	26
Schéma 3 – Významové kategorie.....	49
Schéma 4 – Využití žákovského portfolia	69

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - spirálový model práce s portfoliem (Vranaiová, 2014, s. 13).....	37
Obrázek 2 – pracovní list z matematiky	50
Obrázek 3 – pracovní list z českého jazyka	50
Obrázek 4 – písemná práce	50
Obrázek 5 – písemná práce	51
Obrázek 6 – sebehodnocení	51
Obrázek 7 – sebehodnocení	51
Obrázek 8 – sebehodnocení	51
Obrázek 9 – sebehodnocení	51
Obrázek 10 – kresba	52
Obrázek 11 – kresba	52
Obrázek 12 – slohová práce.....	52
Obrázek 13 – referát	52
Obrázek 14 – list z písanky.....	53
Obrázek 15 – domácí úkol.....	53
Obrázek 16 – hodnocení učitele.....	53
Obrázek 17 – hodnocení učitele.....	54
Obrázek 18 – slovní hodnocení učitele.....	54
Obrázek 19 – poznámka od rodiče	54
Obrázek 20 – prázdninový deník.....	55
Obrázek 21 – prázdninový deník.....	55
Obrázek 22 – fotografie žáka.....	55
Obrázek 23 – úvodní strana portfolia	55
Obrázek 24 – moje maminka.....	56
Obrázek 24 – rodinné oslavy	56
Obrázek 26 – cíle na školní rok	56
Obrázek 27 – podoba portfolia	57
Obrázek 28 – podoba portfolia	57
Obrázek 29 – podoba portfolia	57
Obrázek 30 – sebehodnotící list.....	61
Obrázek 31 – sebehodnotící list.....	61
Obrázek 32 – hodnocení učitele.....	62
Obrázek 33 – slovní hodnocení učitele.....	62
Obrázek 34 – list z písanky jako diagnostický nástroj.....	63

Obrázek 35 – vývoj psaní	63
Obrázek 36 – násobky 7.....	64
Obrázek 37 – pomůcka k vyjmenovaným slovům.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Přepis rozhovoru s učitelem

Příloha P III: Ukázka tvorby kategorií

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Název: Portfolio žáka jako diagnostický nástroj učitele

Forma projektu: Diplomová práce

Účel projektu: Realizace výzkumné části diplomové práce

Autor: Tereza Janáčková

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu s názvem „Portfolio žáka jako diagnostický nástroj učitele“. Spolupráce spočívá v poskytnutí rozhovoru, ze kterého bude pořizován zvukový záznam. Nahrávka bude později přepsána do písemné podoby. Osobní informace nebudou zveřejňovány, aby byla zachována anonymita. Veškerá data budou zpracována pouze pro účely diplomové práce, ve které budou publikována.

Tereza Janáčková

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí i publikací dat.

.....

Datum

.....

Podpis

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S UČITELEM

Mohla byste mi říct, jaká byla Vaše cesta k učitelské profesi?

Tak to bylo zajímavé, protože jsem chtěla jít studovat úplně něco jiného. Studovala jsem biochemii, ale potom jsem vlastně...hmm.... tam se mi nedařilo, tak jsem šla na to učitelství a přitom jsem ještě studovala ten obor biochemie zároveň a pak jsem se teda rozhodovala a zůstala jsem na tom učitelství. No a postupem času mě to bavilo, i když ve třetí třídě jsem ještě nebyla úplně rozhodnutá. Jenže v tu chvíli se mi naskytla možnost při praxi zjistit, že se tam nabízí místo školní asistentky v rámci jednoho projektu. A protože jsem tam byla s kamarádkou, tak jsme si řekly, že pokud bychom si ten úvazek rozdělily, tak bychom to zvládaly, takže jsme se šly zeptat a začala jsem pracovat v Brně na jedné základní škole a tam jsem byla rok a půl a vlastně mi to dalo úplně to nejvíc, že jsem tou praxí zjišťovala o čem to učitelství je, co všechno to obnáší. Mohla jsem si vyzkoušet pracovat v různých třídách, s různými učiteli i žáky, a hlavně mi to to pomohlo i při tom studiu, že se to vzájemně propojovalo. Takže to byl vlastně ten moment, kdy jsem si to zkusila a zjistila jsem, že mě to baví a myslím si, že i tou prací při studiu, jsem předešla syndromu vyhoření (smích). Protože vlastně ten člověk už zjistí, že nemůže mít přehnané ideály, ale trochu je nastavit té realitě.

Co Vás vedlo k zavedení portfolia?

Už v tom Brně, kde jsem chodila na praxi a potom tam i pracovala, měli zavedené portfolia, takže jsem tam zjistila, že něco takového existuje. I na vysoké škole nám to jako vysvětlovali, ale pořád se to bralo, jakože je to jakýsi doplňující materiál. Kdežto u nás ve škole se to v určitý moment zavedlo, ne že jako povinně, ale nastavilo se to tak, že to tady budou mít všichni. No a nastal chaos v tom, že nebylo nějak nastavené, jak má to portfolio vypadat a k čemu má sloužit.

Pracovala byste s portfoliem i kdybyste nemusela?

Asi ano, protože zvlášť v té první třídě člověk tvoří hodně vlastních materiálů, protože nepracuje pořád s učebnicemi. Takže já jsem v té chvíli přemýšlela, co s nimi, že člověk ty materiály nechce vyhazovat, má to totiž určitou vypovídající hodnotu o těch žácích a různé pracovní listy nebo takové ty sebehodnotící...Jako myslím si, že bych si to zavedla, ale možná by to mělo trochu jinou strukturu nebo by to nebylo až tak obsáhlé.

Co pro Vás znamená žákovské portfolio? (V čem vidíte smysl portfolia?)

Hmmm....myslím si, že smysl to portfolio má, pokud ten člověk dopředu přemýšlí proč ho chce, nad tím důvodem využití a pro mě bylo hlavní, zvlášť v té první třídě, aby to šlo

posloupně od toho září, aby šlo vidět, jak se to ty děti učí a jak se zlepšují, proto jsem si to psala a dozadu jsem poctivě na ty listy zapisovala vždycky datum vypracování. Protože to člověk nezakládá hned do těch šanonů, ale máme ve třídě takové boxíky. A když ty materiály seřadím, tak vidím vlastně ten progres toho dítěte, pokud tam jsou nějaké grafomotorické cvičení, tak člověk vidí, jak se ta ruka postupně uvolňovala.

Takže portfolio беру jako nějakou zpětnou vazbu jak pro mě, pro děti, tak i rodiče. Vlastně na tom portfoliu jde hezky vidět, co se učíme, jak to těm žákům jde.

Říkala jste, že je potřeba si stanovit, proč s tím portfoliem chceme pracovat, pro jaké účely jej teda využíváte?

Je to materiál, jak pro mě, pro žáka, tak i rodiče. Takže určitě je to zpětná vazba, já na tom vidím, co jsme zvládli za ten rok, jak se to dítě vyvíjelo. Zároveň tam mám i takové práce, kdy se o tom dítěti něco víc dozvím, takže taková ta osobní stránka toho dítěte, co normálně někdo o sobě neřekne, ale vyjádří to třeba kresbou. No a na druhou stranu to dítě, pro něho to má taky velký význam, protože si třeba v polovině toho roku nebo na konci uvědomí co všechno zvládlo, taky tam vidí ten pokrok. To jde prostě poznat, když si tím ty děcka listují a řeknou jé, to jsem teda psal, že opravdu to má ten smysl, že se mohou zpětně podívat, jak na tom byly a kde jsou teď. A taky jsou na to pyšní, že mají jakoby takovou knížku o sobě. Takže se na to těší, když si to můžou projít no a já jsem to využívala i v rámci třídních schůzek, kdy jsem měla individuální konzultace s rodiči, tak vlastně i oni si mohli to portfolio projít a pro některé to bylo velké překvapení, protože některé děti nejsou tolik sdílné doma a neříkají co v té škole děláme. Já se snažím ty aktivity střídat, takže někdy rodič vidí jen to, co je v sešitě nebo v pracovním sešitě a už nevidí vlastně ty aktivity navíc. Takže byli překvapení, co všechno ve škole děláme a hned mají jinou představu o tom vzdělávání.

Jaké konkrétní činnosti s portfoliem provádíte?

No tak nejdříve sbíráme různé materiály, děti mají ve třídě takové boxíky, do kterých vkládají veškeré pracovní listy, výkresy, grafomotorické listy a podobně. Všechny ty materiály datujeme, jak sem říkala. A jednou začas je potom třídíme a zakládáme do portfolií. No a jednou začas žákům portfolia rozdám, listují v nich a můžou se mě na cokoliv zeptát a i mezi sebou si to ukazují a smějí se, jak třeba to písmo vypadalo v první třídě a třeba teď. Je to taková hezká chvílka nad tím portfoliem.

Rozhodují sami žáci o obsahu portfolia?

No to je různé, někdy je jasně dané, že to do toho portfolia půjde, že to tam budou mít všichni, ale některé práce jsou na nich, jestli si je chtějí založit do portfolia nebo odnést domů. Takže i oni mají tu volnost si tvořit to portfolio podle sebe.

Vedete se žáky rozhovor nad portfoliem?

No zatím jsme rozhovor přímo nad portfoliem nedělali, ale třeba v první třídě jsem měla s dětmi rozhovor dvakrát, kdy jsem se jich ptala na určité oblasti, jak jim jdou, třeba psaní, sčítání do 10, odčítání do 10, takhle jsem to rozfázovala ty oblasti no a oni mi odpovídaly, měly u toho i učebnice, pracovní sešity a mohly mi ukázat co je pro ně těžké. Ale to jsem si zapisovala k sobě. Spíše si s žáky povídáme nad něčím, co je potom součástí toho portfolia, třeba v tom portfoliu máme sebehodnotící listy vždy za nějaké konkrétní období, teď jsme to nastavili po čtvrt roce, a tomu věnujeme třídnické hodiny a povídáme si o tom.

Jak dlouho s portfoliem pracujete?

Od té doby, co jsem začala vlastně učit, takže teďka je to třetím rokem. O něco později jsme si zaváděli i učitelská portfolia.

Jakou podobu má portfolio ve Vaší třídě?

Každé dítě má svůj šanon se složkami a máme to oddělené ještě barevně pro holky a kluky. Máme to pooddělované, takže v tom portfoliu jde poznat, co se týká každého ročníku. Ve třídě máme portfolia ve skřínce a jak už jsem říkal, tak v poličce máme boxíky, kde materiály postupně sbíráme, abychom to po každé aktivitě nemuseli zakládat hned do eurosložek a zacvakávat do pořadačů. Vždycky jenom děcka jdou, založí a teď už si sami píší zezadu i to datum. Oni se mě už sami ptají, jestli to půjde do portfolia a jestli si to tam můžou založit a jde vidět, že jsou na to fakt pyšní, líbí se jim to, má to pro ně určitou hodnotu. To portfolio mi pomáhá i při těch třídních schůzkách. Že můžu mluvit o něčem konkrétním i ti rodiče jsou sami kolikrát překvapení, když tam vidí to sebehodnocení a jsou tam jednotlivé oblasti a pak tam mají děti i možnost napsat, co je baví nejvíc nebo na co se těší v dalším ročníku. Měli jsme vlastně i letos poprvé v tom třetím ročníku, že děti psaly očekávání, co čekají od toho třetího ročníku a někdy jsem byla až překvapená, jak ještě pořád ty děti nemají spojené, co patří do třetí třídy, že třeba čekaly, že budou mít fyziku a pak proběhlo i velké zklamání. Člověk si na tom i uvědomí, že ty děti jsou někde jinde než ten dospělý, pro kterého je to automatické, ale že ty děti mají svoje představy.

Kromě toho portfolia mám ještě osobní složku každého žáka, a právě do ní zakládám citlivější informace, aby to nebylo dostupné kde komu, kdo by si to portfolio otevřel, to portfolio je takového obecnějšího charakteru.

Co je obsahem portfolia ve Vaší třídě?

Tak na začátku je v portfoliu jméno žáka, potom tam mají děti úvodní stránku, kterou si tvořily v první třídě. Kreslily vlastně obrázek a potom povídaly o tom, jak se jmenují, co je baví nebo na co se těší. Máme tam různé pracovní listy, grafomotorické cvičení i různé dobrovolné úkoly. Jde tam vidět hezky i ten individuální přístup. Někdo dělal něco náročnějšího, někdo si vybral to, co zatím zvládne. Potom využíváme hlavně v prouce možnost toho se o ostatních něco dozvědět, nechávám to teda na dobrovolné bázi v určité míře, protože některé děti nechtějí tolik o sobě sdílet, ale naopak jiní se chtějí ukázat. Takže třeba žáci psali, kdy mají narozeniny, lepili fotky ze svých narozeninových oslav, potom jsme si o tom povídali v kruhu. A když nemohl být v distanční výuce tělocvik, tak jsem dětem vyrobila takové tabulky, kdy jsme si vysvětlili pohybovou pyramidu a náročnost jednotlivých činností a děti si zaznamenávaly, jak se během týdne hýbou, buď obrázkem, nebo mohly napsat nebo mohli pomoci i rodiče. Potom třeba na začátku druhého ročníku každý žák vybarvoval jedno písmenko a měl k tomu vymýšlet slova co ho napadají. Pak máme v portfoliu různé sebehodnotící listy, já to mám teda nastavené tak, že žáci mají nejdřív nějaký úkol, který musí vyřešit a pak se musí sebehodnotit, jestli to zvládnou, s pomocí nebo nezvládnou. A já si to pak i sama pro sebe vyhodnocuju a z toho jde vidět, kdy vlastně dítě to musí řešit a tam jde vidět, jestli to řeší správně a pak se hodnotí, jestli to odpovídá, jak to zvládá, jestli se v tom podceňuje nebo si myslí, že by to zvládá dobře a přitom chybje. Já jsem si potom udělala i vyhodnocení celé třídy, třeba učivo, co je pro ně nejnáročnější. A pak si třeba řeknu: aha, tak toto je náročné pro více dětí, tak je s tím potřeba ještě více pracovat, dovysvětlit to nebo to více procvičovat. Když už něco dělám, tak se snažím, aby to mělo nějaký smysl.

Tento rok si žáci do portfolia zakládali na začátku takový úvodní list, kde psali své cíle na školní rok, jejich přání, v čem se zlepší, co chtějí zažít, navštívit, jakou knížku si chtějí přečíst. Pak tam máme různé výkresy a obrázky a pracovní listy z preventivního programu, který je zaměřený na emoce. No a to tam ještě založené nemáme, ale teďka se zaměřujeme více na čtení s porozuměním, tak čteme společně Děti z Bullerbynu, tak k tomu mám taky připravené pracovní listy, a mám to podle úrovně žáků, někdo má jednodušší nebo složitější. A chci tam žákům založit i různé diplomy, pokud se zúčastnili nějaké soutěže a taky jim tam založit přehled akcí, kterých se v tomto školním roce zúčastní.

Jak může být portfolio využito k diagnostikování žáků?

Myslím si, že když je tam větší množství těch různých pracovních listů, tak je to taková knížka a opravdu vidím na těch listech, grafomotorických cvičeních a na tom psaním

následném, jak se to dítě vyvíjelo, můžu posoudit ten jeho pokrok, případně stanovit nějaká potřebná opatření. A pomůže mi to i při těch schůzkách, i když o dětech vím hodně věcí, tak je lepší pracovat s něčím konkrétním. Když mi třeba rodič řekne, aha a kde se má v tom psaní zlepšit, tak mu můžu ukázat přímo konkrétní list a řeknu mu, tak sklon nemá být tímto směrem, ale obráceně, takže je to taková pomůcka i k tomu jako diagnostikování a i k tomu vysvětlení tomu rodiči, který si to nedokáže tak představit.

Co můžete o žácích díky portfoliu zjistit?

Určitě se o těch dětech víc dozvím, třeba nějaké i víc osobní informace, co je baví, zda dělají nějaký sport, jaké jsou jejich koníčky, jaká je jejich rodina, zda mají sourozence. A taky je líp i pochopím, někdy...teda já jsem měla velkou výhodu v rámci té nevýhody distanční výuky, že jsem se dostala k tomu, že jsem dětem rozvázela sešity a u všech vím, kde bydlí a znám jejich rodiče, takže dokážu i lépe pochopit proč třeba ten den nemá úkol, proč se chová tak a tak, protože vím i v jakém prostředí žije. No a potom můžu k jednotlivým žákům individuálně přistupovat. Samozřejmě na tom portfoliu jde vidět taky ten pokrok dětí, když tam máme nějaké grafomotorické cvičení nebo listy z písanky, tak vidím, jak se zlepšuje nebo třeba jestli stagnuje. Takže můžu zjistit, co dělá žákům problémy, na co bych se měla ještě v hodinách zaměřit nebo lépe vysvětlit. A jak jsem už říkala, tak z těch sebehodnotících listů si pak dělám souhrnné hodnocení a na základě toho upravuju a přizpůsobuju výuku, když vidím, že žákům něco dělá problém.

V čem spatřujete výhody/nevýhody v práci s portfoliem?

Portfolio je časově tak náročné, že v rámci klasické pracovní doby to nejde ani stíhat. Když už to teda chce člověk mít poctivě vedené. Ale myslím si, že převažují výhody, je to pravdu materiál, který se dá využít při různých příležitostech, třeba k sebehodnocení žáků, i k nějaké diagnostice, je to nějaká zpětná vazba pro mě a žáky, co jsme společně zvládli a taky je to pro mě opora při komunikaci s rodiči. Je to důležitý materiál jak pro mě, tak i pro žáky a děti si i víc váží té práce, že bude někde založena a že se o to bude někdo i zajímat, že to má nějakou tu hodnotu to co dělají a oni jsou na to pyšní, že si to tam můžou vložit, berou to jako takovou svoji knížku vlastně, že to je jejich. A pro děti je portfolio i motivace a i doklad toho, že k nim přistupuju individuálně.

V čem vidíte přidanou hodnotu portfolia?

Myslím si, že je to hezká vzpomínka, protože to portfolio bude ve škole nejspíš zůstat a pokud to tady opravdu někde pěkně uloží a jednou budou mít sraz a vytáhnou si to, tak si určitě hodně povzpomínají a bude to opravdu taková pěkná vzpomínka na ty školní léta a

uvidí tam ten svůj progres a vlastně kam se za ty roky posunuli, a i v rámci těch devíti let, tam to půjde vidět, jak se z toho prvňáčka stal devátákem, který se rozhoduje, čím bude.

Dala byste nějaká doporučení pro práci s portfoliem?

Při zavádění portfolia je určitě důležité se první zamyslet nad tím, k čemu to má sloužit, jakou bude mít podobu, kdo to portfolio uvidí, aby tam třeba nebyly ty citlivé informace. Taky popřemýšlet nad obsahem, umět si obhájit, proč tam mám právě tady to, kdyby mi náhodou třeba vedení školy řeklo, že to tam nemá být. Potom si taky rozmyslet, jak často člověk do toho bude vkládat, aby to zvládal časově a hlavně to datovat, aby prostě po půl roce nezjistil, že to chce seskládat chronologicky a ani na jednom materiálu nemá datum.

Proč si myslíte, že školy nepracují s portfoliem?

Protože se o tom málo ví, je to dané jaké portfolio jasná věc, ale na druhou stranu málo kdo dokáže vysvětlit k čemu má sloužit a co tam má být. Takže by bylo i fajn, kdo se nad tím víc zamýšlí nebo má víc zkušeností, tak mít nějaké přednášky nebo webinář, aby ti učitelé mohli nasbírat inspiraci a nebylo to pro ně tak neukotvené téma nebo prostě, aby se v tom dokázali líp vyznat a na základě těch instrukcí nebo nápadů přizpůsobit sami sobě.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TVORBY KATEGORIÍ

Různorodost v pojetí portfolia	<p>Je to jakési logické a smysluplné shromáždění prací žákovských</p> <p>Je to i hezká vzpomínka, jednou to ti žáci mohou ukázat svým dětem a zavzpomínat na svá školní léta</p> <p>Je to nějaký názorný přehled o tom, čeho ten žák dosáhl, co se v průběhu školní docházky naučil, co už umí</p> <p>Přehled žákovských prací. A zároveň je to i takový přehled různých typů aktivit, které jsme za ten rok udělali</p> <p>Na tom portfoliu jde hezky vidět, co se učíme</p> <p>Děcka si tam zakládají různé pracovní listy, které v hodinách děláme, písemné práce, sebehodnocení za celý rok nebo měsíční sebehodnocení, různé diplomy, výkresy, jejich obrázky. Téměř všechno tam zakládáme</p> <p>Sbíráme materiály, potom je třídíme, jednou začas si děti portfolia prochází. To je moc baví</p> <p>Každé dítě má svůj šanon se složkami a máme to oddělené ještě barevně pro holky a kluky</p>
Portfolio jako obraz o žákovi	<p>Vidíme tam ten vývoj a pokrok žáka a ukazuje nám to i to žákovo vlastní já, ten jeho příběh učení</p> <p>Portfolio je pro mě jakýsi obrázek o té školní práci každého žáčka o tom, jak se mu daří, jaká je jeho cesta. A je to velmi dobrý mapující materiál o tom žákovi</p> <p>Portfolio je mít žáka jako na dlani, můžeme vidět samotného žáka, jeho pokroky nebo stagnace</p>

	<p>Pro ty děcka je to poklad, je to takové jejich...oni jsou tam, to jsem já. Portfolio vlastně je, to jsem já. Žáci vidí své pokroky, to mi šlo, nešlo.</p> <p>V rámci těch devíti let, tam to půjde vidět, jak se z toho prvňáčka stal deváťákem, který se rozhoduje, čím bude</p>
<p>Protože musím</p>	<p>Co Vás vedlo k zavedení portfolia? Vedení (smích)... Ale jako v podstatě to nebylo závazné, že bychom museli, ale bylo nám to doporučeno.</p> <p>Paní ředitelka nás defacto přiměla, abychom ta portfolia vedli</p> <p>No my jsme tady do toho byli vlastně hozeni, paní ředitelka zavedla povinnost žakovských i učitelských portfolií</p> <p>Teďka je to portfolio takové top a všichni ho mají. Mně přijde, že když se to dělalo tak dobrovolně a nebyli jsme do toho tak tlačeni tak to člověk dělal s takovým větším klidem, radostí</p> <p>Portfolio je časově tak náročné, že v rámci klasické pracovní doby to nejde ani stíhat</p>
<p>Portfolio jako všestranný pomocník</p>	<p>Já jsem to využívala i v rámci třídních schůzek, kdy jsem měla individuální konzultace s rodiči, tak vlastně i oni si mohli to portfolio projít a pro některé to bylo velké překvapení</p> <p>Je to zpětná vazba, já na tom vidím, co jsme zvládli za ten rok, jak se to dítě vyvíjelo</p> <p>To je taky fajn no, že to portfolio může sloužit i jako učební pomůcka</p> <p>Je to určitý diagnostický nástroj</p> <p>Nejčastěji ho využívám k sebehodnocení žáků, ale i k učení. Protože si tam žáci</p>

zakládají různá pravidla, třeba vyjmenovaná slova

Pro mě je portfolio určitě dobrý pomocník v hodnocení žáků. Některé materiály v portfolio známkuji, hlavně ty písemky nebo pracovní listy, pak dávám sem tam razítka nebo hodnotím ústně. Portfolia dětí procházím a kontroluji jednou za čtvrt roku.