

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce se žákovským portfoliem na 1. stupni ZŠ

The work with pupil's portfolio at primary school

Hana Opatřilová

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce se žákovským portfoliem na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. dubna 2017.

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její přívětivé vedení, odbornou pomoc a cenné rady při zpracování mé diplomové práce. Dále děkuji učitelům za čas a sdílení vlastních zkušeností v rámci proběhnutých rozhovorů do výzkumné části mé diplomové práce. Děkuji také své rodině a blízkým, kteří mi byli během studia oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je zaměřena na pojetí základního vzdělávání, zejména na oblast klíčových kompetencí. Práce nabízí metody, kterými lze klíčové kompetence u žáků rozvíjet. Hlavní důraz je kladen na pedagogický nástroj rozvíjející klíčové kompetence, tedy na žákovské portfolio. Práce popisuje různé druhy portfolio a jeho význam především při sebehodnocení žáka. Hlavním cílem výzkumné části je zkoumat přínosy práce se žákovským portfolioem a popsat podoby portfolio v různých ročnících prvního stupně základní školy. Tato část je zaměřena především na pojetí práce s portfolioem na dvou různých základních školách. Zařazené rozhovory s učiteli a žáky shromažďují argumenty, proč je dobré s portfolioem pracovat a jaká jsou případná úskalí práce s ním. Ze získaných odpovědí z rozhovorů s učiteli vyplývá, že mezi hlavní přínosy práce se žákovským portfolioem patří možnost shromažďovat práce na jednom místě, vytváření si systému, uchovávání prací na památku, dokládání a dokumentace výsledků žáka. To vše je využitelné zejména při konzultacích s rodiči a žákem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Klíčové kompetence, rozvoj, sebehodnocení, žák, žákovské portfolio

ABSTRACT

This Master's thesis is divided into the theoretical and research part. The theoretical part is focused on the concept of primary education, in particular on the area of key competences. The thesis submits methods through which pupil's key competences can be developed. The major focus is placed on the pedagogical device which develops key competences and that is a pupil's portfolio. The thesis describes different types of the portfolio as well as its importance especially in the process of self-assessment of the pupil. The main aim of the research part is to investigate the benefits of using the pupil's portfolio and to describe its forms in different grades at primary school. This part is primarily focused on the concept of working with portfolio at two different primary schools. There are also interviews with teachers and pupils which suggest arguments why working with the portfolio is beneficial and what possible difficulties can occur. Responses which were received from the interviews with teachers show that the main benefits of working with the pupil's portfolio include the possibility of gathering pupil's works at one place, developing some system, storing of works, providing and documenting of pupil's results. All this is can be used especially during consultations with parents and the pupil.

KEYWORDS

Key competences, development, self-assessment, pupil, pupil's portfolio

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

1	Úvod	9
2	Základní vzdělávání	10
2.1	Transformace školství po r. 1989.....	10
2.2	Národní program rozvoje vzdělávání.....	11
2.3	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	13
2.3.1	Pojetí základního vzdělávání v RVP ZV	14
2.3.2	Cíle základního vzdělávání v RVP ZV	15
3	Klíčové kompetence	16
3.1	Pojem klíčové kompetence	16
3.1.1	Kompetence nejen u nás	17
3.2	Klíčové kompetence v RVP ZV	18
3.2.1	Kompetence k učení	20
3.2.2	Kompetence k řešení problémů	20
3.2.3	Kompetence komunikativní.....	21
3.2.4	Kompetence sociální a personální	22
3.2.5	Kompetence občanské	22
3.2.6	Kompetence pracovní	23
4	Rozvoj klíčových kompetencí	25
4.1	Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí.....	26
4.2	Hodnocení klíčových kompetencí	33
4.3	Inovativní programy	34
4.3.1	Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	35

4.3.2	Program Začít spolu	36
4.4	Klíčové kompetence a portfolio.....	38
5	Žákovské portfolio.....	40
5.1	Pojem portfolio	40
5.2	Druhy žakovských portfolií	41
5.2.1	Pracovní portfolio	42
5.2.2	Dokumentační portfolio.....	43
5.2.3	Reprezentační portfolio	44
5.3	Práce s portfoliem	44
5.3.1	Proč pracovat se žakovským portfoliem.....	45
5.3.2	Úskalí práce se žakovským portfoliem.....	47
5.4	Hodnocení a portfolio	48
5.4.1	Formativní hodnocení.....	49
5.4.2	Sebehodnocení.....	50
6	Závěr teoretické části.....	51
	VÝZKUMNÁ ČÁST	52
7	Úvod.....	52
8	Cíle a předpoklady výzkumné části.....	53
9	Organizace výzkumu.....	54
9.1	Použité metody výzkumu.....	54
9.1.1	Případová studie	55
9.1.2	Rozhovor	55
10	Práce se žakovským portfoliem na ZŠ Londýnská	57
10.1	Základní škola Londýnská	57

10.1.1	Práce se žákovským portfoliem	57
10.2	Rozhovor s paní učitelkou Karlou	58
10.2.1	Přínosy žákovského portfolia	60
10.2.2	Slabé stránky portfolia	61
10.3	Rozhovor se žáky 4. ročníku	61
10.3.1	Přínosy portfolia z pohledu žáků 4. ročníku	62
10.4	Rozhovor s paní učitelkou Petrou	63
10.4.1	Práce s portfoliem v prvním ročníku	63
10.4.2	Různé účely portfolia	64
10.5	Rozhovor se žákyněmi 1. ročníku	65
10.5.1	Tripartity bez potíží	65
11	Práce se žákovským portfoliem na FZŠ prof. Otokara Chlupa	67
11.1	Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa	67
11.1.1	Práce se žákovským portfoliem	68
11.2	Rozhovor s paní učitelkou Vladimírou	68
11.2.1	Žákovské portfolio a osobnost žáka	69
11.2.2	Přínosy a význam žákovského portfolia	70
11.3	Rozhovor se žákyněmi 4. ročníku	71
11.4	Rozhovor s paní učitelkou Danou	72
11.4.1	Další portfolia ve 3. ročníku	73
11.4.2	Žákovské portfolio a konzultace	74
11.5	Rozhovor se žáky 3. ročníku	75
12	Závěr výzkumné části	77
13	Seznam použitých informačních zdrojů	80
14	Seznam příloh	85

1 Úvod

Ohlédneme-li se pár desítek let zpátky, zjistíme, že se naše školství od revolučního roku 1989 významně proměnilo. Tento proces není samozřejmě ukončen a způsob vzdělávání žáků v České republice se posouvá stále dobrým směrem. Já sama vnímám velký rozdíl mezi dobou, kdy jsem ve školních lavicích seděla já a současností, kdy mám po pětiletém studiu na Pedagogické fakultě mnoho zkušeností s nynější podobou práce se žáky na prvním stupni. Díky tomuto studiu a praxím, kterých jsme se zúčastnili, jsem poznala různé metody a formy práce, způsoby hodnocení, alternativní přístupy a další. S tím souvisí i to, že si z navštívených fakulturních základních škol odnáším hodně inspirace, nápadů a námětů. Mezi ně patří i žákovské portfolio. V práci s ním vidím mnoho přínosů, a pokud s ním učitel umí pracovat, tak je to skvělý prostředek při hodnocení a co možná více, cennější při sebehodnocení žáka. Ve své diplomové práci se proto věnuji nejen portfolio, ale i dalším tématům, která s portfoliem neodmyslitelně souvisí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou část. Cílem teoretické části je zaměřit se na to, jak nám učitelům může portfolio pomoci v rozvoji žáka a jeho kompetencí. Uvádím zde pojetí základního školství, klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, inovativní programy pracující s portfoliem, druhy portfolia a samozřejmě i oblast sebehodnocení, protože právě k tomu portfolio slouží nejvíce.

Ve výzkumné části se zabývám pojetím práce se žákovskými portfolii na prvním stupni dvou různých základních škol, které s nimi pracují. Pro zpracování této části jsem zvolila Fakultní základní školu prof. Otokara Chlupa a Základní školu Londýnská. Způsob práce každého učitele je různá a tím se pak liší i podoba žákovského portfolia. Hlavním cílem výzkumné části je pomocí rozhovorů s učiteli a žáky zjistit jaké přínosy může mít pro žáka 1. stupně práce s portfoliem.

2 Základní vzdělávání

Abych se v teoretické části své diplomové práce mohla zabývat prací se žakovským portfoliem na prvním stupni základní školy, musím začít na samotném začátku. Tím je popis pojetí základního vzdělávání u nás. Toto pojetí neexistuje odjakživa, naopak, současná podoba českého školství vychází z několikaleté transformace vzdělávacího systému po roce 1989. z těchto důvodů se budu v první kapitole zabývat základním vzděláváním u nás a tím, co k jeho současné podobě vedlo. Následně se zaměřím na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z důvodu jeho důležité role, kterou při vzdělávání v České republice hraje. Základní vzdělávání je jedinou etapou vzdělávání, která je povinná pro každé dítě v České republice, proto je na místě věnovat mu pozornost.

2.1 Transformace školství po r. 1989

Ohlédneme-li se do naší historie, zjistíme, že rok 1989 byl v mnoha oblastech klíčový pro změny, které se v naší společnosti odehrály. Od tohoto roku, kdy skončil komunismus, se postupných změn dočkal i český vzdělávací systém. Bylo potřeba, aby se učitelé a pedagogové zamysleli více nad tím, jak má výuka vypadat a co si z ní mají žáci odnést.

Jak uvádí Spilková a kol. (2005, s. 10) v posledních desetiletích šlo o zásadní obrat v pojetí vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy i v pojetí kvalitní výuky a strategií učení. Jednalo se o vnější i vnitřní reformu primární pedagogiky, tedy o proměny v pojetí vyučování z hlediska cílů, obsahu, přístupu k dítěti, pojetí komunikace mezi učitelem a žáky, učiteli a rodiči, klima ve třídě, způsob hodnocení apod.

Do doby před revolucí se ve škole nerespektovala individualita dítěte (jeho potřeby, zájmy, schopnosti), školský systém byl řízen centrálně, kladl se důraz na znalost velkého množství informací a na výkon dítěte, hodnocení probíhalo způsobem srovnávání žáků mezi sebou, trestalo se za chyby, učitel jednal hlavně autoritativně a výuku vedl frontálním způsobem bez zařazování různých forem práce, škola nespolupracovala s rodinou, ... V takové škole se děti jistě necítily bezpečně, docházka do školy mohla být u řady z nich doprovázena strachem.

Díky transformaci došlo k obratu, kdy hlavním rozdílem je vzdělávání orientované na dítě neboli humanistické. Důraz je kladen na jeho individualitu (rozvoj jeho potřeb,

zájmů, osobnosti). Škola si (na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání) vytváří svůj školní vzdělávací program, což způsobuje větší volnost, ale zároveň i zodpovědnost. Začaly se hledat různé formy hodnocení například slovní hodnocení, které v dnešní době přibývá na stále více školách. Dále se začalo pracovat s portfoliem, které je zaměřeno na sebehodnocení žáka, vede ho k samostatnosti, přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, jeho výkon je porovnáván s jeho předchozím výkonem nikoliv s ostatními žáky. Obsahem hodnocení je tedy často i doporučení, jak se může žák zlepšit. Mnohem lépe jsme na tom dnes i v oblasti práce s chybou, která není vnímána negativně, naopak jako místo pro zlepšení žáka. V současné době mají učitelé možnost volit z velkého množství forem práce a metod, které ve vyučování zařadí. Vznikla řada alternativních škol a inovativních programů, které nabízejí možnost volby pro učitele i pro rodiče zvažující, jakým způsobem bude jejich dítě vzděláváno. Zlepšila se i spolupráce školy a rodiny, na řadě škol existuje mnoho společných projektů a akcí, kdy se rodiče mohou zapojit, což skvěle podporuje žáka a celkovou komunikaci mezi učitelem a rodiči. Škola se také snaží vytvářet bezpečné klima, protože kde se dítě dobře cítí, tam se mu i lépe učí. Nejen díky tomu všemu získá žák pozitivní vztah ke škole a k učení.

Velký význam pro změnu českého školství má samozřejmě i způsob vzdělávání v zahraničí. Podle Průchy (2013, s. 260) je velice přínosné porovnávat česká kurikula se zahraničními. To nám umožní poznání, jak se v jiných zemích zaměřují na vzdělanost populace v budoucnosti. To, co se vyučuje ve školách má daleko sahající důsledky pro formování kvalifikace, postojů, hodnot a dalších rysů v té dané společnosti

Všechny výše uvedené změny a vlivy vedly k současné podobě vzdělávání žáků. V systému národních kurikulárních dokumentů představují hlavní roli Národní program rozvoje vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání), které jsou následně závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Krátce bych tyto stěžejní dokumenty, které hrály klíčovou roli při transformaci školství, představila.

2.2 Národní program rozvoje vzdělávání

Spilková a kol. (2005, s. 21) popisuje, že zásadním zlomem byl v roce 2001 vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – tzv. Bílé knihy, která představovala koncept

vzdělávání v České republice v horizontu 5–10 let. Navazovala na uplynulé zkušenosti, projekty a studie z dosavadního procesu transformace. Tento dokument závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice a stal se také podkladem k tvorbě nového školského zákona, který byl přijat roku 2004. Bílá kniha se věnuje různým oblastem jako je pojetí a role školy, cíle a obsah vzdělávání, struktura školského systému, pojetí učitelské profese, vzdělávání a rozvoj učitelů atd. *„Ve společnosti vědění nesmí jít pouze o pamětné osvojování velkého množství poznatků, ale především o rozvoj myšlení, kompetencí (zpracovávat informace, umět se učit, plánovat, organizovat, spolupracovat, kvalitně komunikovat, konstruktivně řešit problémy), postojů, hodnot a rozvíjení osobnostních kvalit.“* (Spilková a kol., 2005, s. 21)

Od vzniku Bílé knihy uplynulo již 16 let a tyto myšlenky se dnes daří skutečně naplňovat. Zmíněné kompetence se vyskytují a mají svou důležitou roli v Rámcovém vzdělávacím programu. Jedná se o nenahraditelnou výbavu každého jedince, aby byl schopen jednat s druhými, uměl řešit problémy, zorganizovat si své povinnosti a další výše zmíněné kompetence.

V Bílé knize (2001, s. 38) se klade důraz na úlohu školy, její smysluplnost, vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoj kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Důležitá je provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi a také získávání klíčových kompetencí. Nalezneme zde také vymezené čtyři pilíře orientace vzdělávání (základní cíle vzdělávání pro dvacáté první století, které vychází z konceptu Delorse z r. 1996):

- naučit se poznávat – zvládnout metody, jak se učit, jak se naučit informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit;
- naučit se jednat - umět pracovat samostatně;
- naučit se žít společně – umět pracovat i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory;
- naučit se být – orientovat se v různých situacích a reagovat na ně odpovídajícím způsobem, být schopen řešit problémy, jednat na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a vlastní odpovědností.

Již zde můžeme vidět, že je důležité vybavit žáky takovými dovednostmi a schopnostmi, které mohou uplatnit nejen ve škole, ale i následně v životě. Není kladen důraz pouze na znalost faktů, ale spíše na to, jak zvládat různé situace a jak se v nich zachovat, což patří mezi nepostradatelnou součást života každého jedince.

Po Bílé knize vznikl mezi lety 2001 a 2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který zahrnuje cíle, obsah vzdělávání, očekávané výstupy a další. Důraz je zde kladen hlavně na všestrannost a rozvoj žáka. I přes všechny změny a nové přístupy v českém školství nejsme stále u konce, naopak, věci se stále vyvíjí a to podle mého názoru tím správným směrem.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V České republice byly před vznikem Rámcového vzdělávacího programu celkem tři oficiálně schválené vzdělávací programy, podle kterých školy realizovaly výuku. V roce 1996 to byl Vzdělávací program Základní škola, od školního roku 1997/1998 Vzdělávací program Obecná škola, v roce 1997 Vzdělávací program Národní škola a také některé další alternativní programy v rámci pokusného ověřování. (Průcha, 2013, s. 250)

Od 1. 9. 2005 je závazným dokumentem pro vzdělávání žáků v České republice Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Součástí tohoto národního dokumentu je devět vzdělávacích oblastí – Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. V rámci nich jsou pak vymezené očekávané výstupy, které mají činnostní pojetí. Učitel by měl tedy ve výuce propojovat část znalostní, dovednostní i postojovou. (Hansen Čechová, 2006, s. 12)

Nalezneme zde i šest průřezových témat – Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. (Zdroj: PRUT) Mimo to je zde hned v úvodu vytyčené pojetí a cíle základního vzdělávání, které bych ráda blíže popsala.

2.3.1 Pojetí základního vzdělávání v RVP ZV

Základní vzdělávání v RVP ZV *„navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.“* (RVP ZV, 2016, s. 8) Z toho důvodu, že základní vzdělávání je povinné, je velice důležité, aby byla struktura, organizace a celá podoba vzdělávání dobře propracovaná.

Snahou je, aby měli žáci na 1. stupni usnadněný přechod z předškolního vzdělávání do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. V současné chvíli je od září 2017 zaveden povinný rok předškolního vzdělávání před nástupem do 1. třídy, který je podle mého názoru dobrým krokem proto, aby si dítě zvyklo na zmíněné povinné, pravidelné a systematické vzdělávání. Během tohoto povinného roku, který dítě stráví v předškolním zařízení, získá ty správné návyky, naučí se a osvojí si pravidla chování, seznámí se s novou autoritou a mnohé další. Je tedy pravděpodobné, že v následujících letech bude díky této změně pro všechny žáky mnohem snazší přechod na 1. stupeň základního vzdělávání na rozdíl od situace do této doby, kdy dítě zahájilo povinnou školní docházku, které mohla předcházet pouze výchova v rodině.

Základní vzdělávání *„je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“* (RVP ZV, 2016, s. 8) Nejen v této části, ale i části následující je patrné jakou klíčovou roli hraje při vzdělávání učitel. Ten je zejména na 1. stupni tím průvodcem, který volbou a uplatněním metod může žáky motivovat, záleží mu na rozvoji žáka jako individuální osobnosti, respektuje ho a pomáhá mu na jeho cestě za vzděláním. Učitel má pomoci žákům se optimálně vyvíjet a dosahovat svého osobního maxima a to díky výuce, kterou přizpůsobí individuálním potřebám každého žáka. Žák v rozvíjení své osobnosti pokračuje nejen ve studiu, ale vzdělává se během celého života.

„Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažít úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“ (RVP ZV, 2016, s. 8)

I v souvislosti s hodnocením vnímáme, že je role učitele velice zodpovědná. Je potřeba, aby učitel volil vhodná kritéria hodnocení a následně takový způsob hodnocení, kterému žáci rozumí, a zároveň je motivuje. Tato zkušenost (a to samozřejmě i ta negativní) žáky ovlivňuje v celém následujícím vzdělávacím procesu.

2.3.2 Cíle základního vzdělávání v RVP ZV

Mezi cíle základního vzdělávání v RVP ZV (2016, s. 8–9) patří mimo jiné i to, že základní vzdělávání má žákům pomoci rozvíjet klíčové kompetence a nabídnout základ všeobecného vzdělání, které žák uplatní při běžných životních situacích. Jako učitelé nesmíme zapomenout, že vedle toho, co žáky učíme a co jim říkáme, existuje i to, co sami děláme. Vyžadujeme-li tedy po nich nějaké chování a máme-li stanovené nějaké cíle, jací mají žáci být, musíme jim jít i my sami příkladem.

Žáci na základní škole podle RVP ZV mají:

- osvojit si strategie učení a být motivováni pro učení se celý život;
- tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy;
- komunikovat všestranně, účinně a otevřeně;
- být schopni spolupráce a respektu práce a úspěchů nejen vlastní, ale i druhých;
- projevovat se jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovat svá práva a zároveň naplňovat své povinnosti;
- projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; být vnímaví a citliví k lidem, prostředí i k přírodě;
- aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- být tolerantní a ohleduplní k ostatním, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit se žít společně s ostatními lidmi;
- poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

3 Klíčové kompetence

„Potřeby, pro které se tvořil vzdělávací systém za doby Marie Terezie, jsou dávno minulostí. Odpovědí na požadavky nové doby jsou klíčové kompetence jako cíl výuky.“
(Hansen Čechová, 2006, s. 9)

Velkou a neoddělitelnou součástí RVP ZV je oblast věnovaná klíčovým kompetencím, kterým se budu věnovat ve druhé kapitole. S tím samozřejmě souvisí také rozvoj klíčových kompetencí u žáka. Ten se odvíjí od metod a forem práce, které volí učitel. Práce žáka s vlastním portfoliem může být jedním způsobem, jak k rozvoji klíčových kompetencí může docházet.

3.1 Pojem klíčové kompetence

Průcha a kolektiv definují v Pedagogickém slovníku klíčové kompetence jako soubor požadavků na vzdělávání, který zahrnuje vědomosti, dovednosti a schopnosti použitelné v běžných životních a pracovních situacích. Jejich rozvoj by měl být součástí obecného základního vzdělávání. (Průcha a kol., 2003, s. 99)

Podle Siegrista popsal poprvé klíčové kompetence Mertens roku 1974, ale teprve dnes tento pojem nabývá na významu ve školním a mimopodnikovém vzdělávání. (Belz, 2011, s. 27)

O klíčovách kompetencích se můžeme dočíst v již zmíněné Bílé knize (2001, s. 90), kde je uvedeno, že *„cílem je přizpůsobit cíle a obsah vzdělávání potřebám osobního, pracovního a občanského života tak, aby škola poskytovala nejen široký poznatkový základ a praktické dovednosti, ale také příslušné nástroje, univerzálně použitelné tzv. klíčové kompetence, které v zásadě zahrnují dovednosti komunikovat, pracovat s informacemi, číselnými údaji, pracovat v týmu, učit se a také všechny nabyté kompetence tvořivým způsobem využívat.“*

Jak tvrdí Belz (2011, s. 174), tím, že se doba rychle mění, jsou na lidi kladeny stále větší nároky, s čímž souvisí i fakt, že naše odborné znalosti zastarávají po mnohem kratším čase. Díky klíčovým kompetencím budeme moci umět nakládat s odbornými znalostmi a to nejen krátkou dobu, ale i v budoucnosti. Na rozdíl od těch kompetencí zaměřených jen na jednu konkrétní situaci, nebudou klíčové kompetence tak rychle zastarávat a neztratí na své užitečnosti po krátkém čase. Díky klíčovým kompetencím je člověk možný zastávat

také větší počet funkcí a pozic.

Klíčové kompetence vnímá podobně i Brassard. Ty mají podle něj mnohem delší životnost než odborné kvalifikace. Díky tomu nám tedy slouží jako základ pro další učení. (In Belz, 2011, s. 174) Jsme tedy vybaveni mnohem větším souborem než jen pouhými znalostmi. Díky klíčovým kompetencím můžeme vhodně aplikovat to, co umíme, přemýšlet nad alternativami a zvolit vhodné řešení, uvědomovat si následky a mnohé další.

Vzhledem k rychlému vývoji doby nemůžeme my učitelé naučit v současné škole žáky všem znalostem, které budou v životě potřebovat. Můžeme je však vybavit takovým souborem vědomostí, dovedností a postojů, díky kterému budou připraveni na různé situace běžného života, budou se chtít celoživotně vzdělávat a připravovat na život.

Získávání klíčových kompetencí není otázkou krátkodobou, protože nejen podle Richtera je „*nabývání klíčových kompetencí celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.*“ (In Belz, 2011, s. 27) Je potřeba si uvědomit, že učení celkově je proces, který nikdy docela nekončí. Každý den se můžeme vyskytnout v situaci, kterou zažíváme poprvé, a kterou se učíme něco nového. Učení tedy nesouvisí jen s procesem, se kterým se setkáváme ve školních lavicích. Stejně tak je to i s klíčovými kompetencemi, které získáváme celý život a to nejen ve škole, ale také v rodině, zájmových kroužcích, v práci atd.

Být připraven učit se celý život podle Belze (2011, s. 175) znamená těšit se na nové poznatky, kriticky zkoumat vlastní obraz, reflektovat způsoby vlastního jednání, případně je modifikovat. Tím, že se učíme celý život, tak můžeme stále rozšiřovat klíčové kompetence, tento druh učení v podstatě nikdy neskončí. Pro nabytí klíčových kompetencí jsou důležité zkušenosti, reflexe, hodnoty a normy.

3.1.1 Kompetence nejen u nás

Když bychom se podívali do jiných vzdělávacích programů států Evropy, zjistíme, že i zde nalezneme klíčové kompetence. Lišit se budou sice názvy, či dokonce za klíčové budou považovány jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty než je tomu u nás, ale podstata je víceméně shodná.

Například *Kompetence pro Evropu* podle Walterové a Ježkové (In Molnár, 2007, s. 35) zahrnují soubor komplexních dovedností, které jsou důležité pro evropské občany.

Kompetentní člověk je schopen využívat své vědomosti a dovednosti, ale také hledat nové situace, přizpůsobovat se změnám prostředí sociálního, kulturního i pracovního. Ke klíčovým kompetencím řadí:

- být schopen učit se a být za své učení zodpovědný;
- objevovat a získávat informace;
- racionálně uvažovat a kriticky myslet;
- komunikovat ve více jazycích a být funkčně gramotný, být schopen vyjadřovat a obhajovat své názory, reagovat na názory jiných;
- být schopen práce v týmu a spolupracovat;
- ovládat sociální a pracovní návyky a postupy;
- být schopen pružně se přizpůsobit novým situacím a vyrovnávat se se změnami.

S podobnými schopnosti, které jsou v praxi požadovány, přichází i Belz a Siegrist (2011, s. 168). Patří mezi ně schopnost komunikovat a kooperovat, schopnost řešit problémy, tvořivost, samostatnost a výkonnost, schopnost přijmout zodpovědnost, schopnost přemýšlet a učit se, schopnost argumentovat a hodnotit. Klíčové kompetence, které zahrnuje RVP ZV jsou v některých ohledech dost podobné výše zmíněným schopnostem.

3.2 Klíčové kompetence v RVP ZV

Ve svém článku Hučínová tvrdí (2005), že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stojí na myšlence, že je důležité v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které využijí jak ve svém osobním životě, tak při dalším studiu i ve své budoucí profesní kariéře. Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat.

Výběr a pojetí klíčových kompetencí v RVP ZV vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a z představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání a úspěšnému životu. Cílem vzdělávání je vybavit každého žáka souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něj dosažitelná. Díky tomuto souboru bude

žák připraven na další vzdělávání, uplatnění ve společnosti nebo také na vstup do pracovního procesu. Osvojování klíčových kompetencí začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se během celého života. (RVP ZV, s. 10)

Klíčové kompetence se navzájem prolínají a mají nadpředmětovou podobu. Jsou výsledkem dlouhodobějšího procesu vzdělávání. K jejich rozvíjení musí směřovat vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Učivo je v RVP ZV chápáno jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které se propojují a směřují k účinnému využívání získaných schopností na úrovni klíčových kompetencí. K tomu, aby docházelo právě k onomu osvojování a propojování, je velice důležitá role učitele. Učitel je tím, kdo volí aktivity a činnosti a je potřeba, aby svým obsahem směřovaly nejen k naplňování očekávaných výstupů nebo se prolínaly s průřezovými tématy, ale také rozvíjely klíčové kompetence. V dnešní době existuje pestrá nabídka možností, jaké může učitel volit učební metody, jak žáky hodnotit, také existuje řada alternativních škol, inovativních programů, kterými se učitel může inspirovat. Díky této pestré nabídce a svému přístupu má učitel hodně možností, jak může se žáky pracovat a jak správně rozvíjet klíčové kompetence. Musí však umět tyto možnosti vhodně volit a zařazovat takové konkrétní aktivity a činnosti ve vyučovacích hodinách.

Seznam klíčových kompetencí v RVP ZV, kterých by měli dosáhnout žáci na konci základního vzdělávání:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Žák by podle RVP ZV na konci základního vzdělávání měl být například schopen samostatně kriticky přemýšlet a rozhodovat se, umět pracovat na svých slabých stránkách, využívat své silné stránky a samozřejmě další. Právě v těchto klíčových kompetencích mu může pomoci portfolio, které reflektuje jeho úsilí a získané znalosti a dovednosti.

Přestože je v RVP ZV rozdělení na šest oddělených klíčových kompetencí, tak k jejich rozvíjení nedochází zvláště, ba naopak jich učitel při zařazování různých učebních činností rozvíjí více najednou. Všechny následně popsané kompetence obsahují výčet, jaký by žák měl být nebo co by měl umět na konci základního vzdělávání. Tento výčet vychází z RVP ZV, ze kterého jsem čerpala.

3.2.1 Kompetence k učení

Chvál (2012, s. 12) chápe kompetence k učení jako dispozice ke zvládnutí učení, vnořit se do něj a vytrvat v něm. Jde o získávání nových poznatků a dovedností, které pak může žák aplikovat v následném vzdělávání, doma, v práci, atd.

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- vybírat a využívat vhodné způsoby, metody a strategie, které povedou k efektivnímu učení, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevat ochotu se věnovat nejen dalšímu studiu, ale také celoživotnímu učení;
- vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení a propojení je efektivně využívat jak v procesu učení, tak při dalších tvůrčích činnostech a v praktickém životě;
- operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí, propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří ucelenější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;
- samostatně pozorovat a experimentovat, získané výsledky pak porovnávat, kriticky posuzovat a vyvozovat z nich závěry pro využití v budoucnosti; poznávat smysl a cíl učení, mít vztah k učení, sám posoudit vlastní pokrok a určit překážky, které mu brání v učení, žák by si měl naplánovat, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit a kriticky zhodnotit výsledky svého učení, o kterých se nebojí diskutovat.

3.2.2 Kompetence k řešení problémů

V rámci kompetencí k řešení problémů si žák osvojí, jak se zachovat v problémových situacích, jak je následně řešit, jak uvažovat a následně se rozhodovat.

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- vnímat různé problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promýšlet a naplánovat způsob řešení problémů a využívat k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- vyhledat informace vhodné k řešení problému, využívat získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechat se odradit případným nezdarem a vytrvale hledat konečné řešení problému;
- samostatně řešit problémy a volit vhodné způsoby řešení, užívat při jejich řešení logické, matematické a empirické postupy;
- prakticky ověřovat správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikovat při řešení podobných nebo nových problémových situací, sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů;
- kriticky myslet, uvážlivě rozhodovat, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotit.

3.2.3 Kompetence komunikativní

Komunikace patří mezi základní dorozumívací prostředek, ale to, že komunikujeme dnes a denně, neznamená, že se komunikaci učíme. K tomu, abychom komunikativní kompetence u žáků rozvíjeli je potřeba vhodných nástrojů a jejich cílené používání.

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, zapojovat se do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat;
- rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a využívat je ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro účinnou a kvalitní komunikaci s okolním světem;

- využívat tyto získané dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a spolupráci s ostatními lidmi.

3.2.4 Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální jsou velice důležité ve vztazích, ale také v profesním životě při týmové práci a při spolupráci s kolegy v kolektivu. Podle Lisé (2010, s. 10) působí vyšší úroveň sociálních kompetencí jako prevence před samotou nebo užíváním návykových látek.

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- spolupracovat ve skupině, podílet se společně s učiteli na vytváření pravidel práce ve skupině, na základě získané role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce;
- podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytnout pomoc, případně o ni požádat;
- přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápat smysl efektivní spolupráce s druhými při řešení nějakého úkolu, oceňovat zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytvářet si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládat a řídit svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

3.2.5 Kompetence občanské

Klíčové kompetence občanské se skládají hlavně z postojů a týkají se toho, jakým způsobem se budou žáci dívat na svět.

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, být schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítat útlak a hrubé zacházení, uvědomovat si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;

- chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, být si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni;
- rozhodovat se zodpovědně podle nastalé situace, poskytnout dle svých možností účinnou pomoc a chovat se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka;
- respektovat, chránit a oceňovat naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevovat pozitivní postoj k uměleckým dílům, mít smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojovat do kulturního dění a sportovních aktivit;
- chápat základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektovat požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhodovat se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

3.2.6 Kompetence pracovní

Pracovní kompetence připravují žáky na pracovní život, seznamují se se světem práce, různými povoláními a sami pak přemýšlí nad svým profesním uplatněním. Díky rozvoji pracovních kompetencí by si žáci mohli osvojit pracovní návyky, rozvíjet se v manuální zručnosti a být tak více připraveni na tzv. odborné kompetence, které se objevují ve všech rámcových vzdělávacích programech pro odborné školy, což je výhodou nejen pro tu část žáků, kteří odcházejí po ukončení základního vzdělávání na střední odborné školy a odborná učiliště. Hučínová (2005)

Podle RVP ZV by žák na konci základního vzdělávání měl:

- používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat stanovená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky;
- přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot;
- využívat získané znalosti a zkušenosti v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření;

- orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjet své podnikatelské myšlení.

4 Rozvoj klíčových kompetencí

Chceme-li, aby výuka byla efektivní a žáci si odnesli ze školních lavic pokud možno co nejvíce, musíme jako učitelé volit i vhodné prostředky. S tím souvisí i schopnost žáků zapamatovat si to, čemu je učíme. Z výzkumů vyplývá, že si v průměru pamatujeme 10% toho, co jsme si přečetli, 20% toho, co jsme slyšeli, 30% toho, co jsme viděli, 50% toho, co jsme viděli a zároveň slyšeli, 70% toho, co jsme sami řekli a 90% toho, co jsme zároveň řekli a udělali. Nejen z toho plyne, že činnosti, které v hodinách učitel zařadí, je dobré volit tak, aby výsledek žákova zapamatování byl co možná nejefektivnější, právě s ohledem na výše zmíněné údaje z výzkumu. K tomu může pomáhat například i střídání učebních přístupů a aktivit, zapojování více smyslů, názornost a vhodné metody.

Pro efektivní učení žáků je důležité systematicky rozvíjet klíčové kompetence, protože ty nemohou v procesu učení chybět. Podle Hučínové (2005) si někteří učitelé myslí, že je potřeba soustředit se především na rozvoj klíčových kompetencí a ne tolik na vědomosti, které se žáci ve škole učí. Jedná se však o omyl, protože kompetence nelze "učit" izolovaně, ale naopak, kompetence se prolínají s učivem a k jejich rozvoji dochází postupně.

K rozvoji klíčových kompetencí nám mohou pomoci vhodně zvolené strategie, metody, zařazené činnosti a aktivity. Ty je potřeba volit tak, aby žáka rozvíjely v samostatnosti, tvořivosti, odpovědnosti, kooperaci. To vše vychází z konstruktivistického pojetí výuky, kdy si sám žák konstruuje poznání vlastním objevováním. Existuje také řada inovativních programů, které se zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí u žáků například program Čtením a psáním ke kritickému myšlení, Začít spolu a další.

Škola si v rámci svého školního vzdělávacího programu sama stanovuje a volí postupy, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Jedná se o postupy, které jsou označeny jako výchovné a vzdělávací strategie a měly by být uplatňovány všemi pedagogy nejen ve výuce, ale i v rámci celkového výchovně-vzdělávacího působení. V rámci školního vzdělávacího programu by se měli u jednotlivých klíčových kompetencí formulovat společně dohodnuté zásady a pravidla pedagogického působení na žáky směřující k jejich utváření; stanovit společně uplatňované a upřednostňované postupy, metody a formy práce; zdůraznit další aktivity a příležitosti, které škola zprostředkuje

žákům za účelem rozvoje klíčových kompetencí. (NÚOV) Velkým přínosem je společné sdílení učitelů, vzájemné konzultace, sdělování nápadů, osvědčených postupů a metod, které k rozvoji klíčových kompetencí vedou.

Učitel by si měl v rámci výuky ujasnit následující otázky: „*Které klíčové kompetence můžu v daném předmětu především rozvíjet? Které metody či formy výuky budou přispívat k rozvoji dalších klíčových kompetencí? Jak může konkrétní tematický celek podpořit rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí?*“ (NÚOV)

4.1 Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí

V této části jsem zařadila úzký výběr pár metod a aktivit, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí. Nedochozí k rozvoji jen té jedné přímo uvedené klíčové kompetence, ale často se žák rozvíjí ve více oblastech. Při zařazování takových aktivit a využívání metod ve výuce je vhodné rozložit je do celého školního roku. Také je důležité vytvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, kde se budou žáci navzájem respektovat a cítit dobře.

Jedná se převážně o metody aktivního učení, kdy se žák aktivně účastní procesu vzdělávání. Taková výuka je pro žáky přínosnější, zajímavější a díky tomu se může žák rozvíjet nejen v oblasti klíčových kompetencí. Zvolená metoda by měla obsahovat jasné a přesné zadání, kritéria hodnocení, závěrečnou reflexi a odpovídat stanoveným cílům.

I když nemají žáci originální nápady je potřeba ocenit jejich snahu. Žákům by měly tyto aktivity přinášet potěšení z poznávání, hledání a objevování různých řešení, protože proces je stejně důležitý jako výsledek. (Fichnová, Szobiová, 2007, s. 8)

Metody, které jsem zde zařadila, ve většině případů vychází ze dvou příruček, jejichž autorkou je Barbara Hansen Čechová. Díky přehlednosti a pestrosti se v nich mohou učitelé inspirovat právě v případě, že chtějí u svých žáků klíčové kompetence rozvíjet. Vybírala jsem je s ohledem na širší využití a zejména pak s ohledem na zařazení do žákovského portfolia. Ve většině případů jsem zařadila dvě různé metody nebo aktivity zejména z toho důvodu, že se každá zaměřuje na trochu jinou oblast a rozvíjí danou klíčovou kompetenci jiným způsobem. Některé se zaměřují více na jedince (Jak si organizuji svůj čas), jiné lze využít k uvedení učiva (Brainstorming) nebo naopak zopakování probraného učiva (Pětilístek).

Pětilístek

Jedná se o reflektující metodu sloužící k syntéze komplexních informací, pomocí které mohou žáci zachytit své myšlenky, uvědomit si, co již o tématu vědí nebo co se o tématu dozvěděli.

K čemu slouží: Žáci mají prostřednictvím pětilístku možnost vyjádřit porozumění tématu, svůj pohled a pocit. Díky této metodě si žáci rozšiřují slovní zásobu a procvičují slovní druhy. Metoda slouží k rozvoji kompetencí k učení.

Instrukce:

1. řádek – název – většinou podstatné jméno, které označuje téma nebo námět.
2. řádek – popis – dvě přídavná jména popisující námět.
3. řádek – co dělá – tři slovesa, která vyjadřují dějovou složku námětu.
4. řádek – pocit – čtyři slova, která obsahují vyjádření pocitu, který námět vyvolává.
5. řádek – podstata – jedno slovo, které zachycuje hlavní myšlenku nebo podstatu tématu.

Reflexe: V rámci společné reflexe je možné několik pětilístků přečíst nahlas, popsat vlastní postup tvorby pětilístku, sdělit ostatním své myšlenky a to, co si žák uvědomil. Se žáky je možné začínat tzv. trojlístkem (prvními třemi řádky) nebo lze pracovat ve dvojici, kdy se mají žáci dohodnout na jedné společné variantě pětilístku. (Čechová, 2006, s. 38; Tomková, 2007, s. 33)

Manuál ke zvládnutí školní docházky

K čemu slouží: Žákům může vytvořený manuál pomoci k dosažení úspěchu ve škole. Z aktivity si mohou odnést poučení pro budoucnost, uvědomění si, co je ve škole podstatné, v čem jsou dobří a kde naopak chybují. Aktivita slouží k rozvoji kompetencí k učení.

Instrukce: Žáci se zamyslí nad svou dosavadní školní docházkou a vytvoří manuál s doporučeními ze svých vlastních zkušeností pro mladší žáky. Zaměří se na:

- oblasti, kde dělají nejčastěji chyby;
- to, co považují ve škole za nejdůležitější (vyučovací předměty, dovednosti, znalosti a postoje);
- vlastní úspěchy ve škole, kterých si nejvíce cení a cesty k jejich dosažení.

Reflexe: Po dvacetiminutové práci může proběhnout debata v kruhu, kde se diskutuje a dochází k závěru, že nelze takový univerzální manuál vytvořit, protože každý jsme jiný a k úspěchu nás dovedly různé okolnosti. Lze zařadit otázky: *Co ti pomohlo k úspěchu ve škole? Co se ti neosvědčilo? K čemu je užitečné chybování? Co jste se ze svých chyb naučili? Učíte se více z chyb nebo úspěchu?* (Čechová, 2009, s. 76 – 77)

V rámci rozvoje kompetencí k řešení problémů je potřeba volit takové aktivity a činnosti, aby se žáci sami podíleli na odvozování, hledání řešení a kriticky přemýšleli.

Brainstorming

K čemu slouží: Žáci si uvědomují souvislosti a vztahy mezi pojmy. Také je možné tuto metodu využít při hledání řešení nějakého problému. Metoda slouží k rozvoji kompetencí k řešení problémů.

V rámci brainstormingu, který je vhodný zařazovat při seznamování s novým tématem, dávají žáci samostatně, ve skupině nebo v rámci třídy dohromady dosavadní zkušenosti a informace, které o tématu mají. Cílem je nashromáždit co nejvíce nápadů a myšlenek, které souvisí s daným tématem. V rámci brainstormingu by měly být přijímány i nesprávné informace. Poté může následovat roztřídění jednotlivých myšlenek. V závěru probírání tématu je možné se k úvodnímu brainstormingu vrátit. (Čechová, 2006, s. 88)

Jak si organizují svůj čas

K čemu slouží: U žáků se rozvíjí dovednost hospodařit se svým časem, také se zamýšlejí nad organizací svého času, a zda se věnují tomu, co je v danou chvíli nejdůležitější. Aktivita slouží k rozvoji kompetencí k řešení problémů.

Instrukce: Se žáky se můžeme nejprve bavit o stresu, o rozlišování důležitých věcí od těch méně důležitých. Po této diskuzi si každý žák vytvoří tabulku, kterou dle svého uvážení vyplní. V prvním sloupečku je stupeň důležitosti, tedy důležité a nedůležité. V dalším sloupci jsou činnosti, které hodně spěchají a ve třetím sloupci jsou činnosti, na které není potřeba spěchat. Po vyplnění tabulky si žáci ve dvojicích kladou otázky: *S kterým zařazením aktivity jsi nejvíce spokojen? S kterým jsi naprosto nespokojen? Co bys udělal jinak?*

Reflexe: V rámci otázek při závěru této aktivity zjistíme, co si žáci z aktivity odnáší, kterým aktivitám věnují příliš mnoho času nebo je naopak zanedbávají, atd. (Čechová, 2009, s. 62 – 63)

Co jsem ti dosud neřekl/a

K čemu slouží: Žáci si prostřednictvím této aktivity rozvíjí své komunikační schopnosti a dovednosti, učí se projevovat pocity a vyjadřovat své názory před druhými. Aktivita slouží k rozvoji komunikativních kompetencí.

Instrukce: Každý žák dostane jeden arch papíru, na který napíše své jméno. Následně se všechny archy položí na zem (jmény dolů). Poté si každý vybere jeden papír a napíše tam anonymně svému spolužákovi nějaký krátký osobní vzkaz, poděkování, prosbu, ocenění, omluvu a vrátí papír zpět na podlahu. Následně žáci vyhledají vzkazy, které jim byly adresovány, zkusí odhalit autora a pokud chtějí, mohou odpovědět přímo pisateli. Stejným způsobem lze pokračovat dál.

Reflexe: V rámci reflexe mohou žáci přečíst některé své vzkazy nahlas. Zároveň se každý může zamyslet nad tím, zda ho nějaký vzkaz potěšil, jestli si něco uvědomil, jestli je vzkaz pravdivý, atd. Tuto aktivitu lze pojmout i výtvarně. (Lisá, 2010, s. 51)

Dohodneme se?

K čemu slouží: Žáci si uvědomí význam dohody při řešení konfliktu. Dochází k rozvoji schopnosti dosáhnout shody názorů ve společných zájmech nebo prioritách, posilování komunikace mezi všemi členy skupiny. Aktivita slouží k rozvoji komunikativních kompetencí.

Instrukce: Zvolíme téma (jaký společný výlet naplánovat, jak si upravit třídu, jaký program připravit na vánoční besídku, ...), na které má každý žák vymyslet a zapsat si dva až tři nápady. Následně žáci utvoří trojice, v rámci kterých se dohodnou na výběru tří nápadů, ze kterých vytvoří nový seznam. Trojice se dále spojí do skupin po šesti a opět se mají společně dohodnout na novém seznamu, který bude obsahovat jen dva návrhy a ostatních se musí vzdát. Každá skupina pak oznámí celé třídě své dva návrhy a zapíše je na tabuli. Po zapsání všech skupin dojde k diskuzi a hlasování. Každý žák zvolí tři nápady, které se mu nejvíce líbí. Následně se hlasy sečtou a nápady se seřadí od nejoblíbenějšího po

nejméně žádaný. Tímto dojdeme k výsledku, který charakterizuje mínění třídy jako celku, přestože představy konkrétních jednotlivců se od tohoto obecného názoru mohou lišit.

Reflexe: V závěrečné diskuzi se ptáme, zda a proč bylo těžké dojít ke společnému rozhodnutí v menších skupinách, jak skupina postupovala, jak probíhala diskuze, kdo souhlasil nebo nesouhlasil. Můžeme poukázat na to, že v běžném životě dochází často k situacím, kdy je potřeba se v rámci větší skupiny jedinců dohodnout na jednom společném řešení. V takových situacích je lepší volit cestu kompromisů než spory a hádky. Žáků se můžeme zeptat, zda někdy nějakou podobnou situaci na vlastní kůži zažili. (Lisá, 2010, s. 40)

Co mě motivuje

K čemu slouží: Žáci přemýšlí nad svou motivací k práci a studiu ve svém životě. Aktivita slouží k rozvoji kompetencí sociálních a personálních.

Instrukce: Žák se zamyslí nad osmi cíli nebo činnostmi, pro které se opravdu dokáže nadchnout (setkání s kamarády, sportovní úspěch, dobrá známka atd.) a zapíše si je. Následně tyto činnosti očíslovuje od 1 do 10 podle toho, jak jsou zastoupeny v jeho životě: 1 – vůbec ne, 10 – velmi často. Takto očíslované činnosti si zanesou do nakreslené pavučiny. (**viz Příloha č. 1**)

Reflexe: V reflexi se mohou žáci zamyslet, kde si přejí, aby byla daná činnost umístěna v pavučině. (Čechová, 2009, s. 40 – 41)

Myšlenkové mapy mého sebepoznání

K čemu slouží: Žák si uvědomuje jednotlivé kroky a překážky při cestě za stanoveným cílem. Zlepšuje se v sebehodnocení a sebepoznání. Tato metoda slouží k rozvoji kompetencí sociálních a personálních.

Instrukce: Nejprve vysvětlíme žákům, jak fungují a k čemu nám slouží myšlenkové mapy. Následuje upřesnění kritérií – např. přehlednost, srozumitelnost, kreativita, obsáhlost, atd. Poté mají žáci za úkol vytvořit svoji myšlenkovou mapu na zadané téma. To je možné volit podle toho, jakou klíčovou kompetenci chceme rozvíjet. Může to být například téma „Mé vysněné povolání“ nebo „Co bych chtěl umět“. Žáci si sami zvolí, jak své myšlenky

znázorní, vyznačí vazby a znázorní hierarchii. V první fázi můžeme žáky nechat zakreslit vše, v druhé fázi mohou pomocí pastelky znázornit dosaženou fázi.

Reflexe: Žáci si mohou myšlenkové mapy vzájemně ukázat a diskutovat. Je důležité ptát se jich, co považují za nejtěžší a s čím jsou spokojeni. Pracovat mohou také ve skupině, takové práci však musí být přizpůsobeno téma. (Čechová, 2009, s. 82 – 83)

Co by se stalo, kdyby ...

K čemu slouží: Žáci si při této aktivitě uvědomí význam a důležitost používání a dodržování pravidel. Zamyslí se nad tím, jak by náš svět mohl jinak vypadat. Aktivita slouží k rozvoji občanských kompetencí.

Instrukce: Žáky rozdělíme do skupin po 4 až 5 členech. Každá skupina dostane popis jednoho stavu, který je důsledkem změny dosavadních pravidel. Úkolem skupiny je vymyslet a výtvarně znázornit, jak by to v dané situaci na světě vypadalo.

Situace: Co by se stalo, kdybychom ...

... odpadky neházeli do košů, ale rovnou na zem.

... v autobuse směli dělat cokoliv – sedět na zemi, nahlas křičet a běhat.

... v obchodech nemuseli za zboží platit.

... při jízdě autem nedodržovali rychlost a nerespektovali zákazy předjíždění.

Reflexe: Po tomto zážitku se žáků můžeme ptát: *Co představuje váš obrázek? Chtěli byste se ocitnout v takové situaci? Jak byste se cítili? Žilo by se lidem, kteří by nemuseli dodržovat žádná pravidla lépe než nám, kteří je dodržujeme? K čemu by mohlo dlouhodobé nerespektování pravidel vést?* (Lisá, 2010, s. 96)

Dále uvádí Čechová (2006, s. 151) několik námětů, jak rozvíjet klíčové kompetence občanské se žáky ve třídě. Mezi takové aktivity může patřit:

- společné vytváření třídních pravidel chování;
- stanovování pravidel pro hodnocení, kdy se učitel se žáky po probrané látce dohodne, co by měli znát a vědět;

- možnost žáků podílet se na výběru učiva a aktivit, což rozvíjí také kompetence k učení;
- používání různých vyučovacích stylů a aktivit při výuce;
- vzájemné respektování různých náboženských, kulturních a dalších rozdílů mezi žáky;
- zapojování se do různých mezinárodních aktivit, projektů či výměnných pobytů;
- zapojení se do občanského života – sběr, sponzorování zvířete v zoo, návštěva úřadu, soudu a dalších institucí.

Vernisáž

V případě vernisáže jde o projekt, na kterém se podílí skupina žáků. Důležitou roli zde hraje spolupráce mezi žáky, rozdělení rolí a práce, schopnost argumentovat – tedy dochází k rozvoji kompetencí pracovních a také komunikativních.

K čemu slouží: Žáci pracují na zadaném tématu, učí se organizovat svou práci i práci druhých a prezentovat výsledky.

Instrukce: Žákům oznámíme, že je vypsán konkurz, uvedeme bližší informace a hlavně kritéria, která je potřeba splnit. Každý žák v časovém limitu připraví projekt na arch papíru a předloží ho ostatním k posouzení. Pod všemi projekty visí obálka, která slouží k hlasování. Každý dostane stejný počet žetonů, které podle svého uvážení rozdělí do obálek mezi jednotlivé projekty podle toho, jak splňují stanovená kritéria. Mezi autory projektů dochází k argumentaci, aby prosadili své návrhy. Po skončení hlasování vyvěsíme tabulku s počtem hlasů a rozhodneme, které projekty budou realizovány. Autoři takových projektů si k sobě vyberou spolupracovníky a projekt zrealizují. Celou aktivitu uzavřeme vernisáží, kde se hotová díla vystaví a představí.

Reflexe: V rámci reflexe se žáků ptáme na to, jaká část projektu jim nejvíce vyhovovala a proč, jaká jsou vhodná povolání pro návrháře a jaká pro realizátory. V průběhu této aktivity lze také realizovat jen jeden projekt, na kterém se bude podílet celá třída. (Čechová, 2006, s. 176)

K rozvoji pracovních kompetencí je vhodné žáky seznamovat s různými povoláními například v rámci exkurzí na různá pracoviště, dělat rozhovory nebo pořádat besedy s rodiči žáků, kde mohou rodiče svou profesi představit. Pro žáky je velice přínosné navštěvovat volitelné předměty nebo zájmové kroužky, které nabízí pestrou nabídku v rozvoji dalších dovedností. Sami žáci si mohou také zkusit zorganizovat nějakou menší akci (pro mladší žáky, pro rodiče, pro veřejnost) nebo se podílet na výrobě pomůcek do výuky. Důležité je propojení činností s praktickým životem, kde je důraz na volbu povolání – hraní rolí, diskuze, skupinové práce, projekty, experimenty. (Čechová, 2006, s. 165 – 166)

4.2 Hodnocení klíčových kompetencí

Hodnocení klíčových kompetencí je daleko citlivější než hodnocení znalostí. Hlavním východiskem pro hodnocení klíčových kompetencí je sebehodnocení žáka. Umění sebehodnocení není jednoduchou dovedností, protože souvisí s rozvojem sebevědomí a sebepojetím osobnosti. Žák si může například jednotlivé kompetence v rámci vlastního sebehodnocení vyhodnotit sám. (**viz Příloha č. 2 a č. 3**)

Kolář, Šikulová (2009, s. 122) zmiňují důležitost vymezení způsobů hodnocení žáků ve školním vzdělávacím programu. Ty by měly být jasně stanovené v rámci konkrétních ročníků i vyučovacích předmětů a to s konkrétní podobou klasifikace, slovního hodnocení nebo kombinací obou způsobů. Zároveň také musí být stanovena obecně platná a při hodnocení využívaná kritéria hodnocení. Stejně jako v případě každého hodnocení by měli žáci vědět, co po nich učitelé vyžadují a jakým způsobem budou hodnoceni.

Činnostní a dovednostní přístup ke vzdělávání, který podporuje rozvoj klíčových kompetencí je pro učitele časově dost náročný. Učitelé si mohou při hodnocení jednotlivé kompetence rozložit na jednodušší dovednosti, aby si lépe představili, jak správně ona dovednost „vypadá“. Nelze ale pracovat s jediným rozložením, které by se hodilo pro každého žáka. (Čechová, 2009, s. 11 – 12)

Pro usnadnění učitelovy práce Čechová (2006, s. 12) radí, jaké otázky si může učitel položit při plánování výuky: *Na rozvoj kterých kompetencí výuku zaměřím? Jak žáci v budoucnu využijí nově získané znalosti a dovednosti? Jak tyto znalosti a dovednosti*

využijí v praktickém životě již třeba zítra?

Některé školy si vytvořily vlastní systém pro hodnocení klíčových kompetencí žáků. Například brněnské gymnázium na třídě Kapitána Jaroše používá čtyřstupňovou škálu pro hodnocení klíčových kompetencí žáků. Přestože se jedná o gymnázium a ne o primární školu bylo by možné tento způsob využít i u žáků prvního stupně. V tomto systému hodnocení nejprve hodnotí učitel žáky pomocí čtyřstupňové škály (1 – vynikající, 2 – dobré, 3 – dostačující, 4 – nevyhovující) v osmi oblastech, které vycházejí z klíčových kompetencí (např. příprava a schopnost učit se, ústní projev, písemný projev, práce ve skupině,...). Každá oblast obsahuje právě čtyři popsané a definované položky, jak si žák v této oblasti vede. Například v oblasti příprava a schopnost učit se: *1. Žák se umí na výuku připravit, zvládá každodenní práci, nemá problémy ani s většími celky např. při souhrnném opakování. Je patrné, že se umí učit (dovede pracovat s textem).* Tento (čistý) list vyplní pak sám žák. Následně se hodnocení učitele a sebehodnocení žáka porovnává, toto porovnání je také k dispozici rodičům žáka. (VÚP, 2008)

S mírou osvojení klíčových kompetencí souvisí i typ osobnosti žáka, na což je potřeba při hodnocení myslet. Například osvojení kompetence komunikativní může vypadat jinak u žáka introverta než u žáka extroverta, proto je nutné brát v úvahu psychologické vlivy a možnosti konkrétního žáka.

4.3 Inovativní programy

Efektivní cesty a metody k rozvoji klíčových kompetencí u žáků nabízí i řada inovativních programů, které vznikly v průběhu vnitřní transformace při reformě českého školství. Pojem inovace ve vzdělávání můžeme například podle Skalkové (In Průcha, 2012, s. 29) chápat jako rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je pak zkvalitňování tohoto systému, kdy dochází ke vzniku nových koncepcí a opatření zejména v obsahu školní edukace, hodnocení žáků a příznivého klimatu školy.

Spilková, Kořa (1998, s. 342) charakterizují inovativní školy se snahou klást důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí a kooperativní učení.

V této podkapitole bych se ráda věnovala dvěma z nich, které svými metodami

kladou právě důraz na rozvoj klíčových kompetencí u žáků a nabízí další pedagogické nástroje. Jedním z nich je program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (RWCT), který byl, jak popisuje Tomková (2007, s. 10), vytvořen v USA Společností pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy). Po vzniku byl představen v několika desítkách zemí střední Evropy, východní Evropy a Asie. U nás se poprvé vyskytl ve školním roce 1997/1998 a od té doby je stále více rozšířen, čímž se zabývá o. s. Kritické myšlení.

Druhým z nich je vzdělávací program **Začít spolu** (Step by Step), který vznikl v USA v osmdesátých letech 20. století. V České republice byl realizován od roku 1994 nejprve v mateřských školách a od školního roku 1996/1997 poprvé i na základních školách. (Lukavská, 1998, s. 387)

Spilková (2005, s. 296) poukazuje na organizaci Step by Step ČR, o. s., která přispívá k monitorování, evaluaci a implementaci programu Začít spolu v ČR. Kolem roku 2005 se v ČR k programu Začít spolu hlásilo okolo 100 mateřských a přibližně 70 základních škol. K dnešnímu datu by tato čísla byla jistě vyšší.

4.3.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v originále Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT) rozvíjí klíčové kompetence žáků (dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet). V primární škole vytváří předpoklady pro celoživotní učení, buduje bezpečné a inspirativní prostředí pro učení. (Tomková, 2005)

V programu RWCT, jak uvádí Tomková (2007, s. 11) se klade důraz na celoživotní vzdělávání a na rozvoj kompetencí, které jsou klíčem k učení, poznávání, komunikaci, spolupráci a řešení problémů. Je potřeba umět kriticky zpracovávat vlastní zkušenosti a nově získané informace. Jedinec by měl mít svůj vlastní názor, ale měl by také umět naslouchat názorům druhých a o těchto názorech diskutovat, zkoumat a ověřovat tvrzení, což u žáků rozvíjí kritické myšlení.

K rozvoji kritického myšlení přispívá také psaní, které žákům umožňuje přemýšlet a zkoumat vlastní myšlenky, které následně sdílí se spolužáky. U čtení je také důležité přemýšlení, což dokládá i Tomková (2007, s. 19 – 20): „*Čtení je prostředkem přemýšlení*

a učení, není jen předmětem studia. Čtení a čtenářská odezva (reakce) na přečtené jsou cestou ke kritické analýze.“

Svou nezastupitelnou roli má v tomto programu třífázový učební model vycházející z podstaty pedagogického konstruktivismu: evokace – uvědomění si významu informací – reflexe (EUR), který je funkční již od 1. ročníku základní školy. V rámci první fáze evokace je cílem vzbudit vnitřní zájem žáků učit se. Žáci si sami vybavují, co už o tématu vědí, jaké mají vlastní zkušenosti. Mohou vznikat i otázky a předpoklady. Ve fázi uvědomění si významu informací jde zejména o aktivizaci žáků a jejich sledování vlastního učebního procesu. Žáci získávají nové informace, které propojují s dosavadními. V této fázi zasahuje učitel nejméně do učebního procesu žáků. Ve fázi reflexe dochází k výměně názorů, žáci uvažují nad tím, co se naučili a propojují nové poznatky s úvodní evokací. Součástí reflexe je také sebereflexe. (Tomková, 2007, s. 22 – 23)

Učitelé RWCT v primárních školách si osvojili řadu vyučovacích metod, které uvádí Tomková (2005, s. 4 – 6). Patří mezi ně například brainstorming, pětilístek, I.N.S.E.R.T., volné psaní, řízené čtení, kooperativní učení, skládkové učení, práce s myšlenkovými mapami a další. U žáků se nehodnotí pouze výsledek, ale také proces, který má často větší význam. Oceňuje se žákova originalita, vlastní názor a nápad. Hodnotí se práce jednotlivce i skupin a často využívaným prostředkem hodnocení a sebehodnocení je žákovské portfolio, které slouží žákovi, učiteli a také rodičům žáka.

4.3.2 Program Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu je komplexním vzdělávacím systémem, který učitelům a jejich žákům nabízí efektivní cesty k osvojování klíčových kompetencí. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 13) Program zároveň představuje pedagogický přístup, ve kterém se spojují *„moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky a poznatky o fungování mozku a procesech učení).“* (Spilková, 2005, s. 295 – 296)

Krejčová, Kargerová (2011, s. 13) zdůrazňují podstatu programu Začít spolu, která tkví v individuálním přístupu k dítěti, partnerském vztahu mezi školou a rodinou, inkluzi dětí se speciálními potřebami a dalších prvcích pedagogického přístupu orientovaného na

dítě.

Žáci jsou na své cestě za poznáním vedeni k tomu, aby si samostatně stanovovali vlastní cíle. Dovednost plánovat a řídit vlastní práci se žáci učí postupně. Také se mohou podílet na volbě tématu, kterému se budou věnovat, protože pak jsou velice motivováni k této činnosti. Důležitá je pozitivní atmosféra ve třídě a podnětné prostředí, společné vytváření pravidel chování, vzájemný respekt a důvěra, individuální přístup, kooperativní učení, poskytování zpětné vazby. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 22 – 23)

Velice významnou roli hraje zapojení rodiny, díky kterému se minimalizuje napětí, které je historicky dáno dvěma socializačními institucemi, tj. rodinou a školou. V programu Začít spolu je zdůrazněn dobrý vztah školy s rodinou dítěte. Rodiče jsou rovnocenným partnerem a mají stejný zájem o kvalitní vzdělávání svého dítěte, proto se mohou například zapojit do chodu školy či spolupracovat jiným způsobem. (Lukavská, 1998. s. 388 – 390)

Učitel v programu Začít spolu je chápán jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, vnímá celou osobnost dítěte, snaží se ho získat ke spolupráci, vede ho k samostatnosti ve všech formách procesu učení, vytváří dobré psychické prostředí s respektem a tolerancí, dbá na dostatek podnětů k učení a radost z něho a další (Gardošová, 2003, s. 129)

Školní den začíná ranním kruhem, který podněcuje dobré sociální klima ve třídě. Žáci se zde přivítají, sdělují si zážitky, pocity a mají společný rituál. V podobném kruhu se schází opět na závěr dne, kdy společně hodnotí a prezentují výsledky své práce v reflexním kruhu. Tím se žáci učí sebehodnocení, poskytování zpětné vazby a ocenění ostatních.

Během dne mají žáci svobodnou volbu činností v tzv. centrech aktivit, která svým zaměřením a vybaveností stimulují žáky k práci, aktivitě a hře. V primární škole se můžeme setkat s centrem čtení, psaní, matematiky, pokusů a objevů, počítačů, ateliérem a koutkem pro relaxaci. Žáci v centrech pracují sami a také ve skupině. Tím, že denně spolupracují v malých skupinách, mohou přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi a jsou tak vedeni k osvojování klíčových kompetencí. (Spilková, 2005, s. 299 – 300)

Hodnocení v programu Začít spolu je založeno na individuální vztahové normě, tedy děti nejsou porovnávány mezi sebou, ale každý je hodnocen ve vztahu k předchozím

výsledkům vlastní práce. Nezastupitelnou roli v hodnocení má sebehodnocení, které vede žáky ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a plánovat si cestu ke zlepšení. K hodnocení v programu Začít spolu se často využívají následující formy, které uvádí například Spilková (2005, s. 303):

- Pozorování – učitel získá o žákovi dostatek informací, které si vede ve vlastních záznamech.
- Portfolio – jde o kolekci prací žáka, která poskytuje informace jemu, učiteli i rodičům o pokrocích a dokumentuje žákův vývoj.
- Sebehodnocení – vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce, samostatnosti a nezávislosti na osobě učitele.
- Analýza a evaluace vlastní práce – učitel reflektuje, co se ve třídách i ve škole odehrává a zda je tento způsob práce efektivní.

Dochází také k uzavírání žakovských smluv mezi učitelem, žákem a rodiči. V takové smlouvě je uveden termín stanovený žákem, který určuje, co se žák naučí (v čem se chce zdokonalit) a jakým způsobem to učiteli předvede. Za pokrok dítěte jsou v tu chvíli vedle učitele zodpovědní i rodiče. Jedná se o uvědomělý a odpovědný způsob práce žáka, který ho učí samostatnosti a snaze zdokonalit své osobní kvality. (Lukavská, 1998, s. 393)

4.4 Klíčové kompetence a portfolio

Často využívaným pedagogickým nástrojem k hodnocení je portfolio. Práce se žakovským portfoliem na prvním stupni má své místo v již zmíněných inovativních programech, ale samozřejmě i na běžných základních školách, kde s portfolii učitelé pracují. Na pojem portfolio, druhy a účely se zaměřím až v následující kapitole, ale zde bych ráda uvedla, že portfolio podle mého názoru určitě k rozvoji klíčových kompetencí přispívá, proto je dobré s ním se žáky pracovat.

Jak uvádí Princlíková (2014, s. 56): „*Žáci si dokážou stanovit cíl a učí se na sebe dívat reálně, většinou se nepřeceňují ani nepodceňují. Znají své slabé i silné stránky. V praxi si ověřují klíčové kompetence – učí se, komunikují, pracují, spolupracují, řeší problémy, hodnotí sebe i druhé.*“ Řada aktivit a procesů, ke kterým při tvorbě žakovského portfolia dochází, přispívá k rozvoji klíčových kompetencí. Zmíněné metody, kterými

můžeme u žáků rozvíjet klíčové kompetence, je navíc možné vhodně propojit se žákovským portfoliem. Řadu produktů, které nám vzniknou z uvedených aktivit v první podkapitole, si může žák do svého portfolia zařadit.

Pětílístek mohou žáci využívat k reflexi probraného tématu, po návštěvě muzea či po školním výletě a zařadit si ho do svého portfolia. Manuál ke zvládnutí školní docházky může žákovi skvěle posloužit při volbě strategií v učení, po čase se může vrátit ke svým úspěchům či připsat další, proto je dobré si svůj manuál pečlivě uschovat. Brainstorming je skvělou metodou, kterou lze uplatnit v mnoha případech. V situaci, kdy žáka čeká řešení nějakého problému, si může sepsat, co všechno ví, jaké jsou vztahy mezi jednotlivostmi a to vše mu může pomoci najít nějaké řešení. Vzniklá tabulka z aktivity „Jak si zorganizuji svůj čas“ má určitě také své místo v portfoliu. Po čase se k ní může žák vrátit a uvědomit si, jak se změnilo jeho hospodaření s časem, zda si efektivněji plánuje plnění svých povinností nebo nikoliv. Aktivita „Co jsem ti dosud neřekl/a“ přinese žákovi vzkazy a názory o jeho osobnosti od ostatních spolužáků. Díky této aktivitě žák zjistí, jak je okolím vnímán. Svůj arch se vzkazy od spolužáků si také může zařadit do svého portfolia. Vyplněná pavučina z aktivity „Co mě motivuje“ je dalším vhodným materiálem do žákovy složky. Díky ní si s odstupem času může uvědomit, jak se změnila činnost a oblasti, kterým věnoval svůj čas. Může porovnat, čemu věnoval čas dříve a čemu věnuje čas v současnosti, zda se to výrazně liší nebo ne. Mapy, které žák vytvoří v aktivitě „Myšlenkové mapy mého sebepoznání“, jsou dobré pro uvědomění si jednotlivých kroků a překážek při cestě za stanoveným cílem. Navíc dovednost vytváření myšlenkových map žák využije v mnoha dalších případech. V rámci „Vernisáže“ vzniknou skupinové projekty, které se následně zrealizují. I takové skupinové práce lze zařadit do žákovy složky.

5 Žákovské portfolio

V rámci první kapitoly jsem se věnovala základnímu vzdělávání a transformaci školství, která ovlivnila současné pojetí a podobu základního vzdělávání. Jednou z oblastí, kde došlo k velkým změnám je pojetí hodnocení žáků. To se stalo otevřenější, komplexnější, objektivnější, individualizovanější a zaměřilo se více na sebehodnocení žáka. Jedním ze základních prostředků takového hodnocení ve vyučování orientovaném na dítě je žákovské portfolio. (Spilková, 2005, s. 72)

Díky svým vlastnostem a výhodám je práce s portfoliem zařazena v rámci inovativních programů a pracuje s ním velká řada škol a učitelů. Já osobně jsem se s termínem portfolio setkala až na Pedagogické fakultě a velice mě to zaujalo. Během svého pětiletého studia a díky velkému množství navštívených základních škol jsem zjistila, jak se žák díky složce s vlastními pracemi může rozvíjet, zdokonalit se v sebehodnocení a umět ohodnotit svůj pokrok. Z důvodu velkého přínosu, který podle mě tento způsob hodnocení žáka má, budu tuto kapitolu věnovat portfoliu.

5.1 Pojem portfolio

Pojem portfolio definuje řada autorů, kteří se v zásadě shodují. Například Průcha (2003, s. 170) uvádí, že výraz portfolio proniká do pedagogické terminologie z ekonomie. Jedná se o soubor produktů žáka, které zachycují a dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období.

Portfolio je podle Spilkové (2005, s. 72) určitou kroniku vývoje žákovy osobnosti, která poskytuje různorodé informace o vývoji a pokroku žáka za delší časové období. Portfolio umožňuje dítěti účastnit se hodnocení vlastní práce tím, že se samo podílí na výběru prací, zdůvodňuje jejich výběr, vysvětluje, čeho si nejvíce cení a s pomocí učitele se učí chápat kritéria hodnocení.

Portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží ke sledování, dokumentaci a hodnocení procesu žákovy učení, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. (Košťálová a spol., 2012, s. 112)

Já osobně si pod pojmem portfolio představím velké množství materiálů, které jsou systematicky uspořádané a slouží k znovu vybavení si důležitých momentů v procesu

našeho učení. Konkrétní práce založením do portfolia získává smysl, protože dojde k jejímu uchování. Žák díky ní může vnímat svůj pokrok, je vedený k vlastnímu sebehodnocení a nezapomíná tak na svou minulost, díky které je tím, kým je. Portfolio je provázané s hodnocením a může sloužit k různým cílům hodnocení.

5.2 Druhy žákovských portfolií

Na základních školách se můžeme setkat s různým pojetím portfolia a tím pádem i různými druhy. Jiný způsob práce budou vyžadovat portfolia, se kterými se pracuje průběžně celý školní rok a odlišně se bude pracovat s takovými, které slouží například jako výstupní složka žáka.

Učitel, který chce se žákovským portfoliem pracovat, si musí ujasnit, jaký typ portfolia zvolí, protože každý slouží k jinému účelu. Učitel si při rozhodování může položit následující otázky (Čechová, 2009, s. 31):

- *Bude portfolio využíváno pro neformální, nebo formální hodnocení žákovy práce?*
- *Bude sloužit také k informování rodičů, nebo bude sloužit jen žákům, aby s jeho pomocí sledovali vlastní pokrok?*
- *Bude portfolio podkladem pro stanovení známky na vysvědčení?*

Podíváme-li se do pedagogické literatury, zjistíme, že je možné třídit portfolia z různých hledisek. Většina se však shoduje na dělení podle Gravese (In Košťálová a spol., 2012, s. 114):

- pracovní portfolio,
- dokumentační portfolio,
- reprezentační portfolio.

Z hlediska hodnotící funkce můžeme portfolia rozlišit takto:

- formativní účel portfolia,
- sumativní účel portfolia.

S vlastními portfolii pracují žáci a učitelé na školách různých stupňů také v zahraničí. Způsob dělení popisuje například Američan McKay (2006, s. 160 – 161), kdy

se v tzv. procesovém portfoliu zaznamenává žákův pokrok ze dne na den, lze mu tak stanovovat krátkodobé cíle a pomocí něho lze vyhodnotit aktuální výkon žáka. Dále mohou žáci mít archivní portfolio, které obsahuje vybrané produkty z procesového portfolia a slouží jako důkazy žakových schopností. Ty jsou vybírány pravidelně (3krát až 4krát za rok) a slouží k sumativnímu hodnocení žáka. Třetím typem je celkové třídní portfolio, které obsahuje nejlepší práce ze všech žakovských portfolií nebo také například k záznamu třídních rekordů.

5.2.1 Pracovní portfolio

Pracovní portfolio slouží především k **formativnímu účelu**. To znamená, že průběžně monitoruje žakovu práci a také mu poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, díky které může vylepšovat svou práci. (Košťálová a spol., 2012, s. 114)

Zpětná vazba má různé zaměření. Podle Hattie a Timperleyové (In Šed'ová a spol, 2012, s. 112) může mít zpětná vazba 4 různé podoby. Může se jednat o zpětnou vazbu zaměřenou na výsledek žáka nebo na proces, tedy jak žák mohl postupovat, aby dosáhl očekávaného výsledku. Může být zaměřená na vlastní sebehodnocení žáka nebo na osobnost, tedy obsahovat zprávy zaměřené na hodnocení osobnosti žáků.

Pracovní portfolio představuje složku (často šanon s kroužkovou vazbou), která obsahuje žakovy práce, které za určitý čas nashromáždil. Tato složka bývá často umístěná ve třídě a žák k ní má přístup. Žák si většinou sám volí, jaké práce do portfolia zařadí a proč. Mezi tyto zařazené práce mohou patřit pracovní listy, výtvarná díla, testy, diktáty, zajímavé texty, slohové práce, literární díla, referáty, domácí úkoly, poznámky, projekty a další, co žák považuje za důležité. Mohou to být samozřejmě i práce, které jsou podle žáka nepovedené, protože díky nim si uvědomí, v jakých oblastech se mu příliš nedaří. Své místo zde mají samozřejmě i materiály z mimoškolních aktivit, protože žák má v rámci portfolia prostor pro projevení osobnosti, originality, tvořivosti a samostatnosti. Také si sám může zvolit, jak tyto sesbírané práce roztrídí, tedy určit si systém uspořádání portfolia. V úvahu také připadá řazení chronologické nebo podle vzdělávacích oblastí v RVP ZV či jinak. Práce v portfoliu si může žák sám okomentovat nebo je dobré, pokud dochází k vzájemnému hodnocení a kladení otázek žáků navzájem.

5.2.2 Dokumentační portfolio

Dokumentační portfolio obsahuje jen některé práce a to zejména ty, které dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech. (Košťálová a spol., 2012, s. 116) Zároveň je dobré, aby všechny výtvary žáka byly opatřené datem svého vzniku, teprve tehdy mohou sloužit ke sledování žákova pokroku.

Tento typ portfolio obsahuje oproti pracovnímu podstatně méně prací. Ty žák může vybírat z pracovního portfolio. Při vybírání by se měl zaměřit na to, aby práce ukázala na jeho zlepšení ve srovnání s předchozí prací. K tomu je vhodné zařazovat záznamové nebo sebehodnotící archy, kde žák může svůj pokrok popsat.

V záznamovém archu mohou být například následující body k dokončení, které je však vhodné modelovat na nějakém konkrétním portfolio (Košťálová a spol., 2012, s. 117 – 118):

- *Úkol jsem zpracovával/a od ... do*
- *Naučil/a jsem se ...* (zde může žák vycházet z cílů učení, které učitel stanovil na začátku práce).
- *Mohu to doložit těmito doklady ve svém portfolio* (zde žák zapíše stručně nejdůležitější body).
- *V učení mi pomohlo ...* (kdo a co).
- *K ještě lepšímu výsledku by mi pomohlo*
- *Příště bych udělal/a jinak*

Žák může také odpovídat na otázky: *Co se potřebuji naučit dál? Co pro mě bylo v uplynulém období nejdůležitější? Jak využiji, co jsem se naučil/a? Z čeho jsem měl/a největší radost já? Z čeho mí rodiče? Na co jsem při práci přišel/přišla?*

Dokumentační portfolio je vhodným prostředkem žákova učení ke společné konzultaci, které se účastní žák, rodič a učitel. Takové konzultace (na některých školách označení tripartita, triáda, ...) bývají vícekrát do roka a měly by probíhat v příjemném prostředí a za vhodných podmínek. Prostor pro vyjádření mají všichni účastníci konzultací. Učitel informuje rodiče o žákově pokroku a využívá portfolio právě jako podklad pro hodnocení žáka. Žák má prostor ohodnotit svou práci, seznámit se svým portfolioem rodiče,

zdůvodnit zařazení konkrétních prací, ale především se sebehodnotit a pochlubit se svými školními úspěchy. Rodiče mají možnost si portfolio prohlédnout, zjistit čemu se žák ve škole věnuje a jak se mu daří, a samozřejmě zeptat se na případné nejasnosti atd.

Závěrem může být vzájemná domluva mezi všemi zúčastněnými a stanovení cílů do příštího setkání. Na některých školách také dochází k uzavírání žakovských smluv mezi učitelem, žákem a rodiči. V takové smlouvě je uveden termín stanovený žákem, který určuje, co se žák naučí (v čem se chce zdokonalit) a jakým způsobem to učiteli předvede. Za pokrok dítěte jsou v tu chvíli vedle učitele zodpovědní i rodiče. Jedná se o uvědomělý a odpovědný způsob práce žaka, který ho učí samostatnosti a snaze zdokonalit své osobní kvality. (Lukavská, 1998, s. 393)

5.2.3 Reprezenační portfolio

Reprezenační portfolio slouží především k **sumativnímu účelu** hodnocení, tedy je především podkladem pro závěrečné hodnocení žaka. Obsahuje pouze vybrané práce a výsledné produkty včetně sebehodnocení a reflexe vlastní práce. Tento výběr prací provádí jak učitel, tak sám žák. (Košťálová a spol., 2012, s. 114)

Reprezenační portfolio ukazuje na to nejlepší, co žák dokázal a už se zde neobjevují nedokončené podklady nebo pracovní verze. Na některých školách se pořádají slavnostní prezentace či ukázky těchto žakovských portfolioů.

„Vytvoření závěrečného portfolio je završením určité etapy učení a práce s pracovním portfolioem. Je veřejné, určené k prezentaci, k dispozici učitel, rodičům i spolužákům. Žáci v něm řadí materiály tak, aby dokladovaly rozvoj dané kompetence, případně vybírají pouze nejzdařilejší práce. Ty je potřeba reflektovat především jako celek.“ (Tomková, 2007a)

5.3 Práce s portfolioem

Práce se žakovským portfolioem se liší v různých ročnících podle pojetí učitele. Několik námětů, jak s portfolioem ve třídách pracovat nabízí Cole (2000, s. 33 – 34):

- Učitel se musí rozhodnout, které cíle mají být při práci s portfolioem naplňovány a požadovat po žácích zařazování takových materiálů, které tyto oblasti naplňují.
- Je důležité si vymezit kritéria, která bude učitel sledovat při hodnocení portfolioů.

- Je potřeba stanovit si nějaký pravidelný čas, který se bude věnovat hodnocení portfolia a jeho obsahu.
- Je dobré společně si stanovit pravidla pro možnost odnášení portfolií domů.
- Žáci by si mohli každý týden zařadit do svého portfolia jeden až dva materiály, které doloží jeho práci za to dané období.
- Žáci si sami musí vytvořit nějaký organizační systém a způsob, jak budou práce do svých portfolií řadit.

5.3.1 Proč pracovat se žákovským portfoliem

Důvodů, proč pracovat s portfoliem je řada. Různí autoři uvádějí různé důvody, ale shodují se na velkém množství přínosů, které tato práce má. Košťálová a spol. (2012, s. 112) uvádí tyto důvody, proč portfolio využívat:

- Portfolio umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením, hodnocení tak slouží učení.
- Portfolio poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení.
- Učitel i žák mají přehled o vývoji učení, mohou o něm diskutovat s oporou v žákově portfoliu.
- Portfolio je podporou při hodnocení, které se díky němu opírá o konkrétní doklady, je srozumitelné pro učitele, žáka i jeho rodiče.
- Portfolio umožňuje žákům plánovat cíle výuky a následně sledovat, jak se jim při jejich plnění daří a co k tomu přispívá.
- Žáci se učí sebehodnocení, rozpoznávají kvalitu vlastního učení.
- Žáci se učí odpovědnosti za vlastní práci.

K čemu dále žákovské portfolio slouží, shrnuje i Krejčová a Kargerová (2011, s. 121 – 122) v rámci programu Začít spolu. Portfolio je dobré k tomu, že ilustruje konkrétní práci dítěte a je podkladem pro konzultace rodičů, učitele a dítěte. Zde poskytuje informace učitelům i rodičům o jeho pokroku, komplexně dokumentuje vývoj a učení dítěte ve všech oblastech. Žáci se díky němu podílejí na hodnocení vlastní práce.

Podle Slavíka (1999, s. 106 – 107) práce s portfoliem umožňuje nalézt úspěchy i u žáků s vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, ...) nebo u těch,

kteří mají oproti svým vrstevníkům jiné překážky v učení či znevýhodnění.

Portfolio povzbuzuje a motivuje žáky k dalšímu výkonu, proto s ním mohou pracovat všichni žáci. Výhodou také je, že pokud se nějakému žákovi v nějaké oblasti nedaří nebo se podceňuje, lze u něho pomocí portfolia budovat pocit, že je v něčem úspěšný a doložit to na konkrétních materiálech.

Cole (2000, s. 34) zmiňuje, že klíčový a tedy nejvýznamnější přínos portfolia je v dokumentaci žákova učení a sociálního růstu v průběhu času. Portfolio pomáhá učitelům sdělit, co a jak se žáci naučili a jakým způsobem se podílí na vzdělávacích aktivitách. Díky portfoliu může také učitel sledovat výkon žáka za daný čas a analyzovat jeho strategie v učení.

Podle McDaniela poskytují informace uložené v portfoliu učitelé odpovědi například na otázky: *V čem je právě tento žák úspěšný? Co se mu v poslední době podařilo? Jaké jsou jeho zájmy? Co mu pomůže k lepším výsledkům? Co z těch ukázek dokládá pokrok žáka v učení?* aj. Portfolio také může zároveň odpovídat žákovi na otázku: *Kdo jsem?* (In Slavík, 1999, s. 106 – 107)

Při vlastním zamýšlení nad výhodami práce se žakovským portfoliem jsem se zaměřila, jaké výhody to přináší učitelé a jaké žákovi.

Mezi přínosy práce se žakovským portfoliem z pohledu učitele patří:

- hlubší poznání žáka (jeho osobnosti a zájmů);
- získání přehledu o fázi žákova učení;
- možnost poznat žakovy silné a slabé stránky;
- zlepšení komunikace mezi učitelem a žákem;
- využití jako podkladu pro individuální konzultace rodiče, žáka a učitele.

Mezi přínosy práce se žakovským portfoliem z pohledu žáka patří:

- učení se systematickosti, pravidelnosti, vytrvalosti;
- schopnost vlastního sebehodnocení;
- reflektování vlastní práce;
- uvědomění si vlastní kvality;
- porozumění smyslu učení;

- plánování dalšího postupu vlastního učení;
- vývoj popisného jazyka;
- rozvoj organizačních dovedností;
- získávání zodpovědnosti za vlastní učení;
- uvědomění si vlastních silných a slabých stránek;
- portfolio dodává žákovi sebevědomí.

Další přínosy bych mohla jmenovat podobným způsobem ještě dále. Ze všeho výše uvedeného je patrné, že se žák při práci s vlastním portfoliem učí také těmto činnostem: sbírání, třídění, reflektování, komentování, sdílení, prezentování a obhajování. Portfolio se nesmí stát nemilou povinností pro žáka, naopak žák by si měl uvědomit, že to dělá hlavně pro sebe.

5.3.2 Úskalí práce se žákovským portfoliem

Práce s portfoliem není snadná. Řada učitelů uvádí jako slabou stránku této práce především čas. Je zřejmé, že pravidelné, systematické a promyšlené věnování se portfoliu stojí učitele i žáky hodně času. Ale věřím tomu, že je to čas, který se opravdu vyplatí, protože výše zmíněné přínosy žákovského portfolia za tuto práci rozhodně stojí.

Bohužel učitel nenajde oporu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který k portfoliu neposkytuje potřebné informace. Učitel musí mít tak řadu kompetencí pro takovou práci, což může být také jistou překážkou.

Další případné překážky, které bychom jako učitelé při práci s portfoliem mohli objevit, souvisí s vývojem žáka. Na začátku školní docházky si žák podle Tomkové (2007b) všechno vztahuje k sobě a věci posuzuje ze svého pohledu, je nekritický k sobě i okolí a uznání hledá u učitele, přijímá tak jeho názor i hodnocení. Má omezenější slovní zásobu, a proto mu například sebereflexe dělá potíže. V tuto chvíli je navíc jeho sebehodnocení hodně ovlivněno hodnocením a názory dospělých. Žák k sobě může být velmi kritický nebo mít naopak vysoké sebevědomí bez pádné argumentace. V období středního školního věku je však žák při sebereflexi více samostatný a práce se tedy s postupem času zlepšuje. V některých případech také dochází k nezájmu a nespolupráci

rodičů například při společných konzultacích nad portfoliem. To pak může způsobit žákovo zklamání.

5.4 Hodnocení a portfolio

Hodnocení má být proces, který slouží žákovi a jeho učení a přispívá k příznivé atmosféře při učení. Žák se během tohoto procesu učí, co se cení (hlavně porozumění, vlastní názor, originalita, pokrok). Hodnocení prostřednictvím portfolio informuje žáka o tom, co v danou chvíli umí a jaké další kroky je potřeba udělat. Žák spolupracuje s učitelem, vzájemně se domlouvají na dalším postupu a vytyčí si cíle. To vše vyžaduje dobrý vztah mezi učitelem a žákem a jejich dobrou komunikaci. Pokud je hodnocení efektivní, tak je pro žáka zpětnou vazbou o tom, jak se mu daří vytyčené cíle splňovat, zároveň se učí velice důležitému sebehodnocení. (Tomková, 2007, s. 59 – 60)

Hodnocení portfolio je pro učitele velice obtížné. Učitel nesmí zapomínat, že mnohem důležitější než výsledek je proces tvorby. Tak jako u každého hodnocení je potřeba vymezit cíle a kritéria. Hodnotit lze portfolio jako celek například při žákově prezentaci vlastního dokumentačního portfolio nebo je možné hodnotit jednotlivé zařazené práce s žákovým komentářem.

V případě hodnocení prostřednictvím portfolio dochází i k dobrému přístupu k chybě žáka. Chyba je přirozenou a důležitou etapou v konstrukci vědění a žákova učení. Učitel díky chybě může odhalit poznávací procesy žáka. (Spilková, 2005, s. 72)

Je velice důležité zapojit do procesu hodnocení žáky i rodiče. Žáci si mohou brát portfolio domů a konzultovat výsledky své práce se svými rodiči, kteří mají tak možnost získat informace o pokroku dítěte a prohlédnout si ukázky jeho práce. K tomu je možné přidat dopis rodičům doprovázející portfolio, pomocí kterého jim sdělujeme, co se od nich očekává. **(viz Příloha č. 4)** Zároveň mohou rodiče po prohlédnutí portfolio vyplnit přiložený formulář. **(viz Příloha č. 5)** Ten učiteli poskytne představu, jak dobře o hodnocení pomocí portfolio s nimi komunikoval. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 124)

Kreislová (2008, s. 40) zmiňuje, jak bychom jako učitelé měli již od první třídy vytvářet podmínky pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků, dbát na bezpečné prostředí plné vzájemné důvěry a pomoci. Měli bychom podporovat kooperativní učení, které vytváří situace pro hodnotící aktivity. Vzájemné hodnocení žáků můžeme podporovat

formou dotazníků po skončené práci, hodnotícími listy pro jednotlivce či skupiny, můžeme je zasílat rodičům nebo použít při konzultaci se žákem a rodiči.

Podobné možnosti, jak zaznamenávat pokroky v učení žáka nabízí i Kolář (2009, s. 134), který doporučuje osobní listy žáka. Ty zachycují cestu vzdělávání žáka a jeho přibližování se ke klíčovým kompetencím, jeho postupy a problémy. Součástí osobních listů může být i záznam učitele a sebehodnocení žáka.

5.4.1 Formativní hodnocení

„Děti nechodí do školy, aby byly hodnoceny. Hodnoceny jsou proto, abychom jim mohli pomoci v další vzdělávací cestě.“ (La Sala, 2013)

Starý, Laufková a kol. (2016, s. 11 – 12) zmiňují, že v rámci formativního hodnocení je kladen důraz na pozitivní rozvoj člověka v jeho poznání i chování. Tento způsob hodnocení přináší užitečnou informaci o současném stavu žakových vědomostí a dovedností. Mezi metody formativního hodnocení kromě portfolia patří vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a poskytování zpětné vazby.

Díky formativnímu hodnocení se žáci více naučí. Tento způsob hodnocení je důležitým vzdělávacím cílem, protože se žáci učí přijímat hodnocení jinou osobou, hodnotit ostatní i sami sebe. *„Žáci mají lepší výsledky, učí se přijímat hodnocení jako přirozenou součást života a zlepšuje se pracovní klima ve třídě.“* (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 12)

Desatero formativního hodnocení Group (In Koubek):

- Hodnocení je součástí efektivního plánování učení.
- Zaměřuje se na to, jak se žáci učí.
- Je ústřední činností ve třídě.
- Patří mezi profesní klíčové dovednosti učitelů.
- Má být citlivé a konstruktivní.
- Zohledňuje motivaci žáků.
- Má podporovat snahu žáka dosáhnout cíle a kritéria hodnocení by měli žáci chápat.
- Poskytuje žákovi návody jak se zlepšovat.
- Posiluje sebehodnotící schopnosti žáka.
- Umožňuje hodnotit široký záběr různých výsledků učení žáků.

5.4.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je nezbytnou součástí procesu žákovy učení. Při sebehodnocení sami žáci poznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo. Reflektují svoji práci, uvědomují si své silné a slabé stránky a zamýšlí se nad tím, co udělat pro zlepšení do příště.

Mezera (2015, s. 43 – 44) se věnuje významné roli sebehodnocení žáka. To společně s vnímáním vlastní školní úspěšnosti ovlivňuje do značné míry nejen jeho vztahy ke školnímu prostředí a školním činnostem, ale i k druhým lidem. Sebehodnocení žáka má vliv na školní motivaci a vytrvalost při překonávání obtíží ve škole.

Sebehodnocení lze chápat jako jistou kompetenci, která podporuje samostatnost a nezávislost na učiteli. Vede žáka k přemýšlení o minulých činnostech, získaných zkušenostech a k vybavení si toho, co se stalo. Dále žák může vyjmenovat, co se naučil, co zvládl a čeho dosáhl. Díky sebehodnocení je žák také schopen zformulovat, co se mu nepodařilo, čeho dosáhl a co mu chybí ke splnění úkolu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151) A k tomu všemu slouží žákovi portfolio, protože je to složka s jeho materiály, o které se při sebehodnocení může opřít.

Učitel může využít různé techniky pro sebehodnocení žáka, jako jsou například sebehodnotící listy (**viz Příloha č. 6**) nebo obrázky, které žák vybarvuje podle příslušných pokynů. (**viz Příloha č. 7**) Tímto způsobem se pracuje ve velkém množství tříd zejména na prvním stupni. Spilková (2005, s. 303) uvádí techniky sebehodnocení využívané v programu Začít spolu: deníky (volné výpovědi dětí), dotazníky k sebehodnocení, tabulky pro denní sebehodnocení a ústní sebehodnocení (v reflexním kruhu). Je možné zařadit otázky, které směřují k sebehodnocení dítěte: *Co jsem se naučil? S čím jsem měl potíže? Jak jsem vyřešil problémy? Pomohl mi s mojí prací někdo? Pomohl jsem já někomu? V čem se ještě potřebuji zlepšit? Jaké kroky ke zlepšení udělám? Jak jsem se dnes při práci cítil? Komu bych chtěl poděkovat a za co?*

6 Závěr teoretické části

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila na pojetí základního vzdělávání v České republice. Věnovala jsem se transformaci školství po roce 1989 a změnám v českém vzdělávacím systému. Šlo zejména o proměny v pojetí vyučování z hlediska cílů, obsahu, přístupu k dítěti, pojetí komunikace mezi učitelem a žáky, učiteli a rodiči, klima ve třídě, způsob hodnocení apod. Velký význam má vzdělávání orientované na dítě a konstruktivistický přístup učitele. Krátce jsem představila národní kurikulární dokumenty Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mezi cíle základního vzdělávání v RVP ZV patří mimo jiné rozvíjení klíčových kompetencí u žáků. Tento pojem jsem následně vymezila a uvedla jsem klíčové kompetence zařazené v RVP ZV, mezi které patří kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Žáky je důležité v průběhu vzdělávání vybavit právě tímto souborem znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které využijí ve svém osobním i profesním životě.

Rozvoj klíčových kompetencí je celoživotní proces. U žáků k němu může docházet, pokud učitel zařazuje do výuky vhodné metody jako je například pětilístek, brainstorming, myšlenkové mapy, ... Další možností jak lze u žáků klíčové kompetence rozvíjet je práce se žákovským portfoliem. S ním pracují různé inovativní programy, například Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a program Začít spolu. Při práci s portfoliem se žáci učí, komunikují, pracují, spolupracují, řeší problémy, hodnotí sebe i druhé a mnohé další. Do portfolia si žák zařazuje materiály, které dokládají jeho vývoj a mají význam při jeho cestě za vzděláním. Sám si může zpětně uvědomit své silné a slabé stránky a získává tak zodpovědnost za vlastní učení. Existují různé druhy a podoby portfolia. Můžeme se setkat s portfoliem pracovním, dokumentačním a reprezentačním. Práce s portfoliem se liší v různých ročnících a také pojetím učitele. Vždy však nalezneme mnoho přínosů této práce. Žák se zejména učí vlastnímu sebehodnocení, což patří mezi důležitou schopnost. Důvody, proč je dobré se žákovským portfoliem pracovat mě samotnou přesvědčily, že tato časově náročná práce se opravdu vyplatí a žáci se rozvíjejí v mnoha směrech a oblastech.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 Úvod

V rámci studia na Pedagogické fakultě jsem navštívila velké množství základních škol, kde s vlastními portfolii pracovali žáci i učitelé. Ráda bych se tedy podrobněji zaměřila na různá pojetí práce s nimi. Pro výzkumnou část své diplomové práce jsem si zvolila dvě základní školy, které mi jsou svým přístupem, systémem hodnocení a hlavně prací se žákovskými portfolii velice blízké. Jednou z nich je Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa, na které jsem se měla možnost rozvíjet a získávat zkušenosti v rámci Učitelského praktika II a Souvislé pedagogické praxe I a II. Mohla jsem zde blíže pozorovat, jakým způsobem se na této škole s portfolii pracuje a jak probíhají společné konzultace s rodiči, kde žák své portfolio prezentuje. Druhou školou je Základní škola Londýnská, která velice systematicky s žákovskými portfolii pracuje na prvním i druhém stupni. Žáci si zde tvoří reprezentační portfolio a své osobní portfolio má povinně také každý učitel. K podrobnějšímu poznání různého pojetí práce se žákovským portfoliem mi budou sloužit rozhovory s učiteli a jejich žáky.

8 Cíle a předpoklady výzkumné části

Mezi cíle výzkumné části mé diplomové práce patří zjistit, jaké jsou přínosy žákovského portfolia, sbírat argumenty pro práci s ním a ověřit si přínosy portfolia v oblasti rozvoji klíčových kompetencí. Dále také zkoumat jakým způsobem je možné na prvním stupni na dvou různých základních školách pracovat se žákovským portfoliem, jaká je jejich podoba, jak se tato práce liší v 1. ročníku a ve vyšších ročnících prvního stupně, a jaké je zde možné vidět rozdíly. Tím si zároveň ověřit poznatky z teoretické části, které se týkají zejména pojetí žákovského portfolia a přínosů této práce z pohledu učitele i žáka.

Hlavním cílem výzkumné části je odpovědět si na výzkumnou otázku: **Jaký přínos může mít pro žáka 1. stupně ZŠ práce s portfoliem?** Na základě rozhovorů s učiteli a žáky bych si ráda odpověděla na otázky: Uvědomují si sami žáci přínos práce s vlastním žákovským portfoliem? Jaké je pojetí práce se žákovskými portfolii na prvním stupni na dvou různých základních školách?

Předpokládám, že práce se žákovským portfoliem na prvním stupni je přínosná pro žáka i učitele v různých oblastech. Zároveň si myslím, že si učitelé i sami žáci uvědomují přínosy portfolia a dokážou je pojmenovat. Také předpokládám, že se tato práce v různých ročnících liší podle pojetí školy a učitele a podoby portfolií jsou tak různé.

9 Organizace výzkumu

Nejprve jsem si stanovila základní výzkumnou otázku: **Jaký přínos může mít pro žáka 1. stupně ZŠ práce s portfoliem?** K této otázce jsem si položila dvě podotázky: Uvědomují si sami žáci přínos práce s vlastním žakovským portfoliem? Jaké je pojetí práce se žakovskými portfolii na prvním stupni na dvou různých základních školách?

Pomocí odborné literatury jsem se zaměřila na způsoby, jakými budu tuto otázku zkoumat a rozhodla jsem se pro dvě případové studie a metodu rozhovorů s učiteli a žáky, kteří s portfolii pracují. Pro případové studie jsem si v rámci výzkumu zvolila první stupeň na dvou základních školách v Praze. V rámci každé školy jsem požádala o rozhovor dvě paní učitelky a její dva žáky, abych mohla odpovědi o způsobu práce s portfoliem porovnat.

Hlavní část výzkumu tvoří celkem 8 zvlášť probíhajících rozhovorů. Ty se uskutečnily v únoru a březnu roku 2017 ve školní třídě v odpoledních hodinách, abychom měli klid a dostatek času. Účastníky jsem vždy seznámila s cílem rozhovoru a vyžádala si souhlas s nahráváním rozhovoru. Respondenti odpovídali na předem připravené otázky, které jsem podle průběhu upravovala, jednalo se tedy o polostrukturovaný rozhovor. Otázky se svou podobou a formou lišily jak u učitelů, tak u žáků. Vždy směřovaly k hlavnímu cíli výzkumné části tedy zjistit, jaký přínos může mít pro žáka 1. stupně ZŠ práce s portfoliem. Dále mě zajímalo, zda si sami žáci uvědomují tento přínos. Také jsem zjišťovala jaké je pojetí práce se žakovskými portfolii na prvním stupni dvou různých základních škol.

9.1 Použité metody výzkumu

Metody, které jsem ve výzkumné části použila, spadají pod kvalitativní výzkum. Pro ten je typický intenzivnější kontakt s respondentem (případně skupinou či situací), práce s menším počtem respondentů a hlubší poznání zkoumaného. Mezi základní metody kvalitativního výzkumu může patřit rozhovor, pozorování, rozbor textů a dokumentů, audio a videozáznamy, osobní komentáře, úryvky z knih a další. Kvalitativní výzkum má oproti kvantitativnímu některé přednosti. Například to, že výzkumník může více pochopit souvislosti a získá větší vhled při zkoumání jedince nebo jevu. Jedná se většinou o zpracování výzkumu více do hloubky pro lepší porozumění. Zároveň však není tolik

možné zobecnit získané informace na jinou skupinu.

Metodolog Creswell (In Hendl, 2016, s. 46) definoval kvalitativní výzkum jako proces hledání porozumění, kdy se využívají různé metodologické tradice zkoumání problému (sociálního nebo lidského). Výzkumník vytváří komplexní obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu. Toto zkoumání provádí v přirozených podmínkách.

9.1.1 Případová studie

„Případová studie (case study) je v empirickém pedagogickém výzkumu metoda, při níž je zkoumání podrobena jen několik nebo dokonce pouze jeden subjekt nebo jev edukační reality (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, jednotlivá škola apod.). Zkoumaný „případ“ je detailně popsán a vysvětlován (...).“ (Průcha, 1995, s. 63)

Mezi výhody může patřit možnost hlubšího poznání případu, nevýhodou je však omezenost vytvořit nějaké obecné výsledky nebo závěry. V českém pedagogickém výzkumu se na rozdíl od zahraničního tato metoda příliš často neuplatňuje.

Případové studie lze podle případu, který sledujeme dělit podle Hendla (2016, s. 103 – 104) na těchto pět typů:

- osobní případová studie – podrobná studie jedné osoby, například jeho minulosti a zkušeností (žák, učitel);
- studie komunity – zkoumání jedné nebo více komunit ve městě nebo celé město, popisují se hlavní aspekty jejich života (práce, volný čas);
- studium sociálních skupin – jedná se o malé skupiny (rodina, třída) nebo o větší (zaměstnanecké skupiny), roli hrají aktivity a vztahy;
- studium organizací a institucí – zkoumají se firmy, školy a další organizace;
- zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů – zaměření na určitou událost (např. konflikt rolí).

9.1.2 Rozhovor

Jedná se o „výzkumný prostředek využívaný při dotazování spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem a je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru.“ (Průcha, 2003, s. 203)

Dále podle Průchy (1995, s. 51) patří rozhovor mezi nejpoužívanější metody v pedagogickém výzkumu. Jedná se o metodu, při které je dotazovaná osoba vedena otázkami tazatele ke sdělování určitých informací. Rozhovor může být standardizovaný (řízený) s otázkami sestavenými předem, které jsou ve stejném znění pokládány respondentům. Může jít také o rozhovor nestandardizovaný (volný), který nemusí takto předem připravené otázky mít. V obou případech je však nutná příprava. Rozhovor bývá osobnější, ale zároveň časově náročnější (například oproti dotazníku).

Skutil (2011, s. 90 – 91) dělí interview na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. V rámci strukturovaného má tazatel otázky připravené předem. Při polostrukturovaném interview se tazatel drží předem připravených otázek, ale v průběhu odpovídání reaguje na podněty a odpovědi respondenta, což patří mezi nejrozšířenější podobu rozhovoru. V rámci nestrukturovaného interview (stejně jako u volného, jak uvádí Průcha) je kladen důraz na přirozenost rozhovoru, jedná se o dialog nad daným tématem, při kterém však musí být tazatel velice zkušený a pohotový.

Otázky v rámci rozhovoru musí být voleny vhodně, musí být jasné, směřovat ke stanoveným cílům a zkoumanému problému, neměly by být dvojsmyslné nebo navádějící. Při rozhovoru je velice důležité i prostředí. To by mělo být příjemné, klidné a bez dalších osob. Důležitým prvkem je i důvěra mezi tazatelem a respondentem. Všechny tyto aspekty jsem se snažila brát v úvahu.

Některé pasáže a odpovědi jsem v následujících dvou kapitolách uvedla doslova tak, jak mi respondenti odpovídali. Je to z důvodu názorné ukázky toho, jak o přínosech a práci s portfolii přemýšlí a mluví učitelé i žáci, proto se v nich občas vyskytují nespisovné výrazy. Myslím si, že zařazení autentických výpovědí má v následující části své místo a opodstatnění. Ty významnější a podstatné části jsou vyznačené tučným písmem.

10 Práce se žákovským portfoliem na ZŠ Londýnská

Během svého studia na Pedagogické fakultě jsem se na základní škole Londýnská zúčastnila několika násleechů. Způsob hodnocení žáků zde mě velice zaujal. Nejvíce se však jednalo o práci se žákovskými portfolii, která je zde opravdu systematická a provázaná. Následující informace o škole jsem zjistila na internetových stránkách školy.

10.1 Základní škola Londýnská

Základní škola Londýnská se nachází v městské části Prahy 2. Škola má první i druhý stupeň s celkovým počtem kolem 560 žáků a 50 pedagogických pracovníků. Současným pojetím vzdělávání patří škola mezi průkopníky moderních metod výchovy a vyučování žáků. Učitelé vyučují podle školního vzdělávacího programu: Svobodná základní škola. Mezi důležité pilíře patří integrace výuky jednotlivých předmětů, práce žáků s různými zdroji informací, přizpůsobení se individuálním vzdělávacím potřebám žáků, partnerský vztah mezi učitelem a žákem, spolupráce s rodiči, rozvoj spolupráce a komunikace mezi žáky, slovní hodnocení žáků, které má vystihnout individuální pokrok žáka za hodnocené období a pomoci mu v jeho dalším rozvoji.

10.1.1 Práce se žákovským portfoliem

Žáci jsou na této základní škole hodnoceni slovně. Učitelé zastávají názor, že každé hodnocení (formou známek nebo slovní) má být vždy zdůvodněno a žák musí rozumět tomu, proč je takto hodnocen.

Na této škole najdeme také komplexní a souvislý systém práce s portfolii, proto je způsob práce učitelů s nimi částečně podobný. Svá portfolia mají žáci po celou dobu povinné školní docházky. Jedno své portfolio má každý žák od 1. do 5. ročníku a další od 6. do 9. ročníku. Jedná se o portfolia pracovní, ze kterých se postupem času stávají portfolia dokumentační a reprezentační.

V 1. ročníku žák především sbírá materiály do šanonu, do kterého si zařadí na konci každého měsíce svůj vyplněný sebehodnotící záznam (například formou vybarvení obrázku). V druhém ročníku se ke svému portfoliu vrací a vybere takové práce, které si tam chce ponechat, tvoří si tak nové desky, se kterými pokračuje do dalšího studia. Ve 3. ročníku si žáci píšou vzkazy mezi sebou navzájem a také sami sobě. V 5. ročníku pracují

na závěrečném portfoliu. Součástí každého portfolia je také sebehodnocení, proto může žák zpětně vidět, jak se ve vlastním hodnocení každý rok vyvíjí.

Po přechodu na druhý stupeň, případně na osmileté gymnázium nechají žáci své portfolio z prvního stupně v archivu školy. Rok po tomto přechodu dostanou v 6. ročníku prostřednictvím e-mailu zprávu, aby si své portfolio vyzvedli a odnesli domů. Žáci tak mají komplexní a hezkou vzpomínku na 5 let strávených na prvním stupni na ZŠ Londýnská. Tento způsob rozloučení mi přijde velice milý.

Mimo to mají žáci také svá studijní portfolia, se kterými mohou pracovat při psaní testů, což přináší velké výhody hlavně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák se také učí pracovat s vlastními materiály, orientovat se v nich a využívat je.

O způsobu hodnocení, rozvíjení klíčových kompetencí, práci s portfoliem a dalším jsou rodiče seznámeni v rámci třídních schůzek na začátku školního roku. Rodiče se s portfolii setkávají v rámci tripartit, kde si s učitelem a dítětem portfolio prohlížejí, žák sám sebe hodnotí a následně se toto setkání do portfolia zapíše.

V inspekční zprávě školy z ledna roku 2015 je v závěru uvedený tento bod, který je podle mých vlastních zkušeností skutečně výstižný a pravdivý: „*Výborně vedená žákovská portfolia, která přehledně dokládají osobní rozvoj každého jedince.*“ O podrobnějším způsobu jak s portfolii pracují učitelé a žáci jsem se dozvěděla v rámci proběhnutých rozhovorů.

10.2 Rozhovor s paní učitelkou Karlou

Paní učitelka Karla učí na prvním stupni ZŠ 28 let a z toho 14 let na ZŠ Londýnská, kde se s portfolii setkala poprvé. V tuto chvíli je třídní učitelkou ve čtvrtém ročníku. Práci se žákovskými portfolii dělá opravdu pečlivě, věnuje jí mnoho času a setkání s rodiči nad portfolii zařazuje častěji než by v rámci požadavků od vedení školy musela. Již 7 let má stejně jako ostatní učitelé ZŠ Londýnské své osobní učitelské portfolio.

Nejprve jsem paní učitelku Karlu požádala o reflexi portfolia metodou pětilístku. **(viz Příloha č. 8)** Portfolio podle ní hlavně dokladuje žákovo vlastní já a je to skvělým doplňkem výuky. Poté mi krátce představila práci se žákovským portfoliem na této základní škole: „*Účastníme se výjezdu učitelů, kde společně s vedením probíráme, jak s portfolii pracujeme ve třídách, sdělujeme si názory k čemu je to dobré, k čemu je to*

špatné a hodně se to liší mezi prvním a druhým stupněm. Snažíme se to více sjednotit.“ Učitelé si stanovují úkoly, na které mají celý školní rok a poté je obhajují. Tím se neustále vyvíjí sami učitelé a také samotná práce s portfolii. Učitelé jsou povinni každé čtvrtletí s portfolii pracovat.

„Aby mělo portfolio smysl, je potřeba pravidelnost a také zařazení sebehodnocení žáků.“ Žáci díky tomu vidí, jaký pokrok udělali a jak se dokázali v rámci sebehodnocení ocenit. Přesto má paní učitelka pocit, že jsou žáci v rámci sebehodnocení na sebe docela přísní a sebekritičtí.

Podle paní učitelky **je nejlepší začít s portfoliem u žáků již v první třídě**, což je na této škole samozřejmostí. *„Vedu žáky od první třídy, aby si portfolio tvořili sami, rozvíjí si tak třeba jemnou motoriku,“* říká paní učitelka. V prvním ročníku je práce oproti vyšším ročníkům trochu jiná. Žáci shromažďují téměř všechny materiály a až potom dochází ke třídění. *„Na konci první třídy si žáci nechají v portfoliu jen významné práce, čtvrtletní a pololetní testíky, sebehodnocení a zápisy z tripartitního setkání. Tyto práce si tam nechají všechny děti. Potom řeknu, aby si vybraly 5 prací, které chtějí,“* doplňuje paní učitelka způsob práce v prvním ročníku. V dalších ročnících se pracuje už jiným způsobem, zejména ve 4. ročníku, který teď paní učitelka má.

Paní učitelka po žácích vyžaduje zařazení do portfolia u většiny prací z hodin, ale mají také vlastní prostor pro zařazení některých materiálů. U většiny bychom tak našli podobné práce a podobné uspořádání. K projevu osobnosti, originality a tvořivosti nebo vlastnímu systému roztrídění v této třídě tak úplně nedochází, což jsem měla možnost vidět v portfoliu u obou žáků z této třídy.

Ptala jsem se paní učitelky na její zkušenost ohledně portfolia a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami či jinými překážkami v učení. Žáci podle ní zvládají pracovat se svým portfoliem, ale vždy spíše s dopomocí. Paní učitelka všechny žáky vede ke spolupráci a vzájemné pomoci mezi sebou, proto je to přirozenou součástí kolektivu. Z vlastní zkušenosti popisovala častý problém, kdy si děti s poruchami pozornosti mají tendenci hrát s mechanismem v šanonu tak dlouho až to vylomí. Nedaří se jim tedy spíše manuálně a také neudrží dlouho pozornost při této práci.

10.2.1 Přínosy žákovského portfolia

„Práce s portfoliem má vést především k tomu, **aby žáci pochopili smysl vzdělávání,**“ odpovídá paní učitelka na otázku k čemu má práce s portfoliem žáky především vést. „My vedeme žáky k tomu, aby uměli ocenit i tu námahu a kus práce, který udělali.“ Žáci mají možnost do svého portfolia zasáhnout, ke všemu se vyjádřit, zařadit si tam i své zážitky. „**Portfolio je nejenom pro mě, ale i pro děti zpětná vazba. Samy se mohou zapojit a aktivně ho dotvářet tak, aby tam byly veškeré věci, které se jim podařily.**“

Následně jsme se společně bavily o rozvoji klíčových kompetencí: „**Klíčové kompetence, které jsou hlavní gró vzdělávání jsou na portfoliu krásně vidět. I učitel se zdokonaluje, vede žáky a sám jim jde příkladem.**“ Podle paní učitelky je pro žáky důležité, aby v dospělosti neměli jen znalosti, které neumějí použít, ale aby získali v průběhu studia různé dovednosti. Tím nejdůležitějším je podle paní učitelky následující: „**Žák musí vědět, proč ty desky má, že tam má svoje práce, se kterými se jednou svým dětem bude moct třeba pochlubit.**“

Podle názoru paní učitelky má žákovské portfolio význam také pro samotného učitele, kterému slouží jako doklad pokud je žák nespokojený se svým hodnocením například v rámci vysvědčení. Učitel může poukázat na žákovo sebehodnocení, na jeho výsledky zařazené v portfoliu a zdůvodnit toto hodnocení.

Velký a neopomenutelný přínos portfolia je ve využití na tripartitním setkání, tedy při setkání rodičů, učitele a žáka. Tyto tripartity se konají například na začátku školního roku od října do ledna. Je to dobrá věc v tom, že se tam může vyjádřit samo dítě. Učí se tak samostatnosti a vlastním povinností, za které je zodpovědné. Rodiče zároveň vidí pokroky svých dětí. Portfolio je vhodným podkladem jak říká paní učitelka: „*může hodně pomoci i začínajícím učitelům pokud rodiče tvrdí o svém dítěti v oblasti prospěchu něco jiného než jaká je skutečnost.*“

Někteří rodiče se způsobem hodnocení, který funguje na ZŠ Londýnská, nesouhlasí a nemají zájem o setkání v rámci těchto tripartit. Někteří žáci naopak zasluhují více času a častější setkání s rodiči. „*Se žáky, kteří mají individuální vzdělávací program, se scházím každý měsíc. Setkání děláme pro to dítě, proto trvám na tom, aby tam bylo. Domluvíme se, jestli budeme pokračovat domluveným způsobem nebo uděláme nějaké úpravy.*“

System, který na ZŠ Londýnská funguje, kdy mají žáci své vlastní portfolio až do

doby ukončení druhého stupně má velký přínos v tom, že žák vidí svůj pokrok a odkud kam se posunul. Paní učitelka proto doporučuje, aby měli žáci své portfolio od prvního až do devátého ročníku a díky tomu mohli vidět svůj vlastní vývoj za celých devět let.

10.2.2 Slabé stránky portfolia

V rámci otázky ohledně slabých stránek práce se žakovským portfoliem paní učitelka Karla zmínila, že je podle ní těžké pro práci s portfoliem žáky motivovat. *„Důležité je, aby žák pochopil, proč to dělá.“* Pokud nerozumíme smyslu nějaké činnosti, automaticky se nám dělat nechce. K tomu může dojít u řady učitelů, kteří jsou do práce s portfolii nuceni, nevidí její přínosy, nejsou tedy pro tuto práci motivovaní a následně se jejich postoj může přenášet na žáky.

Z pohledu učitele označuje paní učitelka jako nevýhodu **časovou náročnost práce se žakovským portfoliem**. I přes to tvrdí, že by práce s portfoliem zasluhovala více času, což je bohužel nereálné. Je potřeba si to dobře zorganizovat a udělat si například osnovu. I přes čas, který je potřeba této práci věnovat se žáky i v osobním čase, například při tripartitách, však paní učitelka jednoznačně shrnula práci s portfoliem hezkou krátkou větou, která může motivovat učitele na pochybách, zda této práci věnovat čas: *„Mně se ta práce vrací, děti dělají velký pokrok.“*

Rozhovor byl velice přínosný hlavně díky tomu, že paní učitelka Karla opravdu věří přínosům portfolia a poctivě věnuje této práci čas. To je důležitým předpokladem, aby byla práce se žakovskými portfolii užitečná a sloužila nám ke všem zmíněným účelům – je potřeba, abychom ji jako učitelé věřili a věnovali ji čas.

10.3 Rozhovor se žáky 4. ročníku

Dva žáci ze 4. ročníku, kteří mají za třídní paní učitelku Karlu, mi ukázali svá portfolia a prozradili mi, jak s nimi ve třídě pracují už od svého prvního ročníku. Rozhovor jsem dělala s žákyní A. a žákem M..

Své práce si do portfolia zakládají na základě návrhu a uvážení paní učitelky, tím pádem s ním nepracují pravidelně. Někdy se paní učitelka žáků zeptá, jestli si danou práci chtějí zařadit do portfolia, ale ve většině případů zváží ona sama, co si do portfolia žáci mají založit. U žáků v této třídě bychom tedy v jejich portfoliích našli podobné práce a podobně tomu bylo i u těchto dvou žáků. Žák M.: *„Do portfolia si ukládáme důležité*

záznamy jako pololetní a čtvrtletní testy, projekty z projektového dne (...), máme tam vlastně to nejdůležitější, třeba i prezentace, tripartitní schůzky, sebehodnocení.“ V polovině a na konci roku si žáci portfolio třídí a nechávají si tam jen ty nejdůležitější práce. Rozdíl mezi způsobem práce teď a v prvním ročníku žák M. popsal takto: *„V první třídě jsme si tam dávali všechno a pak na konci roku jsme si to vytrídili. Teď se nám tam hromadí už jen ty důležitější věci.*“ Měla jsem možnost prohlédnout si portfolia obou žáků a zjistit, že za první ročník tam skutečně zůstaly jen nejvýznamnější práce. Řazení materiálů bylo chronologické podle ročníků a na vrchu měli žáci současné práce ze 4. ročníku.

10.3.1 Přínosy portfolia z pohledu žáků 4. ročníku

Podle žáků je portfolio dobré v tom, že zpětně vidí, co dělali v první třídě. Žák M.: *„Portfolio je dobrý pro paní učitelku i pro rodiče. I já si to můžu zpětně prohlížet a před testem se třeba naučit podle toho, co mi předtím nešlo. Vidím tam, v čem jsem dobřej.“* Žák M. pokračuje: *„Máme prostor pro sebehodnocení a tak máme čas si uvědomit, v čem jsme dobrý nebo v čem zaostáváme.“* Žák vymyslel také další přínos portfolia – jde o situaci, kdy žáci přestoupí na druhý stupeň nebo je učí nějaký nový učitel: *„Když bychom měli nového učitele a ten by nám řekl, že jsme v něčem špatný, tak my bychom mu ukázali portfolio a ukázali mu, že jsme v tom učení dobrý.“*

Dále jsme se bavili o výhodách portfolia v souvislosti s tripartitním setkáním. Žák M. řekl: *„To portfolio je vlastně lepší i pro paní učitelku, že to může rodičům ukazovat, aby o tom jen nemluvila, a oni mají nějakou představu, jak to vypadá a můžou se do toho kouknout. Na těch tripartitách ukazuje učitelka rodičům, jak máme upravený portfolio, co nám jde dobře a v čem bychom měli ještě trochu přidat. (...) Ale není to stresující, učitelka se snaží mluvit o našich plusech, a co se nám daří.“* Žákyně A. doplňuje: *„Je dobrý, že tam je i máma nebo táta.“* Žáci jsou rádi, že mají sami prostor říci, jak se jim pracuje. M.: *„Paní učitelka nás chválí, na konci tripartity nám dá sebehodnocení, podle sebe ho vybarvíme, kde se chceme zlepšit a co nám třeba jde.“*

Na závěr setkání mi oba žáci také pomocí metody pětilístku reflektovali práci s portfoliem. Přestože metodu neznali, tak ji rychle pochopili. Žákyně A. považuje portfolio za užitečnou součást, která jí pomáhá, ulehčuje práci a slouží jí k uložení

výsledků jejího učení. (viz Příloha č. 9) Pro žáka M. je největším přínosem portfolia jeho užitečnost při tripartitách. (viz Příloha č. 10)

Bylo pro mě velice zajímavou zkušeností ptát se na práci s portfoliem žáků a vidět tak to z jejich pohledu. Překvapila mě úroveň jejich sebehodnocení a přemýšlení, kdy sami dospěli k přínosům, které podle nich portfolio má. Práce jejich paní učitelky se na žácích odráží a je vidět, že sami vědí, proč svoje portfolio mají. Naplňuje se tedy to, co paní učitelka v předchozím rozhovoru zmiňuje – žáci musí pochopit, proč to dělají. Tady tomu tak skutečně je.

10.4 Rozhovor s paní učitelkou Petrou

Paní učitelka Petra učí na prvním stupni pátým rokem. Po studiu na Pedagogické fakultě, kde se poprvé setkala s pojmem portfolio, nastoupila na tuto základní školu. Nejprve učila od prvního do čtvrtého ročníku a v tuto chvíli má opět první ročník. Zajímalo mě tedy, na jaké odlišnosti narazím oproti 4. ročníku, kde jsem se způsobem práce byla již seznámena v rámci dvou rozhovorů.

10.4.1 Práce s portfoliem v prvním ročníku

Žáci prvního ročníku nemají svůj šanon nebo desky, ale každý má svou krabici, která slouží jako portfolio. „*Práci s portfoliem v první třídě je určitě potřeba přizpůsobit. Teď to všechno zatím dáváme do krabiček,*“ říká paní učitelka. Žáci si tam zařazují vyplněné a zkontrolované pracovní listy, napsané testy a další práce, se kterými pracují v hodinách. Paní učitelka občas žákům řekne, že si mají vybrat jednu práci z každého předmětu za poslední dobu a tu si ponechat, ale pravidelně s ním zatím nepracují. „*Jednou za čas portfoliu věnujeme dvě hod'ky,*“ doplňuje paní učitelka. **Na konci prvního ročníku dochází k třídění** a žáci si v něm nechají jen několik prací, které sami chtějí a zbytek si odnesou domů. „*Za tu první třídu je to spíše vzpomínkový.*“

„*V dalších ročnících je to už díky složce s foliemi přehlednější.*“ Žáci si pak například mezi sebou píší vzkazy a hodnotí si portfolia navzájem. Paní učitelka Petra vysvětluje: „*Používali jsme lístečkovou metodu, žáci si nějakou barvou označili, co jim jde, další barvou doporučení na zlepšení, (...).*“

10.4.2 Různé účely portfolia

Portfolio může žákům sloužit například jako **učební pomůcka**, což paní učitelka Petra ve vyšších ročnících využívá: „*Ve třetí třídě, když jsme probírali vyjmenovaná slova, tak si žáci mohli otevřít portfolio, nebo si vzít jedno do skupinové práce a pracovali podle toho. Tím se učí, aby jejich zápisky byly kvalitní a mohli je dál využít.*“

Portfolio však slouží zejména pro hodnocení žáků na setkání s rodiči. Na takovém setkání si žák vybarvuje **sebehodnocení**, které si pak založí do portfolia. Můžeme tedy u žáka vidět jaké si myslí, že jsou jeho slabé a silné stránky, o což se pak na setkání s rodiči může učitel opřít: „*Na tripartitách si s rodiči řekneme, co dítěti jde a co mu nejde, kde by mělo zabrat. (...) Rodiče na setkání donesou zprávu z domova, ze které vím, co chtějí probrat.*“

Na otázku týkající se přínosů portfolia pro žáky první třídy mi paní učitelka odpověděla: „*Je to dobré pro žáka na památku.*“ Poté zmínila přínos ve starších ročnících: „*Žák se také učí dělat si své poznámky kvalitně, protože mu to slouží jako učební pomůcka.*“ Dále se žák může díky portfoliu zamyslet nad svými pracemi. „*Jednou si žáci sami sobě zkoušeli napsat vysvědčení a měli k dispozici svoje portfolio.*“ Portfolio slouží podle paní učitelky také pro učitele, kteří ve třídě nově učí nebo ji přebírají. Mohou zjistit, co již žáci vědí, jakým způsobem pracovali a čemu se dosud věnovali.

Z oblasti rozvoje klíčových kompetencí paní učitelka zmínila hlavně **kompetence k řešení problémů a komunikativní**, které se podle ní prací se žakovským portfoliem rozvíjejí především. Celá práce má podle paní učitelky Petry vést žáka hlavně k tomu, aby se učil **třídít**, protože ne všechno je potřebné a důležité. S žádnými slabými stránkami portfolia se prý zatím nesešla. Naopak mi odpověděla: „*Práce děti baví, mě taky. Má to spíše hodně přínosů.*“

Na závěr jsem také paní učitelku poprosila o popsání portfolia metodou pětílístku. **(viz Příloha č. 11)** Paní učitelka Petra ráda využívá portfolio, jak sama uvedla v rozhovoru i v pětílístku, jako ucelenou a přehlednou pomůcku s využitím i při testech. Vnímám tedy její způsob práce hodně orientovaný na toto využití pro žáky. Jsem ráda, že jsem mohla v doneseném portfoliu dívky z její předchozí třídy vidět zpracování například vyjmenovaných slov, které mohli žáci využít právě při psaní testu. Během celého

rozhovoru jsem získala mnoho tipů, jak lze s portfoliem pracovat, seznámila jsem se s trochu jiným pojetím portfolia a to vše od paní učitelky, která učí poměrně krátkou dobu.

10.5 Rozhovor se žákyněmi 1. ročníku

Rozhovoru se zúčastnily pečlivé žákyně J. a A., které jsou z první třídy od paní učitelky Petry a také si donesly na ukázkou svá portfolia v podobě krabic, pro které také používají pojem portfolio. Bylo vidět, že mi hrdě a s radostí ukazují všechny své práce, které mají ve svém portfoliu zařazené. U každé práce mi obě žákyně chtěly vysvětlit jejich význam, co s paní učitelkou dělaly a jaké to bylo. Práce byly z různých předmětů, nejčastěji měly podobu **pracovních listů** s vybarvováním, psaním nového písmene, procvičováním atd.

Žákyně mi prozradily, že všichni žáci v jejich třídě mají ve svém portfoliu zařazené téměř stejné práce. Paní učitelka jim vždy řekne, jestli si to mají založit do portfolia. Zeptala jsem se jich, zda uspořádání prací má nějaký systém nebo si to tam mohou jakkoli odložit. Žákyně J. mi odpověděla: „*Ted' je to jedno, ale až budeme mít takový jiný portfolio, tak to bude založené a bude to podle tříd za sebou.*“ Žáci tedy již teď vědí, že jejich portfolia budou mít jinou podobu a budou s nimi pracovat i ve vyšších ročnících, což já sama hodnotím jako skvělou připravenost a posloupnost této práce.

Žáci si neberou portfolia domů, nechávají si je ve škole ve své třídě v patře na policice a rodiče se do nich mohou podívat v rámci tripartitního setkání, o jehož průběhu se žákyně se mnou podělily. J.: „*Dostanu takový list a mám to vybarvit, jak mi to jde. Třeba před začátkem vyučování si nachystám penál a připravím pomůcky.*“ Žáci vybarvují **sebehodnocení**, které si pak zakládají do portfolia a při příštím setkání se společně podívají na případné zlepšení v oblasti, kde si žák myslel, že má nějaké nedostatky.

10.5.1 Tripartity bez potíží

Tento způsob setkání s rodiči a paní učitelkou mi žákyně samy popisovaly, proto jsem se snažila zjistit, zda se například při tomto setkání stydí. Žákyně J.: „*Pro mě není těžký o sobě mluvit, ale **musím být trošku sebekritická.** Já jsem dříve hodně mluvila a vykřikovala jsem, ale teď už je to dobrý.*“ Žákyně A.: „*Já se trochu stydím něco říct.*“

Na moji otázku, zda by dokázaly říct, v čem je dobré mít svoje portfolio, se mi dostaly následující odpovědi od žákyně A.: „*Můžu si tam dávat věci, který jsme dělali,*

a můžu si je tam odložit.“ Žákyně J.: „Mně to přijde šikovný, že to není rozházený a nemusíme to skladovat v různých jiných deskách.“ Poté se měly žákyně za něco ve svém portfoliu pochválit. A.: „Jsem ráda, že mám skoro všechno dobře.“

Se žákyněmi první třídy jsem s metodou pětilístku nepracovala, ale každé jsem se zeptala, jaké jedno slovo se jim vybaví, když se řekne portfolio. Dostalo se mi dvou odpovědí, které považuji za výstižné: **ukládání a pracovní listy**.

Celý rozhovor jsem přizpůsobila věku a zkušenostem prvňáků a i přesto jsem se od obou žákyň dozvěděla zajímavé a cenné informace. Nejvíce mě překvapilo, že se nestyděly mluvit o sobě, o svých silných a slabých stránkách, zvládají se sebehodnotit, uvědomují si, že jejich portfolio jim opravdu k něčemu slouží a jsou schopní vnímat své pokroky. I tento rozhovor mě utvrdil v mém dosavadním názoru, že **práce se žákovským portfoliem má opravdu význam již od první třídy**.

11 Práce se žákovským portfoliem na FZŠ prof. Otokara Chlupa

Se způsobem, jakým učitelé na FZŠ prof. Otokara Chlupa pracují, jsem měla možnost se seznámit v rámci několika praxí a náslechlů během svého studia na Pedagogické fakultě. Zaujalo mě přívětivé prostředí, ochotní pedagogové a radost žáků z docházky do školy. Díky souvislé praxi v posledním ročníku studia jsem mohla ještě více pochopit filozofii školy a zjistit díky čemu žáci tuto školu rádi navštěvují a jakým způsobem zde pracují učitelé na prvním stupni. Následující informace o škole jsem zjistila prostřednictvím internetových stránek školy.

11.1 Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa

Fakultní základní škola prof. Otokara Chlupa se nachází v městské části Prahy 13. Je to základní škola s prvním a druhým stupněm s celkovým počtem kolem 600 žáků v 1. – 9. ročníku. V každém ročníku jsou dvě až čtyři třídy. Ve škole pracuje asi 50 pedagogických pracovníků. Škola dlouhodobě spolupracuje se studenty z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ti zde mají možnost náslechlů, plní zde praxe a pomáhají na různých projektech a školních akcích. Škola také spolupracuje s panem profesorem Hejným, proto se na škole můžeme setkat s výukou matematiky právě podle pana profesora Hejného.

Hlavním cílem školy je vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a podle jeho individuálních potřeb a podporovat u každého žáka pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání. Škola se snaží vytvářet příjemné a podněcující prostředí pro žáky, jejich rodiče i učitele. Důležitou roli hraje vzájemný respekt, důvěra a vnitřní kázeň. Škola také klade důraz na to, aby žáci navštěvovali školu rádi, vyjadřovali své názory, učili se argumentovat, vzájemně se hodnotili a také sebehodnotili a byli hrdí na svoji školu. Nejen to vše podporuje otevřenost školy pro všechny, kteří mají zájem.

V rámci školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „Škola aktivního učení – šance pro každého“ jsem se zaměřila na zde uvedené klíčové kompetence. Využití portfolia je přínosné zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí k učení, kde je uvedeno: *Žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení*

zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (sebehodnocení, portfolia).

11.1.1 Práce se žákovským portfoliem

Na škole hraje důležitou roli formativní hodnocení žáků. Někteří učitelé používají speciální kritériální hodnocení s využitím známky a počtu bodů. Na prvním stupni této základní školy běžně pracuje se žákovskými portfolii většina učitelů zejména díky tomu, že prošli kurzy Kritického myšlení. Žáci mají svá vlastní portfolia sloužící zejména k sebehodnocení za vlastní práci. I učitelé mají svá osobní portfolia, ale v současné době nedochází k jejich kontrole, jak tomu bylo dříve (zejména z časových důvodů a kvalita práce učitelů se zjišťuje jinými formami).

Přínosy žákovského portfolia a způsob, jakým s nimi lze pracovat jsem se díky rozhovorům dozvěděla od paní učitelky Vladimíry a Dany.

11.2 Rozhovor s paní učitelkou Vladimírou

Paní učitelka Vladimíra učí na prvním stupni 28 let. Učit začala v roce 1989 a na FZŠ prof. O. Chlupa učí od roku 1999. Je mezinárodní lektorkou programu RWCT a pracuje s metodami tohoto programu, zejména se věnuje práci se žákovským portfoliem. V této oblasti ji považují za velice zkušenou a inspirující paní učitelku, proto je následující rozhovor nejobsáhlejší a to z důvodu velkého přínosu a podnětů, které si z něj odnáším.

V úvodu rozhovoru jsem paní učitelku také požádala, aby mi pomocí metody pětilístku uvedla a reflektovala, co pro ni znamená portfolio. Podle ní nám portfolio pomáhá hodnotit, učit a prezentovat. Díky němu si žák vytvoří systém, což je pro každého jedince velice důležité. **(viz Příloha č. 12)**

S portfoliem se paní učitelka Vladimíra poprvé setkala po revoluci v rámci projektu Občan a následně na setkání občanského sdružení Přátel angažovaného učení (PAU), které se podílelo na transformaci vzdělávání a sdružovalo učitele, rodiče, studenty, školské pracovníky, politiky atd. V rámci projektu Občan vytvářeli vlastní obrazové a dokumentační portfolio (věnované problematice týrání zvířat), z čehož se postupně vytvořilo osobní portfolio. Sama pak do své výuky zařadila také práci se žákovským portfoliem.

Paní učitelka zastává názor, že platí, čím dříve žáci začnou pracovat s vlastním portfoliem, tím dříve přijmou tento způsob za vlastní. **Nejlepší je tedy začít již v prvním ročníku**, což sama paní učitelka dělá. Žáci se především zlepšují v oblasti jemné motoriky a v manipulaci, rozhodují o tom, co si chtějí nechat na památku a tedy přicházejí na to, co je pro ně důležité a k čemu mají vztah.

V dalších ročnících se práce liší. Ve druhém ročníku jde zejména o **shromáždění prací dohromady**, třetí ročník je zejména o **třídění** a členění prací do oblastí, které si žáci volí a vytváří sami na základě pomoci a rad od učitele. Ve čtvrtém ročníku žáci pracují s portfolii samostatně a způsob roztrídění do oblastí si volí podle vlastní potřeby. V pátém ročníku se zaměřují na **tvorbu reprezentačního portfolia podle společně navržených kritérií**. Mezi ty patří například schopnost orientovat se ve svém portfoliu a umět v něm najít nějakou práci podle oblasti, případně jim může pomoci nějaké vlastní označení pomocí štítků apod. Paní učitelka postupuje tak, že v případě nesplnění kritérií má žák šanci prezentovat své portfolio po úpravě ještě jednou.

Starší žáci si už sami uvědomují význam a potřebu portfolia, proto se souvislá práce od prvního ročníku opravdu vyplatí. Díky systematické práci po celou dobu, kdy žák navštěvuje první stupeň, se každému žákovi podaří naučit se vlastnímu sebehodnocení a tato dovednost je v životě velice důležitá. Sama paní učitelka dále uvedla: *„při souvislé práci od prvního do pátého ročníku se **osobní portfolio u každého žáka vyvíjí.**“*

11.2.1 Žákovské portfolio a osobnost žáka

„U chlapců je vidět, že jsou více praktičtí a systematictí, zařazují si do portfolia třeba méně prací než dívky, které naopak volí spíše výtvarná díla.“ Je určitě zřejmé, že žákova osobní složka s vlastními pracemi bude vycházet hlavně z toho, jaký žák je. Každý jsme jiná osobnost a pro každého z nás je důležitého něco jiného. **Díky portfoliu můžeme žákovu osobnost poznat.** Zjistíme například, jestli je to žák více pečlivý, matematicky nebo výtvarně zaměřený, a všechno to se projeví v portfoliu. *„Podle portfolia by se dalo poznat, jestli je to budoucí fyzik nebo výtvarník,“* říká paní učitelka Vladimíra, *„bylo by ideální, kdyby každému žákovi pomohlo portfolio odpovědět na otázku, kdo jsem, ale ne u každého žáka se to podaří.“*

Práci s portfoliem zvládá podle paní učitelky Vladimíry bez problémů i žák se specifickými vzdělávacími potřebami či jinými překážkami v učení. Podporou mu může být práce v kolektivu a vzájemná pomoc spolužáků.

11.2.2 Přínosy a význam žakovského portfolia

Paní učitelka Vladimíra zastává názor, že práce s portfoliem má žáky vést především k **systematičnosti** a sama se snaží zejména o to, aby žáci v práci s portfoliem jako osobní složkou viděli význam a přínos i pro budoucí život. Žák získává dovednost, kterou může uplatnit i na druhém stupni a nadále si shromažďovat pro něj důležité materiály. Své osobní portfolio pak může využít při příchodu na střední školu, doložit své silné stránky a poukázat na to, jaký je a v čem se mu daří. Jako dospělý pak v rámci profese může práci s portfoliem také využít.

Čemu všem se podle paní učitelky Vladimíry žák učí? Zejména vlastnímu sebehodnocení a reflexi; vytvářet si vlastní systém; porovnávat dobré a špatné práce a zdůvodnit proč tomu tak je; vnímat vlastní vývoj a pokrok, pojmenovat ho a uvést díky čemu k němu došlo; vybírat, co je pro něj důležité a proč; přijímat zodpovědnost za své učení.

Na mou otázku, zda pomocí portfolia rozvíjíme u žáků klíčové kompetence, odpověděla paní učitelka: „*Já bych řekla, že to **souvisí nejvíce s kompetencemi a jejich rozvojem.***“ Za nejvýznamnější přínos práce se žakovským portfoliem paní učitelka označila to, že se žák učí **dokumentovat svoji práci a vážit si ji.** Dalším přínosem je, že žakovo portfolio slouží jako **podpůrný materiál** při konzultacích. Přínos těchto společných konzultací rodičů, učitele a žáka vidí paní učitelka zejména v tom, že žák se učí objektivně sebehodnotit v přítomnosti rodičů a paní učitelky, tedy učí se zároveň nesnižovat ani nepovyšovat a to **pomocí popisného jazyka**, který si tímto zdokonaluje. Žák se při sebehodnocení učí také zdůvodňovat, tohle se mi daří, protože... „*Největší význam toho, když si žák zařadí do portfolia nepovedenou práci je to, že si sám uvědomí, co mu dělá potíže a vidí oblast, kde se může napravit.*“

Jediné, co by paní učitelka Vladimíra označila za slabé stránky portfolia je, když se s ním nepracuje pravidelně a pak je náročné vzpomenout si a reflektovat svoji práci s časovým odstupem. Další nevýhodou by mohly být zneužitelné informace o konkrétním

žákovi. Pokud učitel ví, jaké jsou žakovy slabé stránky a co se mu nedaří, nesmí toho zneužít.

Paní učitelka Vladimíra doporučuje **zařazovat práci s portfoliem pravidelně**, například 20 minut každý týden. Pravidelnost, která je u mladších žáků obecně velice důležitá, přináší žákům při práci s portfoliem zejména učení se systému a režimu. Žáci jsou sami zodpovědní za práci s vlastními portfolii, takže paní učitelka rodiče prosí, aby do této práce žákovi příliš nezasahovali. *„Žáci si mohou brát portfolio domů na prázdniny nebo v případě, že si ho chtějí dokončit. To je dobré zejména proto, že zájem a případná pomoc rodičů dodávají důležitost, kterou pak žák vnímá.“*

Z tohoto rozhovoru jsem si odnesla zatím nejvíce poznatků. Paní učitelka Vladimíra je velice zkušená, má podnětné a přínosné nápady, proto bylo velice těžké vybrat z rozhovoru jen ty nejkličovější odpovědi. Díky zkušenostem paní učitelky jsem se utvrdila v tom, že práce se žakovským portfoliem má opravdu význam pro učitele a hlavně pro žáky.

11.3 Rozhovor se žákyněmi 4. ročníku

Pár slov o svých žakovských portfoliích mi věnovaly žákyně V. a žákyně L.. Obě mají v portfoliu zařazené materiály od prvního do současného čtvrtého ročníku. Žáci v této třídě s portfoliem pracují pravidelně každý pátek poslední vyučovací hodinu. Tato pravidelnost, jak uvedla předtím i sama paní učitelka je pro děti lepší a přináší jim důležitý systém a řád. Během této hodiny si do něj zakládají práce za uplynulý týden. Žákyně V. mi popsala, jak to na této hodině vypadá: *„Paní učitelka nám řekne, že co nechceme, si tam dávat nemusíme, ale u něčeho nám řekne, že si to tam máme dát, třeba testy.“*

Po úvodu mi žákyně představily svá portfolia. Měly tam například titulní stranu (s vyrobenou cedulkou se jménem z prvního ročníku), sebehodnocení, mini testy, referáty, práce ze skupiny, listy s informacemi o různých osobnostech a další. Často jsem u obou viděla zařazené materiály a texty, kde pracovali metodami I.N.S.E.R.T., pětilístek, moje AHA. Žákyně V. popsala systém uspořádání svého portfolia: *„Mám tam svoje jméno, pak v první třídě tady mám sebehodnocení a testy, druhou třídu mám podle předmětů, třetí a čtvrtou mám podle data.“* Společně jsme si povídaly o tom, jak s portfolii pracovali v prvním ročníku a jak teď. Při tomto vzpomínání mi odpověděla žákyně L.: *„Já jsem byla*

v první třídě pečlivá, teď vidím, že už nejsem.“ A žákyně V. dodala: „**Já jsem nechápala na co to je, proč si ty věci zakládáme, ale teď už to chápou.**“

Následně mi žákyně popisovaly, jakým způsobem fungují společné konzultace s paní učitelkou a rodiči: „*Ukazujeme rodičům, co se nám povedlo a nepovedlo, paní učitelka řekne, co bysme mohly dopracovat. Někdy tam ukazujeme rodičům list, co si vyplňujeme.*“ Portfolio jim je dobrou oporou když mají mluvit o sobě a o tom, jak se jim daří. V.: „**Portfolio mi pomáhá se vyjádřit. Když na něco zapomenou a nevím, co říct, tak se kouknu do portfolia.**“ Jak mi samy žákyně řekly, v rámci sebehodnotících listů a celkově se spíše podceňují. Nechtějí přecenit své síly a vypadat, že si moc věří. Byla jsem překvapená z odpovědí na otázky, které se týkaly toho, proč je dobré mít svoje portfolio. V.: „*Vidíme, jak jsme se zlepšili, jaký jsme dělali práce, že se mi tady třeba něco nedařilo a teď je to třeba lepší. (...) Líbí se mi, že to takhle mám a můžu si to přečíst.*“ Význam portfolia zmínila v odpovědi i druhá žákyně L.: „**Můžu zjistit, jestli se pořád podceňuju nebo ne. (...) Taky tady ve 2. třídě mám, co bych chtěla zlepšit a teď můžu posoudit, jestli se to podařilo nebo ne.**“

Obě žákyně jsou moc rády, že mají svoje portfolio a nic by na něm neměnily. Pochválily by se nejvíce za dobré výsledky v testech a za připravené referáty. Všimla jsem si, že pečlivost, pravidelnost, čas a způsob, kterým paní učitelka Vladimíra se žakovskými portfolii pracuje, se opravdu vyplatí. Žáci si sami uvědomují (na rozdíl od situace v prvním ročníku), že mít vlastní portfolio se shromážděnými pracemi je dobré. V závěru jsem je také poprosila o napsání pětilístku na téma portfolio. Žákyně V. vnímá, že je portfolio užitečné a slouží hlavně ke shromáždění. (viz Příloha č. 13) Žákyni L. pomáhá portfolio s učením a ukládá její vzpomínky. (viz Příloha č. 14)

11.4 Rozhovor s paní učitelkou Danou

Paní učitelka Dana učí na prvním stupni již 28. rokem. Poprvé se setkala s portfoliem před 16 lety na FZŠ prof. O. Chlupa a od té doby s ním se žáky ve svých třídách pracuje. Také ona mi popsala portfolio pomocí pětilístku. Portfolio vnímá jako názornou a přehlednou vizitku žáka, ale práce je to náročná. (viz Příloha č. 15)

Podle paní učitelky Dany by se s portfoliem mělo určitě začít pracovat již od 1. ročníku, což ona sama praktikuje. Žáci v její třídě mají svoje portfolio rozdělené po

ročnících a materiály za současný ročník přidávají nahoru. V pátém ročníku si své portfolio odnášejí domů.

11.4.1 Další portfolia ve 3. ročníku

Žáci mají svoje portfolio již od 1. ročníku a materiály si tam stále zakládají. Také mají ještě jedno portfolio z prvního ročníku. Do toho si zařazovali pracovní listy s probranými písmeny, kterým se ve škole věnovali. Celý první ročník je shromažďovali, v druhém ročníku se k nim vrátili a seřadili je podle abecedy. Paní učitelka by se k nim vrátila ráda i nyní ve třetím ročníku, kdy by měli žáci například za úkol rozdělit písmena na samohlásky, na tvrdé a měkké souhlásky atd. To vše však znamená věnovat této práci čas, kterého je podle ní nedostatek. Žáci mají také své portfolio z angličtiny, ale to jsem bohužel neměla možnost vidět.

„Pracovat s portfoliem je časově náročné. Většinou počkám, až máme nashromážděné materiály. Jednou za čtvrt, nejdéle půl roku, se k tomu vrátíme a podíváme se, co jsme vše udělali,“ říká paní učitelka. *„Žáci při tom mají udělit usměvávky pěti pracím, se kterými jsou nejvíce spokojeni,“* doplňuje. Žáci si do svých portfolií povinně zakládají písemné práce a testy. Mohou si sami rozhodnout, zda si tam založí dobrovolný úkol a další podobné materiály. *„Především sbíráme materiály, aby se nikde neválely. Žáci si pak zpětně prohlížejí, co jsme dělali a jak byli šikovní.“*

Paní učitelka má jasno v tom, co žákům přináší jejich vlastní portfolia a čemu se tím učí: *„Žák se učí pořádku, systému, přemýšlení o tom, co bylo. Vidí postupy, jak se zlepšuje a co se naučil.“* V rámci diskuze o rozvoji klíčových kompetencí pomocí práce s portfoliem jmenovala paní učitelka Dana zejména rozvoj v oblasti **kompetencí komunikativních**, kdy žáci díky portfoliu komunikují s rodiči a také se spolužáky. Díky práci s uspořádáním a manipulací v portfoliu se rozvíjejí **kompetence pracovní**. V rámci **kompetencí sociálních a personálních** je portfolio dobré pro vzájemnou soudržnost mezi žáky, kdy navzájem zjistí, že každý něco umí a každému se v nějaké oblasti daří.

Přínosy jsou podle paní učitelky zejména v tom, že: *„Žák nemá tyto papíry všude naházené, má v tom systém a nic se nepoztrácí. Může si ho prohlížet a zároveň si uvědomit, jak se mu dařilo, že byl šikovný nebo naopak, že třeba v první třídě neuměl vybarvovat. Zároveň je to pro něj zpětná vazba, co předtím uměl a slouží to jako upomínka.“*

11.4.2 Žákovské portfolio a konzultace

Velký význam práce s portfolioem je v tom, že ho **žáci prezentují na konzultacích**. Rodiče na ně chodí dvakrát ročně a žákovo portfolio zde vidí. Podle paní učitelky je důležité, aby tam byl i samotný žák: „*Informace se týkají dítěte, proto by u toho mělo být. Nejprve samo řekne, za co by se pochválilo a zkouší převyprávět, co se na jednotlivých zařazených listech plnilo a dělalo. Dále se samo chváí a rodiče jsou často překvapení, co všechno jejich dítě dokáže a umí. Většinou má o sobě dítě stejné mínění jako jeho rodiče. Také já mám možnost vidět, jak rodič reaguje, když toho žáka chválím nebo naopak. V závěru se domluvíme na nějakém závazku do příště a já se zeptám, co pro to dotyčný žák udělá.*“ Rodiče se také sami ptají, jsou zvědaví a listují žakovým portfolioem.

Při souvislé praxi ve třídě 3. D jsem měla možnost zúčastnit se konzultací paní učitelky, žákyně a její maminky. Podkladem bylo právě žakovské portfolio dívky. Paní učitelka zahájila konzultaci přivítáním a následně vyzvala žákyni: „*Zkus ve svém portfoliou najít něco, co mamka neviděla a něco jí k tomu řekni.*“ Žákyně chvíli listovala portfolioem a poté vybrala text, ve kterém se spolužačkou doplňovaly tvrdé y nebo měkké i a odpovídaly k tomu na otázky, tuto práci mamince vysvětlila. Maminka se zeptala: „*K čemu byly ty otázky, k textu? Co ses dozvěděla?*“ Žákyně odpovídala a přitom se opírala o zmíněný text, do kterého koukala a ukazovala mamince, co přesně dělaly.

Paní učitelka dále vyzvala žákyni: „*Z toho, co teď děláme, co se Ti daří? Za co by ses pochválila?*“ Žákyně se pochválila za referát, který si připravila a prezentovala ve třídě v nedávné době. Následně se společně bavily o tom, co se žákyni daří, ale také se paní učitelka zeptala, co si myslí, že jí ve škole nejde. Žákyně na sebe byla poměrně přísná, ale následně se shodly na potřebě procvičovat slovní úlohy v matematice. Rozhovor se dále týkal zejména práce ve škole a také doma. Maminka tak měla možnost sdělit, jak situaci vnímá ona sama. Paní učitelka položila žákyni otázku: „*Někdy Ti ale úlohy jdou. Víš, čím to je?*“ Maminka odpovídala: „*Doma nám to někdy jde a někdy už je unavená. Možná jí ve škole dělá potíže přepisování zadání z tabule.*“

Ve zbývajícím čase konzultace paní učitelka pochválila žákyni za dobrovolné úkoly, připravenost do školy a práci v hodinách. Následně všechny tři uzavřely dohodu a žákyně navrhl: „*Budu si procvičovat slovní úlohy a taky ty pavučiny z minula.*“ Paní učitelka se zeptala: „*A co jsi ochotná pro to udělat?*“ Na tuto otázku odpověděla maminka

společně s dcerou, že si koupí sešit na procvičování slovních úloh. Paní učitelka navrhla přesazení tak, aby žákyně při opisování zadání viděla lépe na tabuli. Poslední bod domluvy spočíval v tom, jak často bude žákyně doma procvičovat. Domluvily se na jednou nebo dvakrát za týden. Paní učitelka, maminka i žákyně si na tuto dohodu podaly ruce. Maminka si ještě na závěr prohlížela celé portfolio se slovy: „*Vidíš, jak se zlepšuješ, ještěže do té školy chodíš.*“

Konzultace trvala necelých 20 minut, atmosféra byla velice příjemná, žákyně se trochu bála mluvit, ale **portfolio jí bylo pomocníkem** a oporou, **mohla v něm listovat a dokázat v čem se jí daří**. Maminka měla o práce v portfolio zájem, prohlížela si je a případně se dcery na něco doptala.

11.5 Rozhovor se žáky 3. ročníku

Žáky 3. třídy jsem díky souvislé pedagogické praxi měla možnost poznat trochu více, proto s nimi rozhovor probíhal ve velice přátelské atmosféře. Žák A. a žákyně J. mají své portfolio od 1. ročníku. Našli bychom v nich zařazené i starší materiály, které jsou oddělené po ročnících a na vrchu je současný třetí ročník, do kterého si práce neustále přidávají. Mezi ně patří zejména testy, vypracované matematické Klokany, pracovní, čtenářské a sebehodnotící listy. Jejich portfolia byla opravdu obsáhlá a bylo možné v nich vidět systém, kterému je od prvního ročníku učí paní učitelka. Žák A.: „*Podle mě tam jsou všechny důležitější papíry.*“ Při listování svými portfolii se žáci zastavovali u těch významnějších prací, u kterých automaticky vysvětlili, co obsahují. Díky tomu, že jsou k tomuto způsobu reflektování vedeni, tak jsem se dozvěděla hodně informací.

S portfolii zřejmě tak často nepracují, protože měli velkou radost, když si ho mohli celé prohlédnout, projít si zařazené materiály a zavzpomínat na uplynulé ročníky, zejména na první třídu. Sama paní učitelka mi v předchozím rozhovoru prozradila, že práce s portfolii je nárazová, protože na ni není dostatek času.

Více času jsme poté věnovali přínosům portfolia. Řekla bych, že nad tím oba žáci přemýšleli různými způsoby. Žákyně J. vnímá portfolio hlavně jako **prostředek k uchování a znovu vybavení vzpomínek**: „*Můžeme zavzpomínat, jestli nám něco v první a druhé třídě šlo.*“ Žáci mají v portfolio také materiály dokladující to, co se jim úplně nezdařilo a i přesto je považují za významné pro zařazení do portfolia: „*Vlastně se z těch*

chyb můžeme poučit.“ Žák A.: „**Je to dokumentace, a kdyby se tam dávalo jen to dobrý, tak by to znamenalo, že tomu člověku všechno jde.**“ Také doplnil: „*Mně přijde, že některým obrázkům, co tu mám, se pak můžu v páté třídě zasmát.*“

Portfolia hrají významnou roli u konzultací, kde mají žáci prostor a příležitost k vlastnímu hodnocení a prezentaci prací v portfoliu, což potvrdila i žákyně J.: „*Paní učitelka nám řekne, abysme ho ukázali rodičům a řekli, co jsme kde dělali. (...) Je trochu těžký mluvit o tom, když se vám něco nepovede.*“

Krátké shrnutí toho, jaké všechny výhody nám může naše vlastní portfolio přinést, udělala žákyně J.: „**Vidíme, co jsme se naučili a jaký pokrok nebo ne-pokrok jsme udělali od začátku třetí třídy.**“ Žáky jsem vyzvala k tomu, aby se za něco v portfoliu pochválili. Žákyně J. se pochválila takto: „*Umím hezky psát.*“ Žák A.: „**Mám tam docela dost informací.**“ Což bylo patrné ze zařazených pracovních listů, referátů, dobrovolných domácích úkolů atd. Celkově bych řekla, že jsou moc rádi, že svoje portfolio mají. Na základě jejich odpovědí na otázky, které jsem jim během rozhovoru pokládala, soudím, že si oba žáci uvědomují, že mít své vlastní portfolio má význam a je pro ně důležité. Překvapilo mě, jakým způsobem žáci odpovídali a především tedy to, že si uvědomují, k čemu všemu jim jejich žákovské portfolio slouží. Oba žáci tohoto třetího ročníku jsou velice šikovní a oproti svým vrstevníkům jsou trochu napřed zejména ve způsobu přemýšlení a uvažování, což se projevilo i při tomto rozhovoru. Při vyplňování pětilístku zmínil žák A., že je portfolio obsáhlou a širokou vzpomínkou na 1. stupeň. **(viz Příloha č. 16)** Žákyně J. uvažuje podobným způsobem tedy, že portfolio uchovává staré vzpomínky. **(viz Příloha č. 17)** Oba žáci si jako první slovo ve spojitosti s portfoliem vybaví barvu či vzor na deskách svého portfolia.

12 Závěr výzkumné části

Cílem výzkumné části mé diplomové práce bylo odpovědět si na výzkumnou otázku: Jaký přínos může mít pro žáka 1. stupně ZŠ práce s portfoliem? Dále si také odpovědět na následující dvě podotázky: Uvědomují si sami žáci přínos práce s vlastním žákovským portfoliem? Jaké je pojetí práce se žákovskými portfolii na prvním stupni na dvou různých základních školách?

Předpokládala jsem, že práce se žákovským portfoliem na prvním stupni základní školy je přínosná pro žáka i učitele v různých oblastech a dále jsem předpokládala, že si i sami žáci tyto přínosy uvědomují. Oba tyto předpoklady se mi díky proběhnutým rozhovorům potvrdily. Jak jsem měla možnost od učitelů zjistit, tak mezi největší a zároveň nejčastěji zmiňované přínosy práce se žákovským portfoliem patří možnost shromažďovat vytvořené práce a materiály na jednom místě, učení se žáků vytvořit si systém, dokládání a dokumentace výsledků žáků. Portfolio také slouží jako podklad při konzultacích a pro sebehodnocení žáka. Podle odpovědí jsem mohla také zjistit, že se žák zlepšuje v použití popisného jazyka, uvědomuje si své silné a slabé stránky, je schopný reflektovat svou práci a učí se třídit, protože ne všechno je potřebné a důležité.

Také jsem si ověřila, že portfolio slouží k rozvoji klíčových kompetencí. Jedna paní učitelka shrnula, že rozvoj klíčových kompetencí je při práci s portfoliem dobře vidět. V rámci rozhovorů paní učitelky většinou uváděly hlavně rozvoj kompetencí k řešení problémů a komunikativních, kdy žáci díky portfoliu komunikují s rodiči a také se spolužáky. Díky celkové práci s uspořádáním materiálů se rozvíjejí kompetence pracovní. V rámci rozvoje kompetencí sociálních a personálních slouží portfolio k vzájemné soudržnosti mezi žáky. Každému se daří něco jiného a zároveň každému se daří něco. Za úskalí práce s portfoliem považují učitelé především časovou náročnost.

Přínosy svého portfolia si uvědomují také sami žáci. Překvapila mě úroveň přemýšlení a jejich odpovědí na otázky. Žáci dokázali popsat, proč svoje portfolio mají, k čemu jim slouží, co se prací s ním učí a k čemu jim může sloužit v budoucnosti. Z odpovědí celkem osmi žáků, kterých jsme se ptala, jsem nejčastěji zjistila, že jim portfolio slouží k uchování vzpomínek na předchozí ročníky, ale také na celý první stupeň až přejdou na druhý stupeň. Zároveň většina zmínila, jak je portfolio dobrou oporou při

konzultacích. I sami žáci tedy dokázali nastínit podstatu práce se žákovským portfoliem.

Velice mě překvapilo, že se často shodují učitelé i žáci v názoru, že se žáci při sebehodnocení spíše podceňují. Nechtějí přecenit své síly a vypadat, že si příliš věří. Já sama bych spíše očekávala, že budou žáci své síly přeceňovat a tedy myslet si, že jsou mnohem lepší, než jak tomu ve skutečnosti je.

Třetím mým předpokladem bylo, že se práce s portfoliem v různých ročnících liší podle pojetí školy a učitele, a podoby portfolia jsou tak různé. Měla jsem možnost získat informace o práci s portfolii v prvním a třetím ročníku a dvou čtvrtých ročnících. Každá paní učitelka pracuje trochu jiným způsobem. Jedna paní učitelka zařazuje práci s portfoliem pravidelně jednou týdně. Ostatní paní učitelky s ním pracují spíše občas v případě nashromáždění materiálů. Zjistila jsem, že je také odlišné to, jaké materiály si mají žáci zařazovat. V některých třídách si o tom více rozhodují sami žáci, v některých naopak více paní učitelka. Všechny čtyři však zastávají názor, že do portfolia patří povinně testy a sebehodnotící listy. Většina z nich pracuje s pracovním portfoliem. Žáci tedy převážně sbírají materiály, které občas třídí. I přes to jejich portfolio dokumentuje jejich práci, výsledky a úspěchy, což lze uplatnit při již zmíněných konzultacích. V případě paní učitelky Vladimíry se můžeme setkat se závěrečnou prezentací žákovského portfolia v pátém ročníku, proto zde můžeme hovořit o reprezentačním portfoliu. Také jsem se setkala s možností využívat portfolio jako pomůcku při testech či skupinových pracích.

Nějaké rozdíly mezi způsoby práce se žákovským portfoliem na dvou vybraných školách jsem objevila. Zejména jde o komplexnější práci na ZŠ Londýnská, na které je povinné pracovat s portfolii, proto je mají všichni žáci i učitelé. V tom by mohlo být jisté úskalí, pokud některému učiteli tento způsob není úplně vlastní. Na FZŠ prof. O. Chlupa tato povinnost není, proto s portfolii pracují jen ti učitelé, kteří v tom vidí smysl a chtějí tímto způsobem pracovat. I tak s ním pracuje většina učitelů. V tomto případě je možná z mého pohledu lepší mít jako učitel na výběr a rozhodnout se, zda s portfolii chci nebo nechci pracovat. Pokud se věnujeme něčemu, čemu musíme a není nám to tolik blízké, práce pak nemá takový efekt a význam, jako když jsme sami přesvědčení o její užitečnosti. Tyto poznatky nelze pochopitelně zobecnit, protože každá škola a každý učitel bude pracovat jiným způsobem. Ani v rámci jedné základní školy nebyla u dvou učitelů práce s portfolii úplně totožná.

V závěru práce bych ráda uvedla, že jsem si díky zpracování obou částí diplomové práce ve výzkumné části ověřila poznatky z teoretické části. Seznámila jsem se s druhy portfolia, s přínosy nejen v oblasti rozvoji klíčových kompetencí a s různými způsoby této práce. Všechny moje předpoklady v rámci výzkumné části se mi potvrdily. Veškeré získané informace mi poslouží k tomu, že bych ráda ve své třídě se žákovskými portfolii pracovala. Zároveň si chci také vést svoje osobní portfolio, které mi poslouží ke zpětné vazbě, která je velice důležitá pro rozvoj jedince a jeho dovedností. Jsem moc ráda, že to všechno jsem si díky zpracování diplomové práce mohla uvědomit.

13 Seznam použitých informačních zdrojů

Citovaná literatura

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Překlad Dana Lisá. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 375 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

COLE, Donna J., RYAN, Charles W., KICK, Fran, MATHIES, Bonnie. *Portfolios across the curriculum and beyond*. 2. edition. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7534-9.

FICHNOVÁ, Katarína a SZOBIOVÁ, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

GARDOŠOVÁ, Juliana a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 159 s. Step by step. ISBN 80-7178-815-5.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHVÁL, Martin, KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 112 s. ISBN 978-80-246-2057-2.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 168 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. 228 s. Step by step. ISBN 978-80-7367-906-4.

LISÁ, Elena a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6.

McKAY, Penny. *Assessing young language learners*. 1. edition. New York: Cambridge University Press, 2006. 402 s. ISBN 9780521601238.

MEZERA, Antonín. *Dotazníky k sebehodnocení žáka*. Praha: Raabe, 2015. 82 stran. Dobrá škola. Kariérové poradenství - testy a dotazníky pro žáky; 2. ISBN 978-80-7496-181-6.

MOLNÁR, Josef. *Učebnice matematiky a klíčové kompetence*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 72 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1722-6.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STARÝ, Karel a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 174 stran. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

Články v časopise

LUKAVSKÁ, Eva: Program ZACÍT SPOLU jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na prvním stupni ZŠ v České republice. *Pedagogika*, 48, č. 4, 1998, s. 387 – 395. ISSN 2336-2189.

PRINCLÍKOVÁ, Ivona: Portfolio na prvním stupni základní školy a práce s ním. *Komenský* č. 2, 2014, s. 53 – 56. ISSN 0323-0449.

SPILKOVÁ, Vladimíra, KOŤA, Jaroslav: Zamyšlení nad současnou českou školou. *Pedagogika*, 48, č. 4, 1998, s. 341–342. ISSN 2336-2189.

TOMKOVÁ, Anna: Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. *Kritické listy* č. 18, 2005, s. 4 – 6. ISSN 1214-5823.

Internetové zdroje

Co jsou průřezová témata? *PRUT* [online]. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: <https://www.prurezovatemata.cz/Cojsoupr%C5%AF%C5%99ezov%C3%A1t%C3%A9mata.aspx>

FZŠ prof. Otokara Chlupa [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz/>

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>. ISSN 1802-4785.

Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>

KOUBEK, Petr. Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqf/hodnoceni-k-rozvijeni-kompetenci-zaka?highlightWords=sebehodnocen%C3%AD>

La SALA, Zdeněk. Česko mluví o vzdělání – hodnocení dětí. *Školské odbory* [online]. 2013 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: http://www.skolskeodbory.cz/aktual.php?id_aktual=2013000006&event_akce=aktual_detail

Národní knihovna České republiky [online]. [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://www.nkp.cz/>

TOMKOVÁ, Anna. Způsob práce s portfoliem v primární škole. *Metodický portál: Články* [online]. 2007, [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKOLE.html>. ISSN 1802-4785.

TOMKOVÁ, Anna. Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. *Metodický portál: Články* [online]. 2007, [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/ZAKOVSKO-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html>. ISSN 1802-4785.

PRAHA, VÚP. Čtyřstupňová škála pro hodnocení klíčových kompetencí žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 10. 09. 2008, [cit. 2017-02-12]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/2520/CTYRSTUPNOVA-SKALA-PRO-HODNOCENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI-ZAKU.html>. ISSN 1802-4785.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016, [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Základní škola Praha 2, Londýnská 34 [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.londynska.cz/>

14 Seznam příloh

Příloha č. 1: Aktivita: Co mě motivuje - pavučina k vyplnění (Čechová, 2009, s. 41)

Příloha č. 2: Sebehodnocení kompetencí I (Košťálová, Miková, 2012, s. 145)

Příloha č. 3: Sebehodnocení kompetencí II (Košťálová, Miková, 2012, s. 146)

Příloha č. 4: Dopis pro rodiče k portfoliu v programu Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 125)

Příloha č. 5: Formulář pro rodiče k portfoliu v programu Začít spolu (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 126)

Příloha č. 6: Sebehodnocení žáka – list (Kolář, Šikulová, 2009, s. 180)

Příloha č. 7: Sebehodnocení žáka – vybarvování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 179)

Příloha č. 8: Pětilístek – paní učitelka Karla (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 126)

Příloha č. 9: Pětilístek – žákyně A.

Příloha č. 10: Pětilístek – žák M.

Příloha č. 11: Pětilístek – paní učitelka Petra

Příloha č. 12: Pětilístek – paní učitelka Vladimíra

Příloha č. 13: Pětilístek – žákyně V.

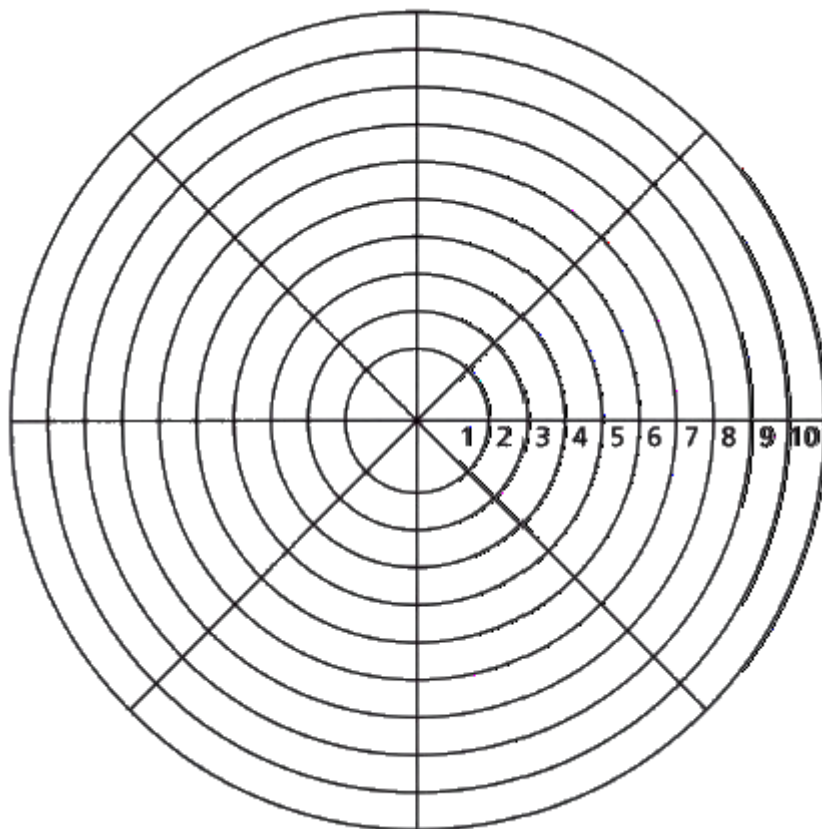
Příloha č. 14: Pětilístek – žákyně L.

Příloha č. 15: Pětilístek – paní učitelka Dana

Příloha č. 16: Pětilístek – žák A.

Příloha č. 17: Pětilístek – žákyně J.

Příloha č. 1



1. Aktivita: Co mě motivuje – pavučina k vyplnění
(Čechová, 2009, s. 41)

Příloha č. 2

Klíčové kompetence – sebehodnocení

Cílem základního vzdělávání jsou kompetence (způsobilosti k nějakým činnostem). K jejich budování a rozvoji směřuje vše, co se na škole odehrává. Každá kompetence se skládá z mnoha dílčích dovedností. Nyní si vyhodnot, jaké úrovně zvládnutí vybraných dílčích dovedností jsi prozatím dosáhl/a.	
Ke svému sebehodnocení použij písmena z následující škály:	
Nezvládám.	A
Zatím zvládám málo.	B
Zvládám trochu.	C
Už téměř zvládám.	D
Zvládám kvalitně.	E
Zvládám velmi kvalitně.	F
Dílčí dovednosti, z nichž se kompetence mj. jiné skládají:	Hodn.
Kompetence k řešení problémů	
Vhodnými otázkami se ujišťuji, jestli rozumím zadání.	
Zjišťuji, zda jsou vyhledané informace aktuální (zda nejsou zastaralé).	
Ověřuji si pravdivost vyhledaných informací (třeba v jiném zdroji).	
Při řešení problému hledám různé varianty, vybírám z nich tu, co vede nejlépe k cíli.	
Své řešení problému vysvětluji srozumitelným způsobem.	
Kompetence k učení	
Soustředím se na učební činnosti po potřebný čas.	
Samostatně se připravuji na vyučování, a to i s dlouhodobějším předstihem.	
Stanovuji si, co je nutné se naučit a co se chci naučit já.	
Vytvářím si jednoduchý plán pro dosažení učebních cílů.	
Na základě jednoduchých kritérií vyhodnocuji svou učební činnost.	

2. Sebehodnocení kompetencí I (Košťálová, Miková, 2012, s. 145)

Příloha č. 3

Kompetence sociální a personální (své kompetence kooperativní hodnotím navíc v samostatném archu)	
Zdůvodňuji bez zloby své stanovisko.	
Při sporu hledám důvody, proč se mnou někdo nesouhlasí.	
Rozlišuji mezi tím, co někdo říká a dělá, a mezi svými vlastními reakcemi a názory na to.	
Vyhledávám a vyžaduji úkoly odpovídající svou náročností mým schopnostem.	
Oceňuji také úspěchy jiných.	
V pravý čas říkám ne (když něco nechci nebo s něčím nesouhlasím).	
Kompetence komunikativní (své komunikativní kompetence hodnotím v samostatném archu)	
Kompetence občanské	
Chovám se v souladu s pravidly slušného chování.	
Rozumně si rozvrhnu svůj denní režim.	
Spoluvytvářím pravidla třídy a v případě potřeby navrhuji jejich změny.	
Pomáhám lidem, kteří mou pomoc potřebují.	
Podle svých schopností se aktivně zapojuji do veřejně prospěšných a charitativních aktivit.	
Kompetence pracovní	
Stanovuji si cíle své práce.	
Po celou dobu činnosti udržuji své pracovní místo v pořádku.	
Pracuji v souladu s instrukcemi.	
Získávám pro své nápady a jejich realizaci své spolužáky.	
Za svou případnou chybu se omluvím a pokouším se o její nápravu.	

3. Sebehodnocení kompetencí II (Košťálová, Miková, 2012, s. 146)

Příloha č. 4

Datum:

Jméno dítěte:

Vážený rodiče,

Vaše dítě Vám domů přinese své portfolio, abyste se mohli přesvědčit o tom, jakého pokroku dosahuje. Portfolio je kolekcí prací Vašeho dítěte.

Prosím prohlédněte si portfolio spolu s Vaším dítětem. Diskutujte s ním o jeho pracích a odpovězte prosím na několik otázek ve formuláři, který k portfolio přikládáme. Velice se těšíme na Vaše reakce k pokroku, který Vaše dítě zaznamenalo. Jelikož je portfolio součástí našeho průběžného výukového programu, vraťte jej prosím do školy ve stejném týdnu, kdy Vám bylo doručeno.

Děkujeme Vám za pomoc a spolupráci.

Se srdečným pozdravem

4. Dopis pro rodiče k portfolio v programu Začít spolu

(Krejčová, Kargerová, 2011, s. 125)

Příloha č. 5

FORMULÁŘ PRO RODIČE

Datum: 25. 10. 2001

Jméno žáka: MICHAELA

Prosím zodpovězte následující otázky:

Prohlíželi jste si portfolio společně s dítětem? ANO

Která část portfolio se Vám líbila nejvíce? listy s nalepova-
nými písmenky z časopisů a novin.

Překvapil Vás pokrok Vašeho dítěte? Proč? Ano. Na začátku
školního roku ještě neznala téměř žádná
písmenka.

Máte otázky k něčemu, co se týká portfolio? _____

Budete svazovat listy v knížku?
Přičtete také listy s malými tiskacími
písmenky?

Prohlédl jsem si portfolio a vracím jej s tímto formulářem.

5. Formulář pro rodiče k portfolio v programu Začít spolu
(Krejčová, Kargerová, 2011, s. 126)

Příloha č. 6

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

(jméno a příjmení)

Zhodnot' svoji práci ve škole. Použij k hodnocení tyto symboly:

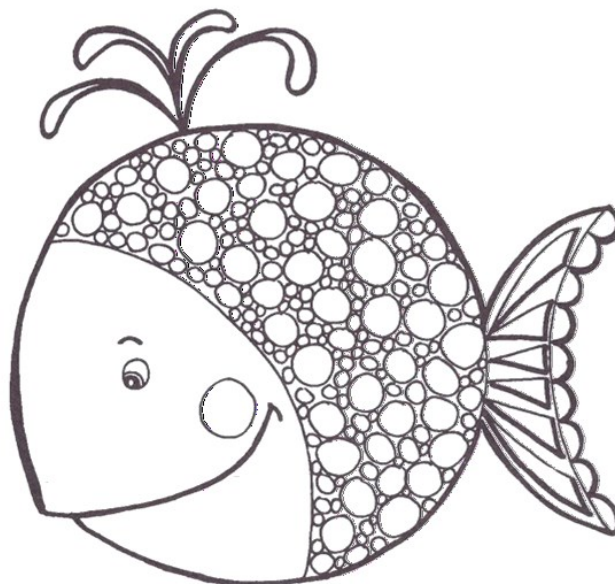
- 1 výborně
- 2 celkem dobře
- 3 s obtížemi
- 4 skoro vůbec ne
- 5 netýká se mě to

Posud' sám, jak se ti daří:	Datum				
organizovat svoji práci					
spolupracovat s ostatními ve skupině					
pomáhat spolužákům, kteří o pomoc požádají					
vysvětlit nové učivo svým spolužákům					
vyjadřovat svoje myšlenky v mluveném projevu					
vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou					
pozorně vyslechnout myšlenky jiných					
číst a porozumět psanému textu					
vyhledávat informace z jiných zdrojů než je učebnice					

Žák hodnotí své schopnosti opakovaně po určité době. K hodnocení se může připojit i učitel a následně se žákem diskutovat o postřezcích, kterých žák dosáhl.

6. Sebehodnocení žáka – list
(Kolář, Šikulová, 2009, s. 180)

Příloha č. 7



Každý žák má svou rybu a dílčí úspěchy v učení a v práci si zaznamenává tak, že vždy vybarví jednu rybi „šupinu“, pro každý předmět může být určena jedna barva.

Varianta: Žák má pro každý předmět jednu rybu.

7. Sebehodnocení žáka – vybarvování

(Kolář, Šikulová, 2009, s. 179)

Příloha č. 8

PORTFOLIO
INSPIRUJÍCÍ DOKLADUJÍCÍ
ŘADÍME TRÍDÍME HODNOTÍME
JE TO JKVĚLÝ DOPLNĚK.
SVEJÁ

8. Pětিলístek – paní učitelka Karla

Příloha č. 9

Portfólio
Důležitý, užetyčný
Pomáhá, ulehčuje, ukládá
Pomáhá aby paní učitelka nebo rodič věděli jaké máme
Testy Výsledky.

9. Pětिलístek – žákyně A.

Příloha č. 10

Portfolio
užitečné, pomocné
Vleččuje, pomáhá, radí
za mě je portfolio užitečná věc hlavně při tpyřtylách
šanon

10. Pětílístek – žák M.

Příloha č. 11

PORTFOLIO
přehledné ucelené
třídi' hodnoti' posouva'
Portfolio je skvělá pomůcka
desky

11. Pětílístek – paní učitelka Petra

Příloha č. 12

Portfolio
konkrétní přehledně
hodnotí učitel prezentující
Měť už vytvořit si
system

12. Pětiletka – paní učitelka Vladimíra

Příloha č. 13

Portfólio
zajímavé užitečné
učíme vzpomínáme vybírám
Moje portfólio je užitečné.
Shromáždění

13. Pětiletka – žákyně V.

Příloha č. 14

PORTFÓLIO

zajímavé

hezke

já vzpomínám

učí

vkládám

Moje Portfólio mi pomáhá s učením

vzpomínky

14. Pětíštek – žákyně L.

P
PŘEHLEDNÉ, NA ROČNĚ
SBÍRÁ, EVIDUJE, UKAZUJE
JE NAZORNOU VIZITKOU ŽÁKA.
PANON

15. Pětíštek – paní učitelka Dana

Příloha č. 16

portfolio
obsáhle široké
udržuje věci zajímavé
Portfolio je / spomínka na 1. stupeň.
modrá

16. Pětilístek – žák A.

PORTFÓLIO
VSPOMÍNKOVÉ, VYPRACOVANÉ
VŠCHOVÁVÁ, OPAKUJE, UČÍ
PORTFÓLIO VŠCHOVÁVÁ STARÉ VSPOMÍNKY.
TŘEŠENÍ

17. Pětilístek – žákyně J.