

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Ludmila Mlátilíková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářské portfolio jako prostředek rozvoje a sledování zájmu žáků 1. stupně

ZŠ o čtenářství

Reading portfolio as a means of development and monitoring of primary
school children interest in reading

Ludmila Mlátilíková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Čtenářské portfolio jako prostředek rozvoje a sledování zájmu žáků 1. stupně ZŠ o čtenářství 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

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za její odbornou pomoc při psaní diplomové práce, za čas mi věnovaný a za rady a připomínky, které mi pomohly ke zkvalitnění práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům skupinové diskuse za jejich čas a ochotu ke spolupráci při získávání údajů do mé výzkumné části diplomové práce. Děkuji také celé své rodině za podporu a trpělivost a povzbuzování po dobu mého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá čtenářským portfoliem jako jedním z prostředků, pomocí kterých lze rozvíjet a sledovat čtenářství žáků 1. stupně ZŠ. Zaměřuje se na strategie a metody rozvoje dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti. Dále zkoumá možnosti podpory jejich rozvoje a hodnocení. Hlavní důraz je v diplomové práci kladen na portfolio a jeho náležitosti, tedy výběr a třídění žákovských prací, typy portfolií, práci s portfoliem a jeho hodnocení. V menší míře se také věnuje čtenářským deníkům a jejich charakteristikám. Praktická část se zaměřuje na možnosti využitelnosti čtenářského portfolia ve výuce na základních školách. Práce je zakončena shrnutím hlavních zjištění vyplývajících z aplikace metody focus group a pozorování, mezi které patří zejména vymezení účelu čtenářského portfolia, jeho obsahu, práce s ním a jeho hodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářství, čtenářská gramotnost, zájem, rozvoj, hodnocení, portfolio

ABSTRACT

This thesis deals with a reading portfolio as one of the means, by which children's reading can be developed and monitored at elementary schools. It focuses on strategies and methods of children's reading skills' development. It researches other options to support their development and evaluation, too. The main emphasis is placed on the portfolio and its elements, which means children's work selection and classification, type of portfolios, working with portfolio and its evaluation. In a small way thesis deals with the reading books and their characteristics. The practical part of the thesis is focused on options how reading portfolio in education at elementary school could be used. The thesis is concluded by the main findings arising from the focus group method application and observation, including in particular the definition of the reading portfolio's purpose, its content, its use and evaluation.

KEY WORDS

Reading, reading skills, interest, development, evaluation, portfolio

Obsah

Úvod	- 9 -
1 Čtenářství a čtenářská gramotnost	- 11 -
2 Strategie a metody rozvoje čtenářství	- 13 -
2.1 Čtenářské vývojové kontinuum jako strategie	- 14 -
2.2 Metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství ...	- 18 -
3 Další možnosti podpory a rozvoje čtenářství	- 22 -
4 Hodnocení a čtenářství	- 24 -
4.1 Historie hodnocení	- 24 -
4.2 Účel, smysl hodnocení	- 24 -
4.3 Typy hodnocení	- 25 -
4.4 Hodnocení čtenářství	- 27 -
5 Portfolio.....	- 28 -
5.1 Pojem „portfolio“	- 28 -
5.2 Historie portfolia.....	- 28 -
5.3 Účel portfolia	- 29 -
5.4 Výběr prací do portfolia.....	- 29 -
5.5 Typy portfolií	- 31 -
5.6 Plánování portfolia.....	- 33 -
5.7 Reflexe jednotlivých záznamů.....	- 33 -
5.8 Kritéria hodnocení portfolia.....	- 35 -
5.9 Návrhy modelů portfolií	- 36 -
5.10 Report aneb Práce s portfoliem	- 39 -
6 Čtenářské deníky	- 42 -
7 Výzkumná část	- 44 -
7.1 Výzkumná metoda focus group	- 44 -
7.2 Výběr respondentů	- 46 -

7.3 Vlastní výzkum a jeho zjištění.....	- 47 -
7.4 Čtenářské portfolio jako prostředek rozvoje a sledování zájmu o čtenářství	- 68 -
Závěr.....	- 71 -
Seznam použitých informačních zdrojů	- 74 -
Seznam příloh.....	- 78 -
Příloha	- 79 -

Úvod

Čtenářství a čtenářská gramotnost patří k základním pilířům vzdělanosti národa. Četbou textů, grafů, tabulek a jiných materiálů zjišťujeme mnoho informací, které dále můžeme porovnávat, analyzovat, na jejich základě vytvářet nové obsahy či je jinak zpracovávat. Z mnoha důvodů se ale úroveň čtenářství a čtenářské gramotnosti, jak dokazují například výsledky PISA, v České republice neustále snižuje. Proto se v současné době objevují inovativní programy, nové přístupy i jiná grafická písmena, která by mohla pomoci dětské čtenářství a čtenářskou gramotnost rozvíjet. Protože považuji tuto problematiku za důležitou, rozhodla jsem se blíže zkoumat způsoby, kterými lze rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti zaznamenávat a sledovat. Kromě klasického testování lze za tímto účelem použít i čím dál tím populárnější portfolio.

Za hlavní cíl diplomové práce si stanovuji zjištění možného fungování čtenářského portfolio jako prostředku rozvoje a sledování čtenářství žáků v běžných třídách 1. stupně základních škol, tj. popsat, analyzovat a ověřit možnosti práce se čtenářským portfolioem. Aby daná zjištění byla objektivní a vycházela z odborných i praktických zkušeností, zvolila jsem výzkumnou metodu focus group (skupinovou diskusi), do které byly přizvány paní učitelky z pražských základních škol pracující a nepracující s portfolioem a studentka pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Pro získání dalších informací použiji také metodu pozorování ve třídě paní učitelky Vlad'ky S. a Ivy P., které využívají portfolio ve výuce. Na základě zjištění předložím vlastní návrhy s cílem pomoci učitelům účinně využívat čtenářské portfolio.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická část, se skládá z šesti hlavních kapitol. V prvních dvou kapitolách se věnuji čtenářství a čtenářské gramotnosti a možnostem jejich rozvoje, tedy strategiím a metodám, které lze využít v běžných třídách základních škol. Popisuji Vývojové čtenářské kontinuum a zabývám se vybranými metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Navazuji třetí kapitolou, ve které se zaměřuji na další možnosti podpory dětského čtenářství, tedy na projekty, do nichž se škola a jednotlivé třídy mohou zapojit. Čtvrtá kapitola se věnuje hodnocení a čtenářství, neboť portfolio je primárně prostředkem sledování pokroku, na jehož základě jsou účastníci hodnoceni. V páté kapitole se zaměřuji na portfolio a jeho historii, typy, účel,

stejně tak i na plánování a práci s ním. Šestá kapitola, se zabývá čtenářskými deníky jako další možností záznamů dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti. Praktická část začíná stručným úvodem do výzkumné metody focus group, a poté zkoumá získané informace se zaměřením na možnosti práce se čtenářským portfoliem a jeho využití pro rozvoj a sledování čtenářství a čtenářské gramotnosti. Součástí praktické části práce je také formulace vlastních návrhů vypracování portfolia a práce s ním. V poslední kapitole shrnují zjištění vyplývající z praktické části. Práce je zakončena závěrem, ve kterém shrnují hlavní poznatky diplomové práce.

1 Čtenářství a čtenářská gramotnost

Čtenářství a čtenářská gramotnost představuje hlavní oblast čtenářského portfolia. Cílem kapitoly je proto ujasnit pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost, které sice mohou pro mnoho z nás znít jako synonyma, ale není tomu tak. Podobnost pojmů, může vést k zaměňování či spojování v totéž, považují proto za účelné začít jejich vymezením.

Čtenářství se charakterizována jako „*soustavná, dlouhodobá aktivita a uvědomělá záliba ve čtení.*“ (Gejdušová, 2011 s. 13) Naopak čtenářská gramotnost je „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Palečková a kol., 2010, s. 12)

Cíle čtenářství a čtenářské gramotnosti jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a to ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou součástí výuky literární výchovy, tedy jedné ze tří složek vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Hlavní cíle literární výchovy jsou následující:

- Rozeznat základní literární žánry a jejich specifické znaky.
- Popsat záměr autora.
- Vytvářet vlastní názory na přečtené dílo a zaznamenávat je.
- Najít rozdíl mezi fikcí a skutečností.
- Osvojit a rozvíjet čtenářské návyky.
- Rozvíjet pozitivní vztah k literatuře a dalším uměleckým textům.

(Jeřábek a kol., 2005, s. 20-21)

Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou témata, která se dostávají do popředí zájmu, neboť výsledky v testech PISA¹ v roce 2012 (viz. Příloha 1) poukazují na téměř shodnou úroveň čtenářské gramotnosti žáků ve srovnání s rokem 2000. (Palečková a kol., 2013, s. 21) Důvodem stagnace úrovně je, že „rozvíjení čtenářské gramotnosti není výslovně požadováno od škol ani v RVP“. (Šafránková a kol., 2013, s. 3) Příčiny jsou následující:

- Není jasně definován vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností.
 - Učitelé si v předmětech, které vyučují, nekladou za cíl učit žáky číst.
 - Čtení je na školách považováno za ztrátu času.
 - Při psaní školního vzdělávacího programu učitelé se řídí především obsahem učiva (tématy), nikoliv dosažením funkčních cílů nejen čtenářské gramotnosti.
 - Učitelé neposkytují žákům dostatečnou kompetenci při výběru knih.
 - Učitelé mají strach z primitivnosti textů, jež si žáci mohou k četbě vybírat.
 - Žákům je zadáván ve čtení úkol, který nebyl dříve modelován učitelem, a proto žáci netuší, jak „na to“.
 - Sami učitelé nejsou čtenáři a ani nesledují aktuální novinky z oblasti dětské literatury.
 - Podle názoru učitelů se knihovna nemusí nacházet ve třídě, ani ve škole.
 - Ve škole se čtou pouze úryvky z knih, nikoliv celé knihy.
 - Čtení ve třídě začíná otevřením čítanky a končí zavřením čítanky. Učitelé často pokládají jednoduché otázky k textu. Nedoptávají se žáků na hodnocení textu či záměr autora aj.
 - Žákům – čtenářům již učitel ve výuce nepředčítá.
- (Košťálová a kol., 2010, s. 8-12)

Z toho důvodu je nutné u žáků vzbudit k četbě pozitivní vztah, neboť čtenářství je důležité pro rozvoj čtenářské gramotnosti. (Vykoukalová a kol., 2013, s. 29)

¹ Testy PISA (Programme for International Student Assessment) zjišťují úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Probíhají každé tři roky a jejich cílem je poskytnout informace o fungování vzdělávacího systému dané země. (Palečková a kol., 2010, s. 9)

Slova knihy vždy nás vzruší, ale důležité je, aby nás změnila.

- Konfucius -

2 Strategie a metody rozvoje čtenářství

Protože je cílem mé diplomové práce zkoumat, zda může čtenářské portfolio sledovat rozvoj dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti, je nutné si nejdříve přiblížit strategie a metody, kterými lze rozvoje dosáhnout. V kapitole Strategie a metody rozvoje čtenářství vymezím hlavní pojmy a poté se budu zabývat konkrétními strategiemi a metodami rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.

V současnosti existuje mnoho strategií a metod, kterými lze rozvíjet čtenářství. Je ale důležité si definovat, co rozumíme pod pojmem strategie a metoda. Strategie je obecně charakterizována jako „*posloupnost činností, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 230) Metoda popisuje naopak již konkrétní kroky, postupy a způsoby učitele či žáka, pomocí kterých se dopracují k danému cíli. (Průcha a kol., 2003, s. 286) Z daných charakteristik vyplývá, že metoda je strategiím podřízená.

V následujících podkapitolách se budu podrobněji věnovat strategiím rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti, které jsou součástí dokumentu Čtenářské vývojové kontinuum. Jedná se o strategie:

1. Čtenářské chování
2. Čtenářská odezva
3. Porozumění textu
4. Ustálené prvky
5. Porozumění v kontextech
6. Dekódování

Další podkapitola se již zabývá vybranými metodami, pomocí kterých lze rozvíjet tyto čtenářské strategie. Protože považuji metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení za efektivní, je podkapitola věnována především metodám, které tento program vyvinul a které se v praxi mnoha učitelů osvědčily, například brainstormingu, volnému psaní, myšlenkové mapě a značkám I.N.S.E.R.T. (viz. podkapitola 2.2).

2.1 Čtenářské vývojové kontinuum jako strategie

Jak jsem již zmínila, rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti není od učitelů cíleně požadován. Učitelé tedy ve výuce mnohdy nevědí, čeho mají v rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti dosáhnout. Chybí jim strategie a metody, které jim budou ku pomoci stanovení těchto cílů. Vhodným nástrojem se tak může stát tzv. čtenářské vývojové kontinuum neboli mapa učebního postupu, která „popisuje pomocí deskriptorů² sestavených do linií vývoj čtenářské gramotnosti dítěte v navazujících úrovních a ve zvolených oblastech.“ (Košťálová, 2016, s. 9)

Každá ze šesti oblastí se dělí na několik linií, které sledují určitou čtenářskou dovednost na vývojových úrovních (předčtenář, začínající, postupující, pokročilý, zdatný a samostatný). Každá tato linie a úroveň je popisována pomocí deskriptorů. Ty ve výuce slouží učiteli jako vzdělávací cíl v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Obrázek 1 Příklad z oblasti Čtenářské chování ze čtenářského kontinua.

OBLAST Čtenářské chování

Úroveň	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1: Výběr textů pro zážitek z četby Deskriptory	Začíná si vybírat materiály ke čtení zejména podle ilustrací...	Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem...	Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od žánrů dětské četby...	Samostatně si vybírá náročnější knihy pro vlastní potěšení...
Linie 2:						

Zdroj: (Košťálová, 2016, s. 9)

2.1.1 Čtenářské chování

Do oblasti čtenářského chování zahrnujeme především vývoj vztahu žáka ke čtení a ke knihám obecně. Děti si ujasňují svůj zájem ke knihám, zkouší číst různé literární žánry, čtou s prožitkem a chutí, stanovují si náročnější čtenářské cíle a na základě toho volí i složitěji psané knihy, uvědomují si význam četby pro svůj život a rádi hovoří o knihách s jinými osobami. Jedná se tedy především o postojovou záležitost. (Hausenblas a kol., 2014)

² Deskriptor (charakteristika či indikátor) popisuje dané žádané chování žáka.

Oblast obsahuje následující linie:

1. Výběr textů pro zážitek z četby
2. Rozšiřování čtenářských teritorií
3. Výběr textů podle účelu čtení
4. Čtení v duchu a hlasité čtení
5. Čtenářské rituály
6. Čtenářské sebepojetí
7. Význam četby pro život

2.1.2 Čtenářská odezva

Jak už název oblasti napovídá, děti projevují zájem o knihy a reagují na čtený text na základě vlastního prožitku. Žáci hodnotí text nejen ústně, ale také písemně a argumentují, co konkrétně se jim na daném textu líbilo a nelíbilo. Vyhledávají hlavní myšlenky textu a diskutují nad hlavním záměrem autora. Tato oblast čtenářského kontinua není rozdělena do linií. (Hausenblas a kol., 2014)

2.1.3 Porozumění textu

V oblasti porozumění textu žáci pracují především s metodami, které jim pomáhají pracovat s textem a porozumět jeho obsahu. Linie této oblasti jsou rozděleny dle čtenářských dovedností, které si žáci musí osvojit a dále rozvíjet:

1. Převyprávění
2. Nalezení důležitých myšlenek textu a shrnutí
3. Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení
4. Práce se schematickým zobrazením (nákrasy, grafy, tabulky, mapy, diagramy, aj.)
5. Porovnávání informací (v lineárních textech i nelineárních textech³)
6. Odlišení faktů od názorů v textu
7. Hledání obrazného či symbolického významu textu

(Hausenblas a kol., 2014)

³ Za lineární texty je v tomto případě považován běžný text. Naopak pokud hovoříme o nelineárních textech, myslí se tím právě tabulky, mapy, grafy a další texty, ve kterých není text explicitně obsažen.

2.1.4 Ustálené prvky

Na tuto oblast se, dle mého názoru, zaměřují učitelé teprve na středních školách/gymnáziích, většinou pod názvem teorie literatury. Jedná se totiž o prvky, které v textech můžeme opakovaně nacházet, tj. jazykové prostředky (obraty, slovní spojení, významy slov, odborné termíny, aj.), členění a výstavby textu (odstavce, kapitoly, opakované pasáže – refrény), podavatel textu (vypravěč v ich-formě) či adresát textu. (Šafránková, 2016, s. 25)

Mezi ustálené prvky jsou zařazeny následující linie:

1. Význam slov a slovních spojení
2. Uspořádání textu a jeho stavební prvky
3. Podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu)
4. Vizuální prvky

(Hausenblas a kol., 2014)

2.1.5 Porozumění v kontextech

V této oblasti se žáci snaží porozumět textu v různých kontextech (např. historický, sociální, osobní i autorův životní kontext) a hledají souvislosti mezi texty. Dále si všímají např. stanoviska autora k dané problematice a na základě něj si vytváří vlastní postoje, které dokáží za pomoci argumentace obhájit. Žáci se také zaměřují na adresáta a diskutují nad tématy z pohledu různých čtenářů.

Tato oblast čtenářského kontinua je rozdělena do pěti linií:

1. Sociálně kulturní kontext
2. Intertextovost (hledání souvislostí mezi vlastním životem, mezi dvěma texty a mezi textem a světem)
3. Stanovisko autora
4. Adresát
5. Záměr autora

(Hausenblas a kol., 2014)

2.1.6 Dekódování

Oblast dekodování zaměřuje především na práci s textem, obrázkem a zvukovou stránkou řeči. Děti nacházejí vzájemné vztahy mezi textem a obrázkem, mezi písmenem a

zvukem, stejně tak jako písmenem jako znakem. Orientují se v grafické organizaci a struktuře knihy. (Rutová, 2016, s. 15)

Oblast je rozdělena do pěti linií:

1. Text a obrázek
2. Text jako nositel významu
3. Práce se zvukovou stránkou řeči
4. Práce s grafikou
5. Rozvoj dovedností dekodování

(Hausenblas a kol., 2014)

Oblasti Čtenářského vývojového portfolia a jejich jednotlivé linie lze dále rozvíjet pomocí metod, o kterých budu pojednávat v následující podkapitole.

2.2 Metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství

Inovativní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení⁴ nabízí několik účinných metod rozvíjejících dětské čtenářství a čtenářskou gramotnost. Pracuje s třífázovým modelem učení, tzv. E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe). Tyto fáze pomáhají učitelům s plánováním výuky takovým způsobem, aby učení probíhalo co nejpřirozeněji a zároveň nejefektivněji. (Hausenblas a kol., 2006, s. 54)

Uvádím a popisuji zde jen několik vybraných metod ze všech fází. Všechny metody jsou zobrazeny v tabulce (viz. Příloha 2) a jejich podrobný popis je možné najít v příručce programu RWCT Další strategie k rozvíjení kritického myšlení.

2.2.1 Brainstorming (individuální, párový, skupinový)

Metoda je vhodná pro počáteční evokační fázi, tak i pro závěrečnou reflektivní fázi. Cílem této činnosti je, aby žáci „*shrnují své dosavadní znalosti o předkládaném tématu.*“ (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 29) Žáci si také zaznamenávají otázky, které je k danému tématu zajímají.

Ve většině případů učitel postupuje ve výuce od individuálního brainstormingu ke skupinovému sdílení. A to z důvodu introverze a extravertů – někteří žáci raději nad tématem hloubají samostatně a jiní mají potřebu naopak sdílet své myšlenky veřejně. Je také důležité, aby žáci poznávali a respektovali různost názorů, které se ve třídě mohou objevit. (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 29)

2.2.2 Volné psaní

Při této činnosti žáci zapisují na papír v souvislých větách vše, co je k danému tématu napadá; co o něm vědí. Nezáleží v tomto případě na formální stránce, co se týče pravopisu a stylistiky. Z toho důvodu by neměl učitel text hodnotit či ho bez souhlasu žáka zveřejňovat či předčítat. Pomocí volného psaní objevujeme nové myšlenky, názory, nápady, souvislosti. Tento tok myšlenek nesmí být přerušeno, a proto si žáci zapisují i

⁴ Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) je inovativní program, který vznikl z iniciativy Konsorcia pro demokratické vzdělávání v roce 1997. Cílem programu je vést žáky k efektivnímu učení a kritickému myšlení, tj. posouzení nových informací a jejich kritickému zkoumání. (Steel a kol., Příručka I, 2007, s. 4)

pomocné věty (např. Zrovna teď mě nic nenapadá. Aha, vzpomněla jsem si, že...) Stejně jako brainstorming lze tuto metodu užít v evokaci i reflexi. (Steel a kol., Příručka II, 2007, s. 26)

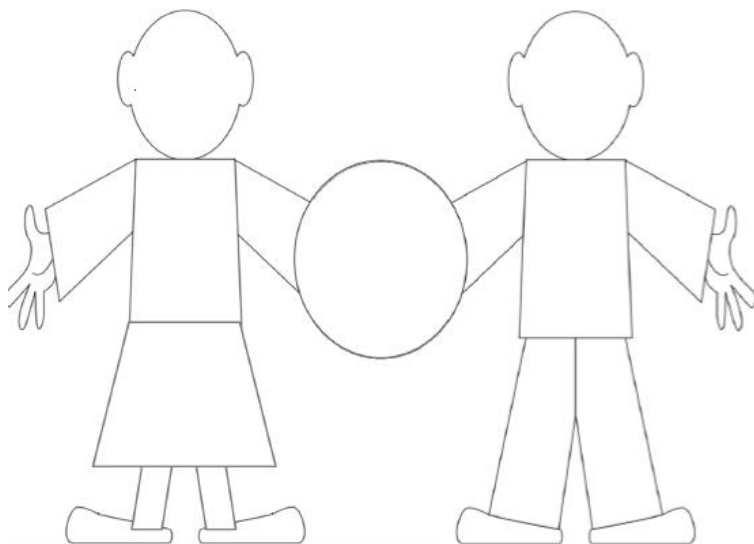
2.2.3 Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa neboli shlukování je metoda, kterou je opět možné otevřít evokační fázi a vrátit se k ní ve fázi reflexe. Jedná se oproti brainstormingu o činnost, která je strukturovaná (i po grafické stránce) a podporuje žáky k volnému, otevřenému, nsvázanému přemýšlení o určitém tématu. Děti během tvorby myšlenkové mapy nacházejí mezi pojmy, událostmi a myšlenkami souvislosti. Tato metoda v písemné podobě může velmi dobře sloužit jako přehled o prekonceptech⁵ a získaných znalostech žáka. (Steel a kol., Příručka II, 2007, s. 22)

2.2.4 Vennův diagram

V matematice je tento diagram běžně užíván při učení množin, lze ho však využít i v jiných předmětech, ve kterých funguje jako znázornění rozdílnosti a shodnosti dvou a více jevů. Obvykle je tvořen dvěma kružnicemi, ale může mít podobu téměř jakoukoliv tak, aby žáky více zaujala. (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 44)

Obrázek 2 Verze Vennova diagramu pro děti



Zdroj: (Kritické myšlení o.s., 2016)

⁵ Prekoncepty lze charakterizovat jako dosavadní znalosti, pojetí, které dítě v minulosti získalo a které se zároveň vztahují k současnosti a budoucnosti. Jsou základním kamenem pro učení, na jehož základě vzniká pojetí nové. (Kalhous a kol., 2002, s. 54)

2.2.5 Značky I.N.S.E.R.T

„I.N.S.E.R.T je zkratka anglického *'interactive noting system for effective reading and thinking'*, neboli, doslova, *'interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení'*.“ (Steel a kol., Příručka I, 2007, s. 21) Žáci tedy při četbě do textu zaznamenávají značky podle jejich charakteristik:

Obrázek 3 Značky metody I.N.S.E.R.T.

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
+	Udělejte plus, pakliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
-	Udělejte minus, je-li informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
?	Udělejte otazník, objeví-li se informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

Zdroj: (Steel a kol., Příručka I, 2007, s. 21)

Pomocí těchto značek se žáci více soustředí na čtený text a snaží se pochopit souvislosti a významy. (Steel a kol., Příručka I, 2007, s. 25)

2.2.6 Kostka

Kostka je metoda, při které žáci přemýšlejí o tématu z několika různých hledisek, která jsou charakterizována slovesy – stranami kostky: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj a argumentuj pro a proti. Poté žáci ke každé straně kostky volným psaním (viz. výše) zaznamenávají vše, co je ke k danému tématu napadne ve spojitosti s určitým slovesem. (Steel a kol., Příručka II, 2007, s. 27)

2.2.7 T-graf

Další možnou metodou fáze evokace a reflexe je T-graf. Má podobu písmene T a žáci do grafu vyjadřují klady a záporu vztahující se k danému tématu, a tak ho mohou analyzovat ze dvou různých hledisek. T-graf v tomto smyslu učí žáky nahlížet na problém ze strany, se kterou nemusí v daném okamžiku souhlasit, a zároveň respektovat protichůdné názory druhých. (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 44)

2.2.8 Poslední slovo patří mně

Tato metoda velice účinně rozvíjí reflexe a úvahy žáků. Princip spočívá v přečtení textu, doslovné vypsání části pasáže vybrané žákem a její okomentování. Žák svůj citát čte ve třídě a ostatní odhadují důvod výběru této části textu. Nakonec žák předčítá svůj komentář a ostatní se již k němu nevyjadřují. „Poslední slovo patří mně“ může v mnoha ohledech rozvířit diskusi, je ovšem důležité mít na paměti, že četba komentáře znamená její definitivní konec. Tato činnost zohledňuje stydlivé žáky, kteří mají strach z reakce druhých. (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 40)

Nikdy a ničím na světě nepřimějte čtenáře, aby poznávali svět prostřednictvím nudy.

- A. N. Tolstoj -

3 Další možnosti podpory a rozvoje čtenářství

Aby se děti nesetkávaly s knihou pouze ve škole, zařazují i kapitoly věnovanou dalším možnostem, pomocí kterých lze podpořit zájem o knihu, četbu a práci s textem. Pokud bude mít pedagog přehled o těchto aktivitách, může se na jejich základě inspirovat a získané zkušenosti převzít do své vlastní akce, případně vytvořit podobný projekt na podporu dětského čtenářství.

Kromě běžného školního vzdělávání se děti mohou setkat s podporou čtenářství skrze různé akce zaměřené na seznámení s hodnotnou literaturou a na vytváření pevných vazeb mezi dětmi, rodiči a kamarády prostřednictvím předčítání knih a dalších společných aktivit. Tyto akce organizuje pravidelně Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP). (Vykoukalová a kol., 2013, s. 29)

Mezi nejznámější a nejaktuálnější akce v České republice patří:

1. Celé Česko čte dětem – Tato akce se zaměřuje na podporu čtenářství v rodinách. Posláním je předčítat dětem alespoň 20 minut denně. Kromě doporučení vhodných knih k předčítání pro různé věkové kategorie se tento projekt zaměřuje např. na čtení dětem v nemocnicích; předčítání babiček a dědečků v mateřských školách a darování první knihy při „Vítání občánků“. (Celé Česko čte dětem)
2. Noc s Andersenem – Projekt probíhá již od roku 2001 a koná se vždy v den narození H. CH. Andersena. Hlavním cílem je „*netradiční, dobrodružné a zároveň zábavné strávení noci v knihovně při společném čtení*“. (Čtenářství, jeho význam a podpora, 2008, s. 3) Kromě knihoven děti přespávají také ve školách, nemocnicích, dětských domovech a dalších organizacích.
3. Rosteme s knihou – Jedná se o další kampaň, která se zaměřuje nejen na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti, ale také na různé další aktivity spojené se čtením (soutěže, spisovatelé na školách, čtenář na jevišti, aj.). Na stránkách projektu lze také nalézt doporučené knihy pro děti. (Rosteme s knihou)

Mimo spolupráce s knihovnou lze na škole založit tzv. školní čtenářský klub. Z počátku byl tento projekt zaměřen na podporu dětí se specifickými poruchami učení a dětí, v jejichž rodinách se nenachází čtenářské vzory. V současnosti do čtenářského klubu může docházet kdokoli, kdo má o knihy a čtenářství zájem. Děti se většinou setkávají v knihovnách, kde s nimi v tandemu pracuje pedagog a knihovník. Hlavními cíli čtenářského klubu je:

- Dítě se stane samostatným čtenářem, který s potěšením čte.
- Děti vytvářejí čtenářské společenství a diskutují, povídají si o knihách a sdílejí své zážitky z četby
- Každý z klubu odchází s knihou domů.

(Poláková a kol, 2014, s. 34)

Na základě těchto cílů probíhají v knihovnách dílny čtení a čtenářské lekce. Čtenářská lekce se zaměřuje na „*osvojování a procvičování čtenářských strategií a prohlubování čtenářských dovedností prostřednictvím čtení společného textu.*“ (Poláková, a kol, 2014, s. 60). Naopak v rámci čtenářské dílny si děti čtou svoji vlastní knihu, ale všechny se zaměřují na jeden společný problém (např. záporná postava; jednání hlavní postavy; prostředí, ve kterém se právě čtený text odehrává; aj.) (Poláková a kol., 2014, s. 61-62)

Pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je důležité, aby žák společně s učitelem mohl sledovat svůj vývoj. Aby byl efektivní, mělo by být nedílnou součástí žákova čtenářství hodnocení a sebehodnocení. O tom budu pojednávat v následující kapitole.

Klíč k úspěšnému učení žáků je v hodnocení, které vede ke zlepšení.

4 Hodnocení a čtenářství

V této kapitole budu pojednávat o účelu a typech hodnocení, se kterými se můžeme setkat na základních školách. Efektivní hodnocení a sebehodnocení, které je vkládáno do portfolia, představuje nezbytný předpoklad pro sledování vývoje čtenářství a čtenářské gramotnosti žákem a učitelem. Jaroslav Slavík definuje hodnocení jako „*porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího.*“ (Slavík, 1999, s. 15)

4.1 Historie hodnocení

Hodnocení není novým konceptem ve vzdělávání, nicméně dříve bylo spojeno především s testováním výsledku vědomostí žáků spíše než se sledováním procesu jejich učení. Robert Thorndike, nazývaný také jako otec hnutí testování, kladl na poměrování žákovských znalostí a dovedností pomocí testů velký důraz. Jeho názory vedly k rozšíření testů na amerických školách. (Cole a kol., 2000, s. 2)

Působením Roberta Thorndika byl i ovlivněn Václav Příhoda, docent pedagogiky na Karlově univerzitě, který se po své návštěvě Spojených států amerických stal hlavním propagátorem testování v Československu. (Kasper a kol., 2008, s. 203) Kritizoval učitele za hodnocení na základě osobního pohledu, a proto začal na českých školách zavádět testy, které měly zaručit objektivní zjišťování vědomostí a dovedností žáků. (Kasper a kol., 2008, s. 208-209)

Díky práci Roberta Thorndika a Václava Příhody se dostalo větší pozornosti objektivitě hodnocení. Dnes se snažíme chápat hodnocení komplexně, neboť neméně důležité jsou však i další aspekty, především důvod proč hodnotíme.

4.2 Účel, smysl hodnocení

Hodnocení plní v životě člověka nejenom jednu, ale vícero funkcí. Jaroslav Slavík upozorňuje na to, že každá z těchto funkcí se liší a má na žáka také různý dopad. Proto by měl učitel pečlivě dbát výběru takového stylu hodnocení, který je mu blízký a je vhodný pro žáky. (Slavík, 1999, s. 16)

V prvé řadě hodnocení žáka motivuje pro další práci nejen ve škole, ale také v běžném životě. Slovo motivace je odvozeno z latinského *movēre*, tj. hýbat, pohybovat se. (Rejzek, 2015, s. 431) Na základě pozitivní motivace a tedy i pozitivního hodnocení žáci získávají pozitivní vztah ke škole a učení celkově. (Košťálová a kol., 2008, s. 111)

Za další důležitou funkci hodnocení je považována tzv. funkce informativní. Poskytuje informace o efektivitě výuky učiteli; ukazuje žákovi zrcadlo o průběhu jeho učení a v neposlední řadě informuje rodiče a další rodinné příslušníky o pokrocích žáka ve škole. (Košťálová a kol., 2008, s. 15)

Pomocí hodnocení žák také poznává sám sebe, analyzuje svůj styl učení, své úspěchy a neúspěchy a podle toho může v budoucnu jednat. (Slavík, 1999, s. 17)

4.3 Typy hodnocení

Stejně tak jako je mnoho různých vyučovacích stylů učitelů, i tolik typů hodnocení ve výuce nalzáme. Tyto způsoby lze rozdělit na hodnocení sumativní, formativní, normativní a kritériální a nakonec autentické hodnocení – hodnocení typické právě pro portfolio. Každé z nich poskytuje odlišné informace o žákově učení a mnohdy má také jiný dopad na posuzovaného. (Slavík, 1999, s. 37)

4.3.1 Hodnocení sumativní

Sumativní hodnocení (také jinak nazývané finální) je hodnocení založené na celku (z lat. *summa*, tj. součet, množství, celkový počet). (Rejzek, 2015, s. 674) Jedná se o hodnocení, jehož cílem „*je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech a (...) roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj..*“ Toto hodnocení se využívá především na konci určitého úseku (čtvrtletí, pololetí, konec školní docházky). (Kalhous a kol., 2002, s. 405) či v rámci testování jako doklad o žákově učení. Otázkou však zůstává, zda testy poukazují na to, co žáci skutečně umí. Testování se totiž zaměřuje pouze na finální výsledek, nikoliv na to, jak se žáci učí a jak dosáhli těchto výsledků – a to dobrých i špatných.

4.3.2 Hodnocení formativní

Naopak hlavním cílem formativního hodnocení je především diagnostikovat žákově učení a poskytnout mu o něm zpětnou vazbu. (Kalhous a kol., 2002, s. 407) Učitel tedy hodnotí žáky na základě individuální vztahové normy, tj. žák není porovnáván s ostatními

spolužáky, ale pouze sám se sebou. Za důležité a žádoucí se považuje především to, že „*se posiluje odpovědnost žáka za jeho výkony, proto má možnost je zlepšit za pomoci učitele i spolužáků.*“ (Pasch a kol., 1998, s. 408) Není jistě nutné upozorňovat na to, že učitelova dovednost podávání zpětné vazby je velice významná.

4.3.3 Hodnocení normativní

Základem normativního hodnocení (jinak také hodnocení relativního výkonu) je tzv. norma. Na jejím základě jsou posuzovány výkony žáka s výkony jeho spolužáků. Ačkoliv každý splnil zadaný úkol, úspěšná je pouze určitá část žáků, jenž odpovídá stanovené normě. (Slavík, 1999, s. 40) S tímto hodnocením se setkáváme například u uchazečů při přijímacích testech či při pracovních pohovorech. (Kalhous a kol., 2002, s. 406)

4.3.4 Hodnocení kriteriální

Hodnocení kriteriální je založené na zkoušce absolutního výkonu. V tomto hodnocení žák není porovnáván s ostatními spolužáky. Zde stačí, aby učitel určil podmínky ke splnění a pokud jsou žákem naplněny, vyhovuje. (Slavík, 1999, s. 40) Nedílnou součástí tohoto hodnocení je stanovení kritérií, která určují, zda žák vyhověl či nevyhověl. Ke kritériím se ještě vrátíme později, neboť jsou při práci s portfoliem velice důležitá. (viz. podkapitola 5.8)

4.3.5 Hodnocení autentické

Jaroslav Slavík považuje za autentické, tj. „pravé“, „skutečné“ takovou práci, kterou žák vypracoval zcela sám bez pomoci druhých. (Slavík, 1999, s. 103-104) Autentické hodnocení poté „*hodnotilo v tomto smyslu autentickou práci*“. (Slavík, 1999, s. 103) Ovšem taková autenticita není v reálném světě možná, neboť každý člověk při vypracování práce spolupracuje s druhými.

Naopak Pasch a kol. definuje autentické učení jako „*proces, v němž je výuka organizována s důrazem na smysluplné využití učební látky.*“ (Pasch a kol., 1998, s. 150) Žáci tedy píšou například dopisy, novinové články, vytvářejí projekty aj. V těchto a jiných podobných případech „*měli žáci příležitost použít informace získané ve škole k řešení problému, k prozkoumání otázky nebo vytvoření něčeho hodnotného pro sebe či ostatní.*“ (Pasch a kol., 1998, s. 150)

4.4 Hodnocení čtenářství

Každý učitel ve výuce používá jednu a více metod hodnocení podle toho, zda se mu daná metoda osvědčila či nikoliv. Někteří považují klasické testy, zkoušení, známkování a porovnávání žáky mezi sebou za jedinou možnou cestu. Jiní naopak pocítují potřebu žáka zapojit do hodnocení jeho procesu učení a vytvářet tak jiné způsoby hodnocení a podávání zpětné vazby. Ani jedna z možností není špatná. Každá z nich pouze poskytuje jinou vypovídající hodnotu.

Cílem hodnocení jistě není žáky od učení odradit. Z toho důvodu je dobré hodnotit čtenářství na základě individuální vztahové normy. K tomu mohou učitelé velmi dobře sloužit tzv. čtenářské konzultace, tedy individuální rozhovory mezi žákem a učitelem. Během nich žák odůvodňuje výběr knihy; hovoří, jak na něj kniha působí; o čem čte a také může část knihy učiteli přečíst. Učitel tak zjišťuje náročnost a úroveň porozumění čtenému textu, úroveň hlasitého čtení žáka, jeho zájmy týkající se čtenářství a mnoho dalšího. Konzultace by měla probíhat v neformálním duchu a v příjemné atmosféře, aby nevzbuzovala v dětech pocit strachu ze zkoušení. Po dialogu si učitel může dělat poznámky do záznamového archu každého žáka. (viz. příloha 3) (Steel a kol., Příručka VII, 2007, s. 14-15)

Důležitou součástí hodnocení je sebehodnocení žáka. To lze provádět ústní formou či písemně prostřednictvím různých poznámek a záznamů. Jednou z možností, na kterou se tato práce zaměřuje, je portfolio.

Portfolio ukazuje hodnotu práce nejen žáka, ale také učitele.

5 Portfolio

V této kapitole vymezím pojem portfolio, budu se zabývat jeho historií, účelem a způsobem práce s portfolioem, zejména výběrem žákovských prací a jejich hodnocením. V kapitole dále popisují některé modely a formy portfolio. Kapitola Portfolio tvoří spolu s následující kapitolou Čtenářské deníky důležité východisko pro vymezení čtenářského portfolio.

5.1 Pojem „portfolio“

Jednou z možností autentického učení je portfolio, které se v současnosti využívá k hodnocení a systematickému sledování žákova pokroku v procesu učení nejen ve škole, ale také v běžném životě.

Anna Tomková definuje portfolio jako *„uspořádaný soubor prací žáka, který poskytuje informace o zkušenostech, procesu, pokroku a výsledcích žákova učení, doklady a podklady pro popisné hodnocení a sebehodnocení.“* (Tomková, 2007, s. 62). Portfolia tak tedy poskytují autentickou a smysluplnou dokumentaci možností žáka. (Cole a kol, 2000, s. 9)

5.2 Historie portfolio

Abychom dobře pochopili podstatu portfolio, je nutné se zabývat historickým kontextem jeho vývoje. Kořeny portfolio sahají zhruba až do 80. let 20. století, kdy se američtí učitelé více zaměřili na psaní a jeho hodnocení. Změna vedla ke zvýšené potřebě sledovat aktuální práci (respektive ukázky prací žáka) v hodinách psaní za účelem hodnocení a dalšího rozvoje. Portfolio se stalo vhodným prostředkem k naplnění těchto cílů.

První, kteří užili portfolio k hodnocení, byli Pat Belanoff a Peter Elbow. V roce 1983 zavedli portfolio jako součást závěrečné zkoušky ze psaní na univerzitě Stony Brook v New Yorku. Pat Belanoff vysvětluje, že užití portfolio v hodinách psaní vycházelo

z potřeby vypořádat se s problémem vyvolaným časem, sebehodnocením psaní a pochopením toho, že zaměření na proces ve výuce je oslabené testováním. (Williams)

Jejich experiment s využitím portfolia jako možnosti k hodnocení studentských prací byl úspěšný a dodnes se portfolio hojně využívá v mnoha rozvinutých zemích jako je USA, Austrálie, Nový Zéland aj. a to v oblastech zdravotnictví, vzdělávání učitelů, psychologie, umění a dalších. (Čechová, 2009, s. 30) (Smyth, 2008)

5.3 Účel portfolia

Portfolio má mnoho účelů a „*je nejen strategií výuky s výraznou formativní funkcí, ale i prostředkem hodnocení.*“ (Spilková, 2004, s. 181) Podává tedy žákovi nejen zpětnou vazbu o jeho procesu a pokroku v učení, ale také ho můžeme využívat k cílům hodnocení. (Košťálová a kol., 2008, s. 112)

Hana Košťálová, Šárka Miková a Jiřina Stang zmiňují následující důvody, proč ve výuce užívat portfolio:

- Poskytuje všem účastníkům souhrnné informace o procesu učení žáka.
- Umožňuje učiteli, žákovi a ostatním zájemcům sledovat vývoj učení a společně o něm diskutovat v rámci pravidelných schůzek.
- Při hodnocení se učitelé mohou opírat o jednotlivé materiály obsažené v portfoliu.
- Vede žáky k sebereflexi a sebehodnocení, tím pádem i k převzetí zodpovědnosti za proces učení.
- Učí žáky organizaci a plánování svých cílů v učení.

(Košťálová a kol., 2008, s. 112)

Autorky nezmiňují další důležitý přínos portfolia a to, že pomáhá učitelům analyzovat jejich strategie užití ve výuce během školního roku. Portfolio se také stává prostředkem, pomocí kterého lze diagnostikovat rozumově nadané žáky, neboť zohledňuje individuální přístup k žákovi a analyzuje jeho proces učení. (Čavojská a kol., 2010, s. 6-7)

5.4 Výběr prací do portfolia

Díky jednotlivým vybraným pracím žáka lze sledovat pokrok v procesu učení žáka. Sběr materiálu začíná už na začátku školního roku. Aby bylo portfolio smysluplné, mělo

by obsahovat různé práce. Jedině tak žák, učitel, rodiče a jiní zainteresovaní lidé mohou získat přesný obraz o vývoji učení žáka.

Při výběru materiálu by měl být žák společně s učitelem velice pečliví. Učitel by měl být pro žáka průvodcem při výběru vhodných prací, ale zároveň by mu měl ponechat možnost volby výběru, neboť tím podporuje žáky k tomu, aby portfolio převzali za své. (Cole a kol., 2000, s. 14)

Každá vybraná práce do portfolio by měla obsahovat:

- Datum vzniku práce, aby byl vidět pokrok v čase.
- Popis zadání úkolu, aby se žák s učitelem mohli k práci vrátit po určitém časovém úseku a věděli, čeho konkrétně se úkol týkal a jak byl cíl naplněn.
- Reflexe žáka k úkolu (viz. podkapitola 5.7)

Množství materiálu, který lze třídit a sbírat je téměř nekonečný. Není vždy nutné se zaměřit na materiály pouze v písemné podobě, ale také na materiály různorodé. Konkrétně lze do portfolio sbírat a třídit následující:

1. Ukázky prací
2. Dopisy
3. Malby, kresby, náčrty
4. Fotografie
5. Projekty a jejich záznamy
6. Videá
7. Testy
8. Část prací – nedokončené práce, aj.
9. Texty – odborné, čítankové
10. Hodnocení spolužáků, učitelů a rodičů a ostatních zainteresovaných osob
11. Různé – plány, kroky, cíle do budoucna; reflexe

Součástí portfolio by měly být také materiály mimoškolních aktivit (např. diplomy ze soutěží, fotografie z cest s rodiči či kamarády, cd z tanečního vystoupení, aj.) a to z toho důvodu, aby i žáci, kteří nejsou ve škole příliš úspěšní, mohli poukázat na své přednosti. Portfolio tak prostoupí celou osobnost žáka a to nejen ve školním, ale také v mimoškolním životě. (Tomková, 2007)

5.4.1 Třídění materiálů

Na začátku první práce s portfoliem mohou žáci začít s tzv. Dětskými sbírkami. Děti sbírají vlastní produkty (např. sbírka výkresů), které následně s příslušným komentářem prezentují. Při prezentacích tak ukazují svůj zájem, získané dovednosti a znalosti a v neposlední řadě i plány a cíle ke zlepšení či dosažení stanoveného cíle. V prvním ročníku vznikají první drobné poznámky a reflexe. Klíčovou roli v tomto procesu hraje učitel, jenž by měl žákům modelovat průběh sběru a prezentace na vlastních vybraných produktech. (Tomková, 2007, s. 61)

V dalších ročnících je vhodné začít se systematickým tříděním materiálů podle určitého klíče. Z pravidla žáci třídí materiály podle vyučovacích předmětů. Možné je také třídít podle vyučovaných témat či podle klíčových kompetencí v pro žáky srozumitelné formě (např. Učím se spolupracovat, Učím se vyhledávat a pracovat s informacemi). (Tomková, 2007) Od druhého ročníku by měl učitel u žáků rozvíjet schopnost reflexe vlastní práce i práce druhých.

Na základě sběru a třídění materiálů poté vznikají různé typy portfolií.

5.5 Typy portfolií

Portfolio může sloužit několika účelům kdykoliv během školního roku. Může tak vzniknout několik typů portfolií. Ve školách má učitel možnost zvolit, jaký typ portfolia ve své třídě upřednostní. Ve většině případů souvisí s tím, k jakému typu hodnocení učitel chce přistupovat.

Pokud má portfolio sloužit k formativnímu hodnocení, tj. podávat žákovi zpětnou vazbu o jeho procesu učení, aby měl možnost vylepšit svou dosavadní práci, „*musí obsahovat kromě finálních produktů i záznamy o tom, jak se žákova práce vyvíjela – např. plány, první a další verze, koncepty, myšlenky, opravy.*“ (Košťálová a kol, 2008, s. 114) Cílem takového portfolia je poukázat nejen na klady, ale i nedostatky, aby žák spolu s učitelem mohli ovlivňovat průběh učení. (Slavík, 1999, s. 107) U portfolia je důležité pracovat se stanovenými kritérii. Do této položky řadíme tzv. procesuální portfolio.

Na druhé straně může portfolio sloužit k sumativnímu hodnocení. Takové portfolio podává celkový přehled o dosažených výkonech. Portfolio sloužící k sumativnímu účelu

obsahuje tedy pouze vybrané finální produkty spolu s reflexí a sebehodnocením žáka. Do této kategorie lze zařadit portfolio produktivní.

Nyní se blíže podíváme na jednotlivé druhy portfolií. V odborné literatuře můžeme najít shodné typy portfolií ovšem pod jiným názvem. Já však vycházím z dělení portfolií podle Donny Cole, Charlese Ryana, Frana Kicka a Bonnie Mathies.

5.5.1 Portfolio procesuální (hodnotící, dokumentační)

Procesuální portfolio by mělo být ve škole primárně využíváno, neboť během roku studenti toho portfolio využívají jako nástroj růstu. Žáci společně s učitelem sbírají podklady žákovy práce a průběžně je vkládají do portfolia. Mohou tak sledovat, co je konkrétně vedlo k získání dané znalosti, dovednosti či postoje. Zároveň plánují, jaké další kroky podniknou v budoucnu. (Cole a kol., 2000, s. 11)

Dokonce i nedokončené práce by měli žáci vložit do svých portfolií za předpokladu připojených reflexí, ve kterých žáci informují, kde nastal problém a co je nutné k jeho překonání. (Košťálová a kol., 2008, s. 117)

Někdy, a to především v počátcích práce s portfoliem, se setkáváme s tzv. sběrným portfoliem. Věra Krejčová a Jana Kargerová ho popisují jako „*soubor veškerých prací dítěte za určité období.*“ (Krejčová a kol., 2003, s. 122) Z tohoto sběrného portfolia se později může stát portfolio procesuální za podmínky, že učitel rozvíjí u žáků schopnost reflexe a nastolí ta správná kritéria, která by procesuální portfolio mělo mít.

5.5.2 Portfolio produktivní (prezentační, výstavní)

Někdy se stává, že učitelé na práci s procesuálním portfoliem nemají čas a možná ani chuť, a proto vznikají různé proměny tohoto portfolia. A tak se z dynamického a bohatého procesuálního portfolia stane jeho chudší, statická verze – portfolio produktivní. Takové portfolio však obsahuje pouze nejlepší práce dítěte reflektující jeho úspěch v dosahování vzdělávacích cílů. Slouží k závěrečnému hodnocení žáka např. na konci školního roku, případně může sloužit jako vodítko k tomu, kam se bude ubírat žákova cesta (pokračovat na 2. stupni nebo na gymnáziu, aj.). (Krejčová a kol., 2003, s. 123)(Cole a kol., 2000, s. 11)

5.6 Plánování portfolia

K tomu, aby zavedení portfolia ve třídě bylo úspěšné a efektivní, je potřeba, aby se učitel zaměřil na přípravu portfolia. Mohou mu k tomu pomoci následující otázky:

1. Jaký má založení portfolia ve třídě smysl? Proč ho chci zavést do výuky?
2. Jak portfolio povede ke stanoveným cílům?
3. Jaká kritéria při práci s portfoliem stanovím? Co bude přijatelné, co naopak ne?
4. Jakou formu portfolia zvolím a kde budu portfolia ve třídě skladovat?
5. Jak budu informovat rodiče a jiné zájemce o pokrocích žáka v portfoliu? Budu společně se žákem dělat nějaký záznamový list?
6. Kdy (jaký den v týdnu, jakou vyučovací hodinu) budeme pracovat s portfoliem?
7. Jak s dětmi budeme pracovat s portfoliem (sběr materiálu, třídění, záznamy reflexí, aj.) a hodnotit pokrok?

Pokud si učitel na tyto otázky odpoví, je již nutné přesvědčit nejen orgány školy, rodiče, ale také žáky o tom, že standardní testy netestují to, co je důležité. Naopak portfolio je postaveno na důkazech o učení žáka. A tyto důkazy „*by měly spíše zdůraznit proces, kterým došel žák k výsledku, než správné odpovědi v testech*“⁶. (Cole a kol, 2000, s. 13)

5.7 Reflexe jednotlivých záznamů

To, co dělá portfolio portfoliem, je reflexe. Slovo reflexe pochází z latinského reflectere, tj. zrcadlit, obracet zpět. (Rejzek, 2015, s. 585) A protože při vedení portfolia žáci přebírají zodpovědnost za své učení, musí se v něm nutně objevit i reflektivní záznamy. Ještě předtím je ale velice důležité u žáků vyvinout tzv. metakognici⁷. Není ani tak důležité, aby žáci analyzovali finální výsledek své práce, jako proces, pomocí kterého tento výsledek vznikl. Proto by učitelé měli s reflexemi a nástroji analýzy učení začít pracovat s dětmi už od první třídy.

⁶ Orig. Znění citace: The artifact should emphasize the proces employed to actualize the result, rather than right answers. (Cole a kol., 2000, s. 13)

⁷ Metakognice - způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. (Průcha a kol., 2003, s. 134)

Donna Cole, Charles Ryan, Fran Kick a Bonnie Mathies rozlišují tři druhy reflexí, které lze ve výuce využívat. Jedná se o:

1. Reflexe o práci
2. Reflexe při práci
3. Reflexe po práci

(Cole a kol., 2000, s. 17)

5.7.1 Reflexe o práci

Tato reflexe vyžaduje pohled do minulosti. Žáci reflektují, čeho bylo dosaženo a za jakých podmínek. O práci většinou žáci vypráví při reportech s učiteli, rodiči či veřejností. (viz. podkapitola 5.10)

5.7.2 Reflexe při práci

Při této reflexi žáci analyzují svůj proces učení, tedy co se konkrétně děje během plnění zadaného úkolu. Pokud například žákyně píše vyprávění a chybí v něm zápletka, tato reflexe by mohla pomoci ke korekci.

5.7.3 Reflexe po práci

V tuto chvíli se od žáků vyžaduje, aby se ohlédli na to, co konkrétně udělali a co by mohlo pomoci k lepší práci v budoucnosti. Tento druh reflexe lze spatřit většinou na konci vyučovacích hodin. Učitelé tak získávají od žáků zpětnou vazbu nejen, co se týče žákovy práce, ale také té jejich.

Kromě toho, že učitelé vedou své žáky k reflexi, je neméně důležité, aby i oni sami uměli dobře reflektovat svou i jejich práci. Nemělo by se jednat o pouhé shrnutí. Shrnutí, na rozdíl od reflexe, pouze zestručňuje to, co je v pracích zcela evidentní.

Důležitou otázkou také je, zda by učitelé měli reflexe hodnotit. Donna Cole a kol. na tuto otázku odpovídá pozitivně. Podle nich „*učitelé musí svým žákům dát vědět, jak si v reflexi vedou*“⁸. (Cole a kol., 2000, s. 19) Já osobně jsem se ovšem s hodnocením reflexí v českých školách nesešla. Jistě by ovšem tato otázka stála k zamyšlení.

⁸ Orig. Znění citace: Teachers must write back to students quiding their reflektivity. (Cole J., a další, 2000 str. 19)

5.8 Kritéria hodnocení portfolia

Aby žáci mohli vést portfolio skutečně na dobré a kvalitní úrovni, musí nutně vědět, co se bude hodnotit v rámci vedení portfolia. K tomu mohou sloužit vhodně zvolená kritéria hodnocení. Jan Slavík definuje kritérium jako „*vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé hodnoty.*“ (Slavík, 1999, s. 41) Jedná se tedy o námi požadované složky, které by měla každá práce (v tomto případě portfolio) obsahovat. Pomocí nich se žáci učí hodnotit nejen své vlastní výsledky, ale i výsledky svých spolužáků. (Rutová, 2003, s. 211)

Kritéria hodnocení formuluje buď učitel sám na základě vlastních požadavků, anebo v nejlepším případě učitel společně se žáky.

Stanovená kritéria slouží k několika účelům:

1. Jednoduché, nestranné hodnocení kvality žákovské práce učitelem.
2. Žáci rozvíjí své dovednosti v oblasti sebehodnocení a hodnocení druhých.
3. Podporují snahu žáka dosáhnout výsledků stanovených kritérii.
4. Rozvíjí žákovské kompetence k řešení problémů a schopnost věcně argumentovat.

(Rutová, 2003, s. 212)

Protože každý žák může určená kritéria splnit na odlišné úrovni, učitel by si měl pro každé z nich vytvořit i tzv. indikátory. Hana Košťálová a spol. popisuje indikátory jako zpřesnění „*kvality naplnění kritéria*“. (Košťálová a kol., 2008, s. 80) Na obrázku vidíme jednotlivá kritéria a indikátory, které si učitel stanovil pro přednes básně.

Obrázek 4 Kritéria pro hodnocení básně

Kritéria pro podobu básně

	Úroveň A – básnička výborná:	Úroveň B – básnička přijatelná:	Úroveň C – básnička nepřijatelná:
Rýmování veršů	dva a dva verše se spolu rýmují (podle zvoleného druhu rýmu – střídavý nebo sdružený)	dva a dva verše se spolu rýmují (podle zvoleného druhu rýmu – střídavý nebo sdružený)	rýmují se jen dva ze čtyř veršů – není použit střídavý nebo sdružený rým
Počet slabik ve verších (rytmus)	verše, které se spolu rýmují, mají stejný počet slabik	stejný počet slabik je dodržen alespoň ve dvou verších	ve verších se vyskytuje různý počet slabik

Zdroj: (Košťálová a kol., 2008, s. 144)

Množství kritérií, které je žákům předkládáno, by mělo být v omezeném množství, aby se v nich žáci „neztratili“, ale zároveň by mělo být přiměřené jejich věku.

U portfolia lze využít několik modelů, které již obsahují kritéria k jeho hodnocení. V následující podkapitole se budu blíže zabývat některými návrhy modelů portfolií.

5.9 Návrhy modelů portfolií

Donna Cole a kol. uvádí několik návrhů modelů portfolií, které byly využity v americkém jihozápadním státě Ohio. Jak píše Donna Cole a kol., tato portfolia vznikala na základě zkušeností pečlivých učitelů a studentů během roku (Cole a kol., 2000, s. 38).

Následující návrhy modelů mohou být pro začátek nápomocné, ale jakmile začne růst učitelova zkušenost práce s portfoliem, může se stát, že si model portfolia upraví a pozmění tak, aby vyhovoval situaci ve třídě, dětem, učitelům a rodičům.

V praxi jsem se setkala s portfoliem, které bylo rozděleno podle vyučovacích předmětů. Nicméně i tak uvádím poměrně dva jednoduché návrhy modelů portfolií, neboť si myslím, že by pro učitele, kteří teprve s portfoliem začínají a nemají možnost zhlédnutí portfolií v jiných školách, mohly být užitečné:

Tabulka 1 Model portfolia 1

MODEL 1: Milton Union Elementary School, Grade 5 (4. ročník ZŠ), West Milton, Ohio

- I. Úvodní strana a seznam vybraných prací
- II. Kdo jsem?
 - A. Představení sebe jako osobnosti
 - B. Rodina
 - C. Přátelé
- III. Úspěchy ve škole
 - A. Docházka
 - B. Chování
 - C. Dosažené cíle
 - D. Dovednosti
 - E. Styl učení
 - F. Kooperativní učení
- IV. Akademické úspěchy
 - A. Čtení
 - B. Psaní
 - C. Věda a zdraví (Člověk a svět)
 - D. Sociální vědy (Člověk a společnost, etika)
 - E. Matematika
 - F. Denní záznamy, odpovědi na otázky, reflexe
 - G. Speciální projekty
 - H. Záznamy schopností
- V. Tam a zpět – reflexe uplynulého roku

Zdroj: (Cole a kol., 2000, s. 40-41) (vlastní překlad)

Tabulka 2 Model portfolia 2

MODEL 2: Multi-Grade-Level Portfolio for Snowhill School, Grades 3&4 (2. – 3. ročník ZŠ), Springfield, Ohio

- I. Dopis budoucím učitelům
- II. Úvodní listy – možnost volby mezi A – C
 - A. Listy, které vytvořily děti samy (může být prakticky cokoliv)
 - B. List se jménem dítěte, názvem školy, ročníkem
 - C. List s věnováním – lze pojmout jako poslední aktivitu týkající se portfolia
- III. Docházka, účast
 - A. Záznam o docházce žáka a kopie pochvaly za perfektní docházku
 - B. Certifikáty a jiná ocenění za docházku
- IV. Hodnocení projektů (pro rodiče, žáky a učitele)
- V. O mně
 - A. Zájmy a reflektivní záznamy
 - B. Rodinné aktivity
 - C. Všechny aktivity týkající se mě
 - a. Pocity
 - b. Cíle
 - c. Autobiografie
 - D. Vše o mých kamarádech a jejich aktivitách
- VI. Prevence proti užívání drog
 - A. Záznamy o znalostech (záznamy před prevencí a po prevenci)
 - B. Moje zodpovědné předsevzetí
 - C. Dovednost odmítnout drogy
 - D. Jiné preventivní protidrogové aktivity
- VII. Informace pro učitele
 - A. Články, texty a další návrhy aktivit
 - B. Moje vlastní aktivity a jejich návrhy

Zdroj: (Cole a kol., 2000, s, 39-40) (vlastní překlad)

V porovnání s prvním zmíněným modelem se druhý model zaměřuje na prevenci užívání drog. Můžeme pouze usuzovat, proč tato oblast byla zahrnuta do portfolia, ale zřejmě je pro školu značně důležitá. Pokud je škola zaměřena určitým směrem (ekologie,

dramatická výchova, výuka s rozšířenou výukou jazyků, přírodních věd, matematiky, výuka nadaných žáků, aj.) je dobré její zaměření promítnout i do portfolia.

Naopak obě školy kladnou důraz na docházku a velkou roli také hraje osobní život žáka (jeho osobnost, rodina, přátelé), který v mnohém může ovlivnit jejich učení a učitel se také lépe o žákovi dozví více informací. Za pozitivní aspekt lze považovat hodnocení aktivit nejen rodiny, ale také přátel. Žáci se tak učí podávat konstruktivní zpětnou vazbu a mohou se v mnohém vzájemně inspirovat.

5.10 Report aneb Práce s portfoliem

Přestože by mělo portfolio sloužit především žákovi, neméně důležité také je, aby ho uměl žák vhodným způsobem prezentovat osobám, které jsou zainteresované do jeho vzdělávání, růstu, a obecně celkového pokroku. Většinou se tomu děje při reportu, tj. prezentaci portfolia například ve třídě a následně rodičům. Ve Spojených státech amerických se hojně využívá také report veřejnosti. Tento způsob prezentace se v České republice naopak objevuje velice zřídka.

5.10.1 Plánování reportu

Před samotnou prezentací by měl pedagog zvážit, jak report bude probíhat a co vše je ke správné prezentaci portfolia důležité. Následující kroky by mohly pomoci:

1. Žáci by měli společně s učitelem vytvořit tzv. klíč, podle kterého svůj materiál rozdělí tak, aby byl pokrok dobře viditelný a porovnatelný s předešlými pracemi. Většinou žáci rozdělují své práce podle jednotlivých předmětů.
2. Aby došlo k porovnání současné práce s prací předešlou, je nutné materiály žáků označovat daty.
3. Učitel by měl umět nacházet v záznamech žáků různé možnosti hledání řešení úkolu a dokázat je při prezentaci ocenit.

Protože portfolio obsahuje materiál, s kterým bude žák pracovat a na jehož základě bude dokládat svou cestu učení, je nutné nejdříve u žáků vypěstovat schopnost argumentace a tu během celého školního roku cíleně rozvíjet.

Žáci si v průběhu školního roku své materiály nejen pravidelně třídí a systematicky organizují, ale také hodnotí, do jaké míry naplnili stanovené cíle. Takové práce označí

barevnými „lepíky“ či visačkami, aby bylo „zřetelné, kde se v portfoliu sumarizující sebereflexe nalézají“. (Steel a kol., Příručka VI, 2007, s. 41)

5.10.2 Report spolužákům

Utříděné a okomentované portfolio mohou žáci svým spolužákům během tzv. konferencí ukázat – hovoří o tom, jakou práci považují za zdařilou, jakou naopak ne a proč; co bylo pro ně přínosné; proč si portfolio třídí zvoleným způsobem. Diskuse se poté odvíjí od otázek žáků a učitele. Po prezentaci portfolia mohou žáci „na základě zpětné vazby od spolužáků nebo od učitelky svůj náhled na některé položky a jejich kvalitu korigovat.“ (Steel a kol., Příručka VI, 2007, s. 40)

5.10.3 Report rodičům

Pro zapojení rodičů do školních aktivit je klíčové s nimi navázat silné partnerství. Komunikace mezi učitelem a rodičem by měla zahrnovat nejen informace skrze emaily, telefonáty, žákovskou knížku, ale také pomocí pravidelných setkávání, tzv. tripartit (setkávání rodič – učitel – žák).

Předpokladem úspěšného reportu (prezentace) je tzv. raport, který lze definovat jako „navázání přátelského vztahu a vytvoření příjemné atmosféry.“ (Gavora, 2000, s. 136) Součástí raportu může být i nabídnutí drobného občerstvení. Poté je již ponechán prostor žákovi k vyhodnocení vlastní práce. Žák by měl doložit svá slova na základě materiálů v portfoliu. Po jeho vyhodnocení hovoří učitel o pokrocích, úspěších žáka, které prezentuje na jednotlivých záznamech. V poslední části konzultace všichni společně diskutují nad cíli, které je třeba ještě splnit a jaké konkrétní kroky je třeba k jejich dosažení podniknout. Vše si učitel písemně zaznamená společně s podpisy zúčastněných stran. (Krejčová a kol., 2003 s. 155)

Diskuse nad portfoliem pomáhá „rodičům porozumět významu reflexí a spolupodílení se na žákově učení⁹“. (Cole a kol., 2000, s. 30) Stejně tak poskytují příležitost, jak ukázat, že je učitel nepostradatelným pomocníkem v žákově učení a růstu.

⁹ Orig. znění citace: Help parents grasp the significance of reflectivity and student ownership of learning. (Cole a kol., 2000, s. 30)

Kromě pravidelných konzultací se mohou rodiče setkat s portfoliem v domácím prostředí a společně s dítětem nad ním diskutovat. Aby měl učitel jistotu, že si rodič portfolio prohlédl a zapojuje se tak do hodnocení dítěte, je dobré společně s portfoliem zasílat i pozorovací formulář (viz. příloha 8). Rodiče vyplní formulář a společně s portfoliem ho vrací zpět do školy. I tyto záznamy se mohou stát součástí portfolia. (Krejčová a kol., 2003, s. 124)

5.10.4 Report veřejnosti

Ačkoliv prezentace portfolií v českých školách není stálou tradicí, poskytují o škole mnoho informací. Mnozí lidé se totiž mohou silně zajímat o školní aktivity školy, a to ve sportu, umění či jiné oblasti. A tak „*portfolia poskytují skvělou příležitost, jak netradičním způsobem představit aktivity žáků*¹⁰“. (Cole a kol., 2000, s. 31) V podstatě se jedná o způsob komunikace mezi školou a veřejností.

¹⁰ Orig. znění citace: Faculty must consider this effort as part of school public relations that inform the community of school activities. (Cole a kol., 2000, s. 31)

Nulová rozmanitost zabíjí tvořivost. Stejnost plodí stejné a ještě více stejného.

- J. Ridderstrale -

6 Čtenářské deníky

Na školách se lze setkat také s termínem čtenářský deník. Wikipedie například definuje čtenářský deník jako „deník, do kterého si studenti sami zapisují stručné obsahy knih, které přečetli jako povinnou i nepovinnou četbu“. (Wikipedie)

Většinou má oproti portfoliu pevně danou strukturu, která se ale může lišit podle ročníku (děti v 1. ročníku ZŠ mohou například do čtenářského deníku kreslit, aj.):

1. Autor, název knihy, počet stran, žánr
2. Prostředí (čas a místo) děje
3. Hlavní postavy a jejich charakteristika
4. Stručné shrnutí děje
5. Citace, úryvek z knihy
6. Osobní hodnocení knihy

(Šlapal, 2008)

V mnoha případech vede struktura k následujícím nevýhodám:

- Děti mohou obsah knihy v současném světě moderních technologií jednoduše zkopírovat z internetu. (Neradová, 2015, s. 10)
- Výběr knih nemusí být zcela vhodný, a tak se stane, že žáci zapisují obsahy knih zfilmovaných, knih přečtených rodiči či starších sourozenců.
- Protože je pevně daná struktura, zápisy jsou spíše formální bez výraznějšího osobního zaujetí či emocionálních projevů a neobjevují se v nich osobní přesahy.

(Šlapal, 2008)

Z uvedených i dalších důvodů žáci ztrácejí motivaci k zaznamenávání četby a k samotné četbě vůbec. (Čuřín a kol., 2013, s. 42)

Někdy je možné se na základních školách setkat se zápisy z četby jako součástí tzv. kulturního deníku, do kterého si žáci zaznamenávají vše, co se týká jejich kulturního života. „Četba literárních děl se tak stane vedle diváctví divadelního a filmového,

poslechového (koncerty) a vizuálního (výstavy a muzea) jedním z estetických prožitků.“
(Wildová a kol., 2004, s. 61)

Otázkou ale stále zůstává, do jaké míry lze pomocí těchto strukturovaných čtenářských deníků sledovat vývoj čtenářství každého žáka a jeho zainteresovanost v této oblasti.

O tom, zda je či není i čtenářské portfolio možným prostředkem monitorování pokroku ve čtenářství a čtenářské gramotnosti; jaká by měla být jeho struktura a specifika; jakým způsobem s portfoliem pracovat a hodnotit ho, se budu zabývat v praktické části diplomové práce.

7 Výzkumná část

Cílem praktické části je zjistit názory odborníků – učitelů prvního stupně základních škol na následující otázky:

- Může být žákovské portfolio efektivním nástrojem pro rozvoj a sledování zájmu o čtenářství? Za jakých podmínek? Jak by čtenářské portfolio mělo být pojato?
- Jaké žákovské práce by mohlo obsahovat?
- Čím je čtenářské portfolio specifické?
- Jak se čtenářským portfoliem pracovat?
- Lze sjednotit rozvojovou, monitorovací funkci čtenářského portfolia s funkcí hodnotící?

Na základě zjištění budu dále formulovat návrhy, které by mohly učitelům pomoci při plánování čtenářského portfolia a práci s ním.

K zodpovězení výše uvedených otázek jsem zvolila výzkumnou metodu focus group a pozorování ve třídách Vladky S. a Ivy P.. Ze stanovených otázek vyplývá, že se jedná o kvalitativní výzkum, tj. výzkum uvádějící zjištěné odpovědi ve slovní podobě. (Gavora, 2000, s. 35)

7.1 Výzkumná metoda focus group

K nalézání odpovědi na stanovené otázky jsem zvolila výzkumnou metodu focus group, neboť umožňuje nahlížet na téma z několika úhlů pohledů. Účastníci vyjadřují své názory a postoje a mohou měnit díky skupinové dynamice pod vlivem diskuse svoje stanoviska, odbourávat své zábrany a diskutovat mnohem bezprostředněji. Je proto možné získat odpovědi, které by například v dotazníku nebylo možné zjistit. Jednak se při diskusi mohou objevit nová témata, na která lze flexibilně reagovat, zároveň je možné diskusi řídit a přizpůsobit ji tak, aby se maximalizovalo množství a hodnota zjištěných informací v relativně omezeném čase. Na základě diskuse se také mohou projevit určité potřeby, zájmy a náměty učitelů, které lze při tvorbě čtenářského portfolia využít.

Focus group, neboli ohnisková skupina, je metoda, „*pomocí které získáváme data za využití interakcí, které samovolně vznikají a probíhají na předem určené téma:*“ (Švaříček, a kol., 2007, s. 185) Tato výzkumná metoda se běžně využívá např. při marketingových

průzkumech, přičemž základem diskuse je téma – ohnisko, které se týká výzkumného problému a cílem je zachytit co nejširší spektrum názorů (Švaříček a kol., 2007, s. 185).

Nejčastěji se při popisu fází rozpracovává sled 4 fází – zahájení, motivační fáze, fáze základního tématu a závěrečné fáze. (Švaříček a kol., 2007, s. 188 - 190) Jan Hendl doplňuje ještě další fáze, především přípravné a organizační.

Obrázek 5 Fáze skupinové diskuse

Tab. 6.4 Schéma návrhu skupinového interview	
Fáze	Akce
Příprava	1. Telefonické potvrzení účasti (24 hodin před začátkem). 2. Zajištění občerstvení, záznamového zařízení, jmenovek. 3. Kontrola záznamového zařízení.
Organizace	1. Příchod 30 minut před začátkem. 2. Uspořádání místnosti, kopie s informovaným souhlasem a dalšího materiálu.
Uvitání	1. Osobní představení moderátora každému z přichozích. 2. Lehká konverzace, zvláště pokud se lidé neznají. 3. 15–20 minut pro seznámení s prostředím, občerstvení. 4. Rozdání jmenovek, případně pseudonymů.
Začátek	1. Moderátor uvede problém, svou roli, upozorní na záznamové zařízení. 2. Rozdá informovaný souhlas. 3. Asistent si zapíše zasedací pořádek. Zapne záznamník.
Základní pravidla	Moderátor popíše základní pravidla: 1. Chceme, aby vždy mluvil jenom jeden z vás. 2. Nejde o špatné nebo dobré odpovědi. Všechno je zajímavé. 3. Je vhodné i nesouhlasit, každý má nějaké mínění.
Základní témata	1. Moderátor začíná s otázkou pro uvolnění, následuje přechodová otázka, klíčové otázky a shrnující otázky. 2. Asistent si poznamenává, kdo mluví. 3. Moderátor sleduje dodržení návodu.
Osobní data	1. Moderátor rozdá dotazníky pro osobní data s příslušným slovním komentářem.
Závěr	1. Moderátor shrne hlavní body diskuse s otázkou, zda chce ještě někdo něco dodat. 2. Moderátor děkuje za účast a rozdá případné dárky.

Zdroj: (Hendl, 2008, s. 183)

Po ukončení diskuse by měl moderátor vést ještě tzv. metadiskusi, tedy „*rozhovor o diskusi*“. (Hendl, 2008, s. 182) Účastníci v ní popisují své pocity, emoce a postoje ze samotné skupinové diskuse.

Důležitou osobou, která skupinovou diskusi řídí, je moderátor. Cílem moderátora je „*účastníky podněcovat, podporovat v zapojení do diskuse a pomáhat jim ve vyjádření vlastních názorů, postojů a pocitů*“. (Švaříček a kol., 2007, s. 187). Ku pomoci hlavnímu

moderátorovi je asistent, pomocný moderátor a tichý pozorovatel. Asistent zajišťuje technické záležitosti (např. zapnutí či vypnutí záznamového zařízení) či jiné organizační požadavky. V průběhu skupinové diskuse se může stát tichým pozorovatelem, který „registruje skupinovou dynamiku, nápadná gesta, mimiku účastníků a ostatní zvláštnosti probíhající diskuse.“ (Hendl, 2008, s. 182)

Skupinová diskuse se vyznačuje následujícími výhodami a nevýhodami:

Výhody	Nevýhody
Rozhovor s větším počtem účastníků během krátké doby.	Čas na odpověď jednoho z účastníků je limitovaná časem odpovědí ostatních účastníků.
Diskuse mezi účastníky je mnohdy zábavnější než individuální rozhovor.	Na roli moderátora je kladen velký důraz, neboť řídí po celou dobu skupinovou diskusi, musí flexibilně a přirozeně reagovat na jednotlivé odpovědi účastníků a zároveň je podněcovat k diskusi.
Účastníci se navzájem ovlivňují, a tak vznikají nová, zajímavá stanoviska.	Účastníci s menšinovým názorem mohou raději ze strachu z negativní reakce mlčet.

Zdroj: Vlastní tvorba, (Švaříček a kol., 2007, str. 191)

Peter Gavora (Gavora, 2000, s. 136) také spatřuje výhodu v možnosti účasti lidí, kteří „ještě v dostatečné míře neovládají čtení a psaní“, tedy malých dětí, starších osob se zrakovým postižením či osob se zrakovým postižením.

Další nevýhodou, dle mé osobní zkušenosti, je obtížnost získání ochotných respondentů bez nároku na finanční či jiné odměny.

7.2 Výběr respondentů

Základem skupinové diskuse je nejen moderátor, ale především skupina sama. Její velikost by neměla být extrémně velká či naopak malá. Vhodný počet se pohybuje mezi šesti až osmi účastníky a to podle složitosti tématu. (Švaříček a kol., 2007, s. 187)

Výzkumník může vytvořit skupinu zcela přirozeně, anebo řízeně. (Švaříček a kol., 2007, s. 185) Řízenou formou poté vznikají buď homogenní skupiny, tj. skupiny účastníků stejného zaměření, věku či pohlaví. Naopak u heterogenní skupiny jsou tato specifika rozdílná. (Hendl, 2008, s. 182)

7.3 Vlastní výzkum a jeho zjištění

K diskusi jsem oslovila prostřednictvím elektronické pošty přes 200 učitelů, přičemž s účastí na výzkumu souhlasilo 7 z nich. Do výzkumu se zapojila i studentka 5. ročníku pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Před konáním diskuse se omluvily dvě paní učitelky z důvodu onemocnění dětí a jedna paní učitelka bez omluvy nedorazila vůbec. Diskuse se tedy zúčastnilo pět respondentů a jeden pomocník, který zajišťoval organizační a technické záležitosti.

Skupina byla vytvořena řízeně s cílem účasti učitelů pracujících s portfoliem a učitelů nepracujících s portfoliem. Dvě účastnice diskuse pracují s portfoliem, ale pouze částečně či nárazově. Ostatní respondenti ve své praxi portfolio neuvítávají, ale mají o něm základní znalosti. Průměrná délka praxe byla 16 let.

Diskuse proběhla v Dílně městské knihovny v Praze. Pro respondenty výzkumu jsem připravila drobné občerstvení (sušenky, ovoce, domácí moučník, voda, džus) a jmenovky. Před samým začátkem diskuse byly účastnice seznámeny s etickou stránkou výzkumu, přičemž podepsaly informovaný souhlas a vyplnily základní osobní údaje.

Obrázek 6 Informovaný souhlas

SETKÁNÍ – 4.2.2016 17:00

Já,, jsem byla seznámena s podstatou a účelem výzkumu, který je součástí diplomové práce „Čtenářské portfolio jako prostředek rozvoje a sledování zájmu žáků 1. stupně ZŠ o čtenářství“ na katedře primární pedagogiky PedF UK. Jsem si vědoma toho, že můžu od účasti na výzkumu kdykoli odstoupit. Moje účast je dobrovolná.

Výzkumník prohlašuje, že osobní údaje, které by mohly účastníka výzkumu identifikovat, nebudou nikomu předány a nebudou se vyskytovat v diplomové práci a jiných referencích. Osobní údaje a audionahrávky budou zničeny ihned po dosažení účelu výzkumu, ledaže by dal účastník souhlas s uchováním těchto údajů pro případnou další studii.

Souhlasím s pořízením audiozáznamu ze skupinové diskuse (ano/ne)

Souhlasím s přímým citováním mého projevu v diplomové práci (ano/ne)

Souhlasím s dlouhodobým uchováním mých osobních údajů pro účely další případné studie, aby bylo v případě mé další účasti na studii propojit data s mojí identitou (ano/ne)

.....
Datum

.....
Podpis

Zdroj: (Vlastní)

Následovala diskuse, jež byla nahrávána na záznamové zařízení a z které byl také pořízen písemný zápis. Po skončení diskuse byl zařazen prostor pro otázky. Na závěr jsem respondentům poděkovala za účast a rozdala jim drobné dárky.

V následujících podkapitolách se již budu věnovat jednotlivým zjištěním týkajících se čtenářského portfolia. V diskusi jsem se zaměřila na následující oblasti:

- Pojem čtenářské portfolio
- Účel a typ čtenářského portfolia
- Obsah a výběr prací do čtenářského portfolia
- Práce se čtenářským portfoliem
- Hodnocení a čtenářské portfolio

7.3.1 Pojem čtenářské portfolio

Na začátku diskuse se účastníci vyjadřovali k otázce, jak rozumět pojmu portfolio/čtenářské portfolio. Zjistilo se, že si učitelé myslí, že pracují se čtenářským portfoliem, ačkoliv se ve skutečnosti se jedná o čtenářský deník. Z toho

usuzují, že pojem portfolio není v českém školství zcela ustálen. Ze zjištění vyplývá, že by se měl klást větší důraz na vzdělávání učitelů v oblasti inovativních přístupů a využívání nových metod ve výuce.

7.3.2 Účel, smysl čtenářského portfolia

Podle Evy C. bylo jednu dobu čtenářské portfolio a čtenářský deník velmi diskutované téma a dnes se k němu opět vracíme. Důvodem mohou být, dle mého názoru, výsledky testů PISA, které naznačují, že děti jsou v dnešní době přehlcené moderními technologiemi a ztrácejí k četbě vztah, anebo cestu k četbě nacházejí velmi těžko. Jednou z možností, jak děti přivést ke čtení, by mohlo být právě čtenářské portfolio.

Kromě účelů zmíněných v kapitole 5.3 by čtenářské portfolio podle účastníků sloužilo následujícím účelům::

- Čtenářské portfolio zohledňuje specifika a úroveň každého dítěte (rodinné zázemí, zájem ke čtení, aj.) a jejich postižení (např. dyslexie, dysgrafie a jiné poruchy učení).
- Poskytuje informace žákům, učitelům, rodičům, knihovníkům a ostatním zainteresovaným osobám o procesu učení, pokrocích či nedostacích žáka v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.
- Portfolio respektuje a prostupuje celou osobnost žáka. U dětí, které na veřejnosti příliš nevystupují („nedávají o sobě příliš znát“), a proto je nesnadné vysledovat jejich posun, může portfolio poukázat na přednosti. Naopak u dětí, které se zdají být velmi otevřené k diskusím a nebojí se komunikovat, lze sledovat jisté nedostatky v písemném či jiném vyjadřování.

7.3.3 Procesuální vs. Produktivní portfolio

Produktivní čtenářské portfolio podle účastníků nemá příliš velký smysl, neboť je příliš strukturované a poskytuje u všech žáků stejné výsledky a nelze na jeho základě sledovat rozvoj práce s literaturou a zájem o ni.

Naopak podle názoru Lucie K. by mohlo být procesuální čtenářské portfolio pro žáky, učitele a jiné osoby zapojené do procesu učení žáka zajímavější a vhodnější variantou. Co ale v tomto případě hraje klíčovou roli, je systematický výběr prací do portfolia, podle kterého lze monitorovat žákův posun.

7.3.4 Obsah čtenářského portfolia

Co se týče obsahu čtenářského portfolia, shodla se skupina na názoru, že se v každém ročníku značně liší. Je tedy třeba zohlednit věková specifika žáků a jejich možností, aby děti práce s portfoliem bavila a motivovala je k vlastnímu růstu.

V následujících podkapitolách popisují, co je třeba v každém ročníku zohlednit. Na konci podkapitol nabízím konkrétní práce, které lze do portfolia zařadit.

První a druhý ročník

Lucie K., která učí pouze první a druhé ročníky, uvedla, že je v prvním ročníku důležité u žáků vyvinout a rozvíjet vztah ke knihám a ke čtení, proto by na formální stránce nemělo tolik záležet. Učitel by od prvního ročníku měl také modelovat a být pro děti vzorem, který také čte a tvoří si své čtenářské portfolio.

Protože většina dětí v prvním ročníku ještě neumí číst a psát, materiál by měl být zjednodušený. V materiálech se především budou objevovat obrázky a jednoduché věty, přesto ale lze na jejich základě sledovat žákův zájem o určitý žánr či tematiku (např. listuje si především v knihách se zvířaty; nechává si předčítat pohádky; zajímá se o dinosaury, aj.).

Velmi vhodnou publikací zmíněnou Annou P., s kterou lze v první třídě pracovat, je Čteme s porozuměním každý den od nakladatelství Šafrán. Tato učebnice je rozdělena do několika oblastí, pomocí kterých žáci rozvíjejí čtenářské dovednosti (Hlavní myšlenka a detaily; Porovnání; Kdo, co, kde, kdy; Fantazie a realita; Posloupnost; Předvídání). Ty se mohou stát v portfoliu mezi jednotlivými položkami.

Obrázek 7 Čteme s porozuměním každý den (1. ročník)

Čteme s porozuměním každý den

1. třída

TYDEN 8 **Kdo a co**
Žáci určují, kdo je hlavní postavou a co nedělatelství dělá.

DEN 1

Výuka čtení na celý rok

Rozvíjení čtenářských dovedností

150 pracovních listů na celý školní rok

Instrukce pro učitele ke každému pracovnímu listu

Klíč se správnými odpověďmi

Jméno: _____ **Kdo a co TYDEN 8 DEN 1**

Přečti si příběh. Přemýšlej, kdo je hlavní postava a co dělá.

Renata má kocoura jménem Puť.
Puť rád hraje jednu hru.
Renata hodi hračku podobnou myšce.
Puť za myškou běží.
Chytne ji do zubů.
Puť přinese hračku zpátky Renatě.
Renata hází hračku znovu a znovu.
Puť si hraje dlouho.
Pak si na chvíli zdřímne.
Pak si potřebuje odpočinout.
Pak si může hrát znovu!

Zakroužkuj správnou odpověď.

3. S čím si hraje Puť?

Hlavní myšlenka **Kdo a co** **Posloupnost**
Fantazie a realita **Předvídaní** **Porovnání**

safran

Zdroj: http://www.nakladatelstvi-safran.cz/knihy.php?cteme_1_ucitele

Ve druhém ročníku již děti umějí psát všechna písmena abecedy a jejich písemný projev se mnohonásobně zlepšuje. Jednotlivé záznamy už mohou být víceméně písemné či materiální (např. počátky tvorby časopisu). Je dobré do záznamů zařazovat stále i obrázky pro motivaci žáků. Čtenářské portfolio by již mělo mít vybranou formu (šanoný s košílkami) s danými kritérii hodnocení, s kterými žáci pracují při sebehodnocení a hodnocení druhých.

Mezi jednotlivé položky lze opět zařadit kategorie dle učebnice Čteme s porozuměním každý den pro 2. ročník. Tentokrát obsahují navíc i položky, se kterými se žáci dosud ještě nesetkali:

- Vytváření souvislostí
- Vizualizace
- Uspořádání textu
- Určování důležitých informací
- Kladení otázek
- Sledování porozumění
- Příčina a následek
- Fakt a názor
- Vysuzování
- Postavy a prostředí

- Záměr autora
- Vizuální informace (práce s grafy, tabulkami, diagramy, obrázky a schémata)

Součástí portfolia by měly být, dle mého názoru, i drobné sebereflexe a povzbuzující hodnocení zúčastněných, stejně tak i kritéria hodnocení portfolia a celého procesu učení.

Třetí ročník až pátý ročník

Účastníci diskuse se domnívají, že od třetího do pátého ročníku by již žáci měli s tříděním svého materiálu systematicky pracovat a hlouběji se zabývat jednotlivými pracemi, ve kterých převažuje text nad obrázky. Portfolio může obsahovat nejen záznamy žáka, ale také učitele, spolužáků, rodičů a dalších osob zapojených do procesu učení.

Obecně zde uvádím konkrétní práce, které by čtenářské portfolio, dle mého návrhu, mohlo obsahovat:

- Čtenářský průzkum – na tomto listu žáci zaznamenávají, např. jak často drží knihu v ruce a prohlížejí si ji; na jaké úrovni se nacházejí, tzv. čtenářské zrcadlo (špatný čtenář, dobrý čtenář, velmi dobrý čtenář, aj.); jaká je oblíbená kniha žáka; jaká byla poslední kniha, kterou četl; jaké záliby žák má mimo školu; jakým způsobem si žák nejvíce čtení užívá (nahlas, pro sebe, skupinové čtení, párové čtení, předčítání, aj.); kolik knih by tento rok chtěl přečíst a jak mu učitel může pomoci (vyplňuje s učitelem). Tento výzkum je dobré provést na začátku školního roku. Učitel tak může diagnostikovat čtenářskou úroveň každého žáka a zjistit jeho preference, co se týče žánru, způsobu čtení a zálib mimo školu k doporučení dalších knih.
- Název knihy, jméno autora, obrázek nějaké situace z knihy, datum začátku četby knihy a přečtení knihy, počet stran a hodnocení (např. pomocí hvězdiček či jedna věta, co konkrétně se žákovi líbilo)
- Spontánní zápisky a poznámky ke knihám
- Různé pracovní listy z hodin literární výchovy/dílen čtení zaměřené na porozumění textu a další oblasti
- Záznamy hlasitého čtení – audionahrávky či zápisky a poznámky učitele
- List s doporučením knih od kamaráda, spolužáka, učitele, rodiče, knihovníka.
- List s cíli, plány do budoucna, knižními výzvami

- Knižní přání – záznamy knih, které by si žák přál přečíst či prohlédnout.
- Top 10 (záleží na učiteli a počtu zvolených knih) – výběr deseti nejlepších knih, které žák za pololetí či rok přečetl.
- Knižní a čtenářské projekty – obrázky návrhů obálek, kaligrafií, tvorba a zpracování vlastní knihy a časopisu, výroba záložky do knihy aj.
- Sebehodnocení a hodnocení spolužáků, učitelů, rodičů, knihovníků a dalších osob zapojených do vzdělávání žáků.

7.3.5 Klíč aneb třídění sesbíraného materiálu

Ve focus group zazněl i problém vzniku velkého množství prací žáka, které by bylo možné sbírat. Ze začátku práce s portfoliem žáci sbírají téměř všechny práce, ale v pozdějších ročnících je nutné již vytvořit klíč, podle kterého lze sesbíraný materiál třídit. Klíč slouží především k organizaci a jednoduché manipulaci s portfoliem při prezentacích či konzultacích s rodiči a učiteli.

Protože je pro některé učitele vytvořit takový třídící systém, navrhuji následující třídění, které je vhodné pro 3. ročník a výše:

1. **Moje čtenářská cesta** – Tato část by obsahovala čtenářské zrcadlo žáka jako čtenáře na začátku a poté na konci ročníku - obrázek své oblíbené knihy, knihovničky, místa ke čtení, reflexe sebe jako čtenáře, úroveň čtenáře, školní i mimoškolní záliby, preference týkající se čtenářství (žánr, autor, způsoby čtení, aj.), čtenářské výzvy a cíle, seznam knižních přání, přečtených knih, doporučených knih a další. Dále by tato část měla obsahovat i kritéria hodnocení portfolia a práce s portfoliem (prezentací, úpravy, atd.) Některé ze záznamů (úroveň čtenáře, preference čtení, aj.) by žáci vyplňovali na začátku roku, v pololetí a na konci ročníku, aby bylo možné sledovat jejich čtenářský růst.

Obrázek 8 Přečtl/a jsem knihu... (seznam přečtených knih s různou tematikou)

Příběh o dětech Já chci taky do školy Astrid Lindgrenová	Příběh o zvířatech Hotel u zvířátek, pro lásku stěho Kate Finchová	Knižka básníček KOCKOVÁNÍ JIŘÍ ŽÁČEK	Čtení na dobrou noc Pobádková čítanka Eduard Patiška
Knižka se spoustou obrázků VRANY Z HRUŠKOVIC, DOUS - HUXLEY	Knižka o cestování Jak Egu dojel az na konec světa Tereza Václavková	Knižka o pokusech a objevech	Detektivní příběh
Knižka plná legrace Nastěstí nemáme mléko Neil Gaiman	Encyklopedie nebo naučná kniha Obrázky z českých Léjtn a pověsti Jiří Černý	Jiná knížka. O čem? Ledový drak George R.R. Martin Dobrodružství Adary, zimního dítěte.	Jiná knížka. O čem? ROZINKA, KOTÉ KTERÉ NEUSTÁJE SM Těmaant Redbank

Zdroj: (Iva P.)

2. **Čtenářské kotvy** – Pojmu kotva jsem užila především kvůli její funkci – drží objekty na svém místě, tedy aby se žák „neztratil v moři textu“. Tato část by obsahovala jednotlivé kotvy – čtenářské dovednosti, které učitel chce u žáků rozvíjet. Lze sem zařadit:

- Shrnutí děje
- Charakteristika postav
- Prostředí – zahrnuje místo, čas a prostředí děje.
- Hlavní myšlenka
- Různé strany náhledu – např. pohled na problém očima hlavní, vedlejší postavy a jiných postav v knize; očima autora; očima čtenáře, aj.
- Hledání souvislostí – čtenář hledá souvislosti mezi textem a svým životem; mezi dvěma texty; textem a světem
- Předvídání
- Pokládání otázek
- Usuzování
- Vizualizace

V podstatě lze využít již zmíněných publikací Čteme s porozuměním každý den či oblastí čtenářského kontinua upravené tak, aby byly srozumitelné pro všechny osoby zapojené do tvorby portfolia. Čtenářské kotvy by se zaměřovaly

spíše na záznamy ze společně čtených textů či knih v hodinách literární výchovy.

3. **Třídní čtenářská odezva** – Co se týče čtenářské odezvy, jedná se především o hodnocení/náhled čtených textů ve třídě na základě individuálního zamyšlení či sdílení ve dvojici či skupině. Tuto část je vhodné zařazovat např. po krátké četbě knih v dílnách čtení. Žáci by zde zaznamenávali název knihy; jméno autora; datum čtení; čísla stránek, které přečetly a následně pohled na přečtený text v knize. Protože se jedná o třídní odezvu, představuji si čtení jedné společné knihy, což může pro žáky podle Lucie K. působit až magicky – děti čtou knihu, kterou jiní neznají. Zároveň si uvědomuji, že školy nedisponuje takovým počtem knih pro každého žáka. V tomto případě učitel může text např. předčítat či zvolit tři, čtyři knihy za celý školní rok a poprosit rodiče o jejich zakoupení pro své dítě. Pokud učitel zvolí tuto možnost, velmi záleží na volbě knihy a její kvalitě. O výběru knih ke čtení budu pojednávat v poslední části této práce (viz. Výběr knih)
4. **Vlastní čtenářská odezva** – V podstatě je tato část podobná čtenářským kotvám, ale zde již žáci k jednotlivým kotvám rozepisují v rámci své vlastní mimoškolní četby.
5. **Já a čtení** – V této části by se objevovaly již zmíněné materiály z knižních a čtenářských projektů, materiály ze skupinové práce, reflexe, poznámky, návrhy atd.

Nejvhodnější variantou je samozřejmě vlastní třídící klíč, který si žák sám vymyslí a zpracuje. Tento klíč je pouze návrhem pro učitele, kteří nevědí, jak by vzniklý materiál mohli utřídit či jakým směrem se při tvorbě a zpracování čtenářského portfolia vydat.

7.3.6 Práce se čtenářským portfoliem

Podle informací získaných od účastníků zjišťuji, že učitelé pracují s portfoliem pouze částečně či nárazově, není tedy systematicky rozvíjena práce nejen s ním, ale ani s textem a knihami. Učitelé ve focus group argumentovali tím, že je velmi velký rozdíl v zájmu a množství knih, které děti během školního roku přečtou. Portfolio by tak mohlo být vhodným prostředkem individualizace v oblasti čtenářství. Zároveň na základě prací a materiálu v portfoliu dokládat jedinečné výsledky i u těch žáků, kteří mají s textem potíže

(mohou být např. skvělými ilustrátory knih, což můžeme dokázat na obrázcích návrhů obálek knih, aj.)

Systematická práce by měla začínat tříděním a komentováním, „značkováním“ jednotlivých materiálů, které žák do svého portfolia zařazuje. Ze zkušenosti učitelů účastnících se diskuse vyplývá, že považují za dobré do rozvrhu zavést jednu hodinu týdně, při které se žáci věnují svému portfoliu.

Poté může žák již své portfolio ukázat. V diskusní skupině převládá názor, že by si měl den a čas žák stanovit sám s tím, že do té doby portfolio k prezentaci bude připravené. Prezentace probíhá většinou v takovém uspořádání, aby byl prezentující žák dobře vidět (např. kruh, křeslo pro prezentujícího) a také v příjemné, přátelské atmosféře. Tu lze navodit tím, že setkání s portfoliem učitel nazve např. Knižní dýchánek či jiným pojmenováním (Lucie K. takové chvíle nazývá „čajovnou“).

Jak uvádí Eva C. při prezentacích je již ponecháno slovo prezentujícímu. Ostatní si zapisují otázky, na které by se rádi zeptali. Učitel do představování portfolia také nezasahuje, spíše plní funkci moderátora a komentátora.

Obrázek 9 Žák prezentuje své portfolio spolužákům



Zdroj: (Vlastní)

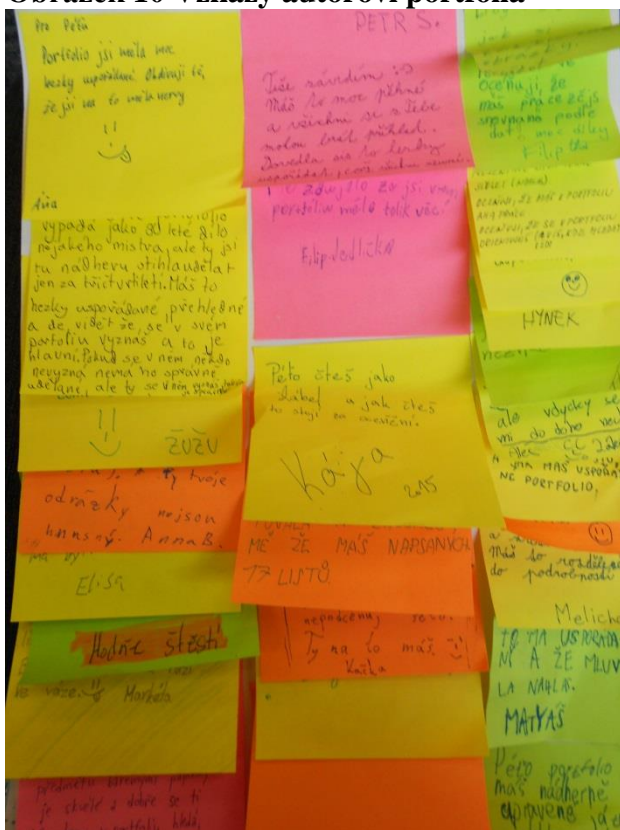
Po prezentaci portfolia ostatní žáci dostávají prostor k dotazům a otázkám týkající se daného portfolia. Při pozorování ve třídě Vladky S. děti pokládaly například tyto otázky:

- Jsi na nějakou práci hrdá? Proč?

- Máš nějakou AHA práci? Jakou?
- Jak dlouho jsi na portfoliu pracovala?
- Máš v portfoliu nějakou práci, která by mohla podle Tebe být lepší?
- Jak bys ohodnotil své portfolio?
- Co měl značit ten obrázek?

Mimo dotazování také podávají společně s učitelem prezentujícímu zpětnou vazbu. S tou jsem se setkala při pozorování ve formě tzv. post – it papírků („lepíků“), na které žáci zapisovali své vzkazy. Důležitou součástí daného vzkazu byl také podpis, neboť při nejasnosti vzkazu se může prezentující na dotyčného obrátit s dotazem zpět. Po shromáždění všech vzkazů si je autor vkládá opět zpět do svého portfolia.

Obrázek 10 Vzkazy autorovi portfolia



Zdroj: (Vlastní)

Děti se díky prezentacím dozvídají o nových knihách, pohledech, názorech a postojích, což je pro ně zajímavé a motivující. Zároveň mohou vidět, jak portfolio zpracovávají ostatní, a můžou se v mnohém inspirovat.

7.3.7 Forma portfolia

Při práci s portfoliem vzniká velké množství papíru, složek a jiné dokumentace žáka. Během diskuse se účastníci ke konkrétní formě portfolia nevyjadřovali. Já však považuji za důležité pojednat i o tom, jak nejlépe prezentovat shromážděný materiál v takové formě, aby bylo portfolio snadno přístupné, přenosné a aby s ním učitelé a žáci mohli dobře manipulovat. Především je nutné vytvořit srozumitelnou, použitelnou a příjemnou formu portfolia nejen pro učitele, ale také samotné žáky. S dnešními papírníckými a kancelářskými potřebami jsou možnosti takřka nekonečné.

Portfolio se tak může objevovat ve třídách v různých formách a tvarech (např. jako krabice, složky, šanony, pořadače, aj...), záleží na tom, která z forem učitele a žáky osloví. Protože ale množství vzniklého materiálu může být opravdu velké, je obvykle potřeba, aby portfolio bylo dostatečně velké a flexibilní.

Učitelé mohou využít, dle mého návrhu, například papírové složky, desky s kapsami, rychlovazače nebo pořadníky:

Papírové složky

Papírové složky (viz. příloha 4) a jim podobné jsou mnohdy díky množství materiálu uvnitř velmi těžké. Někdy také nastává problém s vypadáváním samotného materiálu ven. Ale i tato forma portfolia může být využívána, neboť, stejně jako u lékařů, umožňuje shromažďovat záznamy každého studenta.

Desky s kapsami

Jednou z možností je také užívat desky s kapsami (viz. příloha 5). Tuto formu portfolia je vhodné užít ve chvíli, kdy chceme mít portfolio rozdělené na jednotlivé oblasti (předměty) pomocí jednotlivých kapes. Nevýhodou je, že pokud žáci ukazují nebo pracují s jednotlivými materiály, může se stát, že se kapsy pomíchají. Zároveň je složité v těchto složkách archivovat i jiné než papírové dokumenty (cd, fotografie, aj.). Za problematické považují jejich uskladnění, nošení a přenášení, stejně tak jako jejich uložení do polic.

Rychlovazače

Dále mohou učitelé využít rychlovazače (viz. příloha 6). Ty mohou být papírové či plastové s průhlednými foliemi (tzv. „košílkami“). Jejich výhodou spatřuji v uvázání materiálu ve složce – materiály tak ze složky nevypadávají ven, jako je tomu u papírových složek. Mají ale tu nevýhodu, že nenabízí vložení velkého množství materiálu a také přemísťování jednoho materiálu z jednoho místa ve složce na jiné je poměrně časově náročné.

Šanony – pořadače

Ve školách pracujících s portfoliem užívají často šanony/pořadače (viz. příloha 7). Je to proto, že představují, dle mého názoru, nejlepší formát a to díky jeho velikosti a pružnosti do šířky. Kovové kroužky umožňují učitelům a žákům libovolně vytahovat a přeskupovat jednotlivé materiály, a tak se portfolio stává více uceleným. Také si žák může podle své libosti upravit desky, čímž vzniká zcela jedinečné portfolio při zachování jednotného formátu. Pořadače je snadné uskladnit v policích a manipulace s nimi je jednoduchá.

7.3.8 Hodnocení a čtenářské portfolio

Otázka hodnocení a sebehodnocení ve výuce byla ve focus group velmi diskutovaná. Argumenty pro hodnocení portfolia, které v diskusi zazněly:

- Portfolio obsahuje informace, na jejichž základě by žák sledoval, jak se mu daří plnit stanovené cíle. Učil by se tak být k sobě a ke své práci kritický.
- Dítě by samo mělo popsat, jaké jsou jeho rezervy a proč. Pokud hodnotí pouze učitel, dítě nebude umět tolik reflektovat svoje učení a jeho průběh jako žák, který s portfoliem běžně pracuje.

- Ve třídě jsou děti různých schopností, dovedností a mají různé postoje. Někteří žáci daný úkol nesplní a někteří ho splní nad jeho rámeček. Je důležité toto ohodnotit a podat žákům zpětnou vazbu. Hodnocení tak motivuje k lepším výsledkům.
- V případě, že by učitel nehodnotil, dává žákům větší benevolenci, a proto se mohou žáci cítit dezorientovaní. V podstatě neví, za co jsou hodnoceni.
- Portfolio neumožňuje hodnotit pouze na základě subjektivního pohledu učitele, ale také z pohledů rodičů, spolužáků a jiných osob. Hodnocení je tedy spravedlivé.

Účastníci naopak vyjádřili následující obavy:

- Pokud by učitel či další lidé hodnotili čtení a vedení portfolia, může se stát, že budou od čtení odrazováni („*nebudu to dělat, protože tolik nečtu a nepišu hezky*“ – podle slov Anny P.)
- Děti by mohly mezi sebou nezdravě soutěžit a porovnávat se.

Co se týče odrazování či soutěžení a porovnávání se mezi žáky, je, dle mého mínění, důležité žáky neustále informovat o tom, že soutěží sami se sebou a porovnávají své vlastní výsledky. Hodnocení je především pro ně informací o tom, jak se jim učení daří či nedaří a jehož základem si tvoří cíle, výzvy a plány do budoucna k jejich zlepšení.

Zapojené osoby a způsoby hodnocení

Hodnotit může v životě každý každého. Ve vzdělávání toto pravidlo existuje také. Účastníci výzkumu se k některým osobám zapojených do hodnocení čtenářského portfolia vyjadřovali velmi skepticky, respektive si nevěděli rady, jakým způsobem dané osoby do hodnocení zapojit, byť si jsou vědomi, že hrají klíčovou roli ve vzdělávání žáka. Mezi tyto osoby patří:

- Žák
- Učitel
- Rodiče
- Knihovník
- Spolužák

Ráda bych zde tedy uvedla návrh, jakým způsobem mohou tyto zúčastněné osoby hodnotit.

Žák na základě stanovených kritérií (viz. Kritéria hodnocení čtenářského portfolia) mohou hodnotit výsledky své práce s možností podpory jednotlivých položek v portfoliu. Ty jsou zároveň opatřeny sebereflektivními záznamy.

Učitel by měl být pro žáka po všech stránkách partnerem, a proto se do procesu hodnocení také zapojuje. Do portfolia vkládá své záznamové archy ze čtenářských konzultací či jiné hodnotící archy, dále komentuje sebereflektivní poznámky žáků a v neposlední řadě také sleduje plnění stanovených kritérií.

Rodiče se setkávají s portfoliem během konzultací s učitelem a žákem (tripartit) a i v domácím prostředí – žák přináší portfolio domů z důvodu, že s ním potřebuje pracovat, anebo právě k nahlédnutí a následné diskusi s rodiči. Osobně jsem se zúčastnila právě konzultací s rodiči, ráda bych zde proto popsala jednotlivé kroky, jak lze tuto konzultaci s rodiči a žáky vést:

1. Učitel se přivítá se žákem a rodičem. Položí pár neformálních otázek, aby nastolil příjemnou a přátelskou atmosféru.
2. Následně předává pomocí otázky slovo žákovi. Obvykle se objevují otázky:
 - Za co by ses chtěl/a nejvíce ocenit?
 - Co se Ti naopak nepovedlo a proč?

Žák listuje svým portfoliem a vyhledává k dané otázce materiály. Rodiče v tuto chvíli sedí, sledují a naslouchají promluvám dítěte.

3. Portfolio by mělo obsahovat i plány do budoucna, záznamy z minulého setkávání. I na to se učitel v poslední části konzultací zaměřuje a společně se žákem vyhodnocuje, zda bylo daného plánu, cíle dosaženo spolu s ukázkami prací v portfoliu. Pokud ano, žák si stanoví (nebo učitel žákovi) další cíle a plány. Pokud ne, učitel se žákem reflektují, proč tomu tak je a v plánu nadále pokračují. Součástí je také podpis všech tří stran, kterým se zavazují k naplnění plánu do dalšího setkání.
4. V závěru učitel zhodnotí celkovou práci učitele a pozitivně uzavírá konzultaci. Rozloučí se s rodiči a žákem a vyprovodí je s podáním rukou z místnosti.

Rodiče prostřednictvím portfolia také mohou sledovat žákův zájem o čtenářství a vývoj čtenářské gramotnosti žáka (např. dítě čte převážně dobrodružné knihy od stejného autora; má potíže s charakteristikou postav; aj.). Na focus group například zaznělo, že se

někdy stane, že jsou rodiče překvapeni tím, co jejich dítě se zaujetím čte, zatímco oni tuto knihu považovali za nudnou a náročnou. Portfolio tak nabízí příležitost diskutovat s dětmi nad knihami a rozvíjet schopnost nejen verbálního projevu, ale také argumentace.

Důležitou osobou dětského čtenářství a možnou pravou rukou učitele je také knihovník. Ačkoliv dle diskuse někteří učitelé nemají na návštěvu knihovny čas, jiní si práci ve knihovně velmi chválí – knihovníci pro děti připravují zajímavý program a také fungují jako poradci při výběru knih. A protože při práci s dětmi a knihou vznikají také různé materiály, které lze do čtenářského portfolia zařadit, měl by mít i knihovník možnost do něj nahlédnout. Pokud děti do knihovny docházejí pravidelně a s knihovníkem se dobře znají, jistě i on zaznamená změny v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků. Ty může ohodnotit a opět pomocí drobných komentářů vložit k pracím vzniklých v knihovně.

Dle ohlasů učitelů během diskuse je velmi ceněným aspektem, který je podmíněn prací všech dětí na portfoliu, možnost si navzájem radit ve tvorbě a zpracování portfolia. Do portfolia spolužáků mohou zaznamenávat například poděkování za doporučení knihy; hodnocení a ocenění po prezentaci portfolia, aj.

7.3.9 Kritéria hodnocení čtenářského portfolia

V rámci tématu hodnocení se také objevila otázka, podle kterých kritérií žáci mohou být hodnoceni. Kritéria hodnocení by měla být pro všechny zúčastněné srozumitelná a jasná. Jejich počet by neměl být extrémně malý, ani extrémně velký.

Anna K. navrhovala kritéria převzatá z publikace Čteme s porozuměním každý den, tedy kritéria popisující čtenářské dovednosti. Kniha totiž obsahuje záznamový arch, do kterého učitel zaznamenává správnost vyplnění jednotlivých pracovních listů. Pokud by ovšem tento arch měl efektivně fungovat, měl by sloužit nejen učiteli, ale také žákovi. Bylo by třeba pro každou jednotlivou čtenářskou dovednost vytvořit konkrétní kritéria. Těch by ovšem muselo být mnoho a žáky by takové množství mohlo odradit. Zároveň se netýkají hodnocení portfolia jako celku.

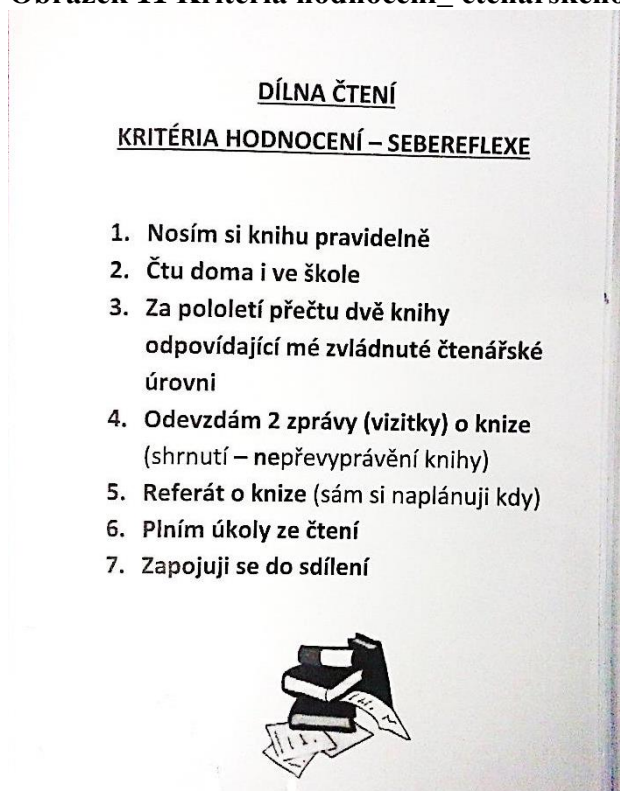
Aneta T. nabídla kritéria v podobě očekávaných výstupů a cílů ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v rámci Školního a rámcového vzdělávacího systému, které jsou blíže popsány v kapitole 1.

Při pozorování portfolií ve své třídě Ivy P. (druhý ročník) jsem zjistila, že žáci mají zvolená hodnocení čtenářského portfolia. Ty mají založené na předních stranách desek portfolia. Je jich celkem sedm:

1. Nosím si knihu pravidelně
2. Čtu doma i ve škole
3. Za pololetí přečtu dvě knihy odpovídající mé zvládnuté čtenářské úrovni
4. Odevzdám 2 zprávy (vizitky) o knize
5. Referát o knize
6. Plním úkoly ze čtení
7. Zapojuji se do sdílení

Dle mého názoru jsou stanovená kritéria pro žáky i pro všechny účastníky hodnocení srozumitelná a jasná. Počet kritérií vzhledem k věku žáků je adekvátní. Důležitým předpokladem splnění těchto kritérií jsou především práce, materiály, o které se žák může během hodnocení opřít. Bohužel jsem při nahlédnutí do portfolií nenašla materiál vztahující se k sedmému kritériu a také sebereflektivní záznamy žáka k obsahu portfolia. Paní učitelka Iva P. čtenářské portfolio teprve zavádí, tudíž je zcela pochopitelné, že některé náležitosti mohou chybět. Osobně tato kritéria považuji za vhodná.

Obrázek 11 Kritéria hodnocení_ čtenářského portfolia



Zdroj: (Iva P.)

Vlastní návrh kritérií hodnocení čtenářského portfolia

Návrhy kritérií se budou lišit od toho, co učitel považuje během tvorby a práce s portfoliem za důležité a žádoucí. Osobně navrhuji následujících pět kritérií:

1. Sleduji a zapisuji svoji cestu čtenáře – Tuto část žáci pravidelně v portfoliu sledují a doplňují. Je to především informace pro žáka, učitele a rodiče o tom, jakým směrem se vyvíjí žákův zájem a pokrok ve čtenářství. (ukázka viz. Příloha 9)
2. Pravidelně si vedu záznamy k přečteným knihám. Jedná se o zápisy ze společné i vlastní četby a pracovní listy k jednotlivým čtenářským kotvám.
3. Své práce hodnotím a reflexe k nim zakládám. – Materiál a práce jsou písemně reflektovány a jednotlivé sebereflexe barevně odlišeny a příkládány k pracím.
4. Portfolio je přehledně rozděleno do stanovených položek a uloženo do pevných desek. – Zde je kladen důraz na formální stránku portfolia a to z toho důvodu, aby bylo portfolio přehledné a dobře se s ním pracovalo.

5. Své portfolio představím na konci pololetí spolužákům. – Možná je pro některé introvertní žáky toto kritérium příliš náročné, ale v běžném životě i tito žáci musí umět prezentovat výsledky své práce. Prezentace je tomu skvělou příležitostí!

Vždy je žáky třeba seznámit s jednotlivými kritérii a na příkladech modelovat, co je potřeba k jeho naplnění.

Ze začátku učitel stanoví kritéria sám. V pozdějším věku již žáci mohou společně s učitelem debatovat o efektivním hodnocení portfolio a jeho kritériích. Osobně bych tuto možnost zvolila až ve chvíli, kdy žáci mají dostatečné zkušenosti s portfolioem a jsou schopni argumentace výběru jednotlivých kritérií. Popřípadě je také možné, aby polovinu z kritérií zvolil učitel a zbylá polovina byla vybrána dětmi.

7.3.10 Výběr knih

Na základě focus group vyplývá, že mimo práci s portfolioem a textem mívají učitelé potíže především s výběrem knih, seznamy doporučené literatury dle jejich názoru „z pravěku“. Jak sami uvedli, často nevědí, kde nacházet vhodné knihy ke čtení. Protože seznam doporučené literatury může být součástí čtenářského portfolio, uvádím zde možnosti, jak a kde vybírat doporučenou literaturu pro děti 1. stupně základních škol:

1. Seznam povinné a doporučené literatury lze vytvořit v rámci školního metodického sdružení učitelů. Setkání je také příležitostí k hovoru o současné literatuře pro děti a mládež. Ačkoliv učitelé prvního stupně vyučují všechny vyučovací předměty, je samozřejmé, že se specializují na určitou oblast/předmět, který je jim blízký a více se o něj zajímají. Proto učitelé zaměřeni na čtenářství a čtenářskou gramotnost mohou poskytnout více informací o dětské četbě učitelům, kteří se naopak věnují spíše jiným předmětům. Dochází tak ke vzájemnému doplnění a sdílení získaných poznatků.
2. Učitelé často na sobě nesou břímě, že knihy do třídy by měli přinášet pouze oni. Nemusí tomu však být pokaždé. I děti navzájem si mohou knihy doporučovat a zároveň učitel má přehled, jakou literaturu děti v současné době čtou. Nejvhodnější variantou je, aby děti do školy pravidelně přinášely své rozečtené knihy k prohlédnutí spolužáky.


Obrázek 12 Rozečtené knihy ve třídě Ivy P.



Zdroj: (Vlastní)

3. Paní učitelky v diskusi uvedly i další způsoby, kterými si žáci mohou doporučit vzájemně knihu. Tvoří např. domečky s okénky či stromy s listy pro každého žáka, přičemž jednotlivá okénka a listy označují název knihy, kterou dítě přečetlo. Nevýhodou tohoto způsobu je, že si děti nemohou prohlédnout knihu osobně (ilustrace, velikost písmen, styl psaní autora, anotace, aj.). Naopak při zaznamenávání četby je tento systém velmi vhodný a motivující. Vhodný kompromis, dle mého názoru, představuje řešení, kdy si žáci mohou do třídy přinést knihy a např. část hodiny věnují prohlížením knih. Do své virtuální knihovny poté zapisují, které knihy je zaujaly a proč.

Obrázek 13 Virtuální knihovna

	<p>Název knihy:.....</p> <p>Autor:.....</p> <p>Kdo knihu doporučil:.....</p> <p>.....</p> <p>Co mě zaujalo:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

Zdroj: (Nová škola o.p.s., 2014)

4. Účastníci focus group se jednohlasně shodli, že školní knihovna představuje významnou výhodu. Knihovna by měla mít k dispozici starší i novější tituly. Bohužel se však často stává, že škola nemá dostatek finančních prostředků k jejich nákupu. V takovém případě učitel může vytvořit malou knihovničku ve třídě. Do knihovničky mohou přispívat rodiče vyřazenými knihami z vlastních domácích knihoven a také učitel ze své vlastní knihovny či z městské knihovny. Je dobré, pokud při výběru knih do knihovny spolupracuje učitel s knihovníkem, který doporučí vhodné knihy pro danou věkovou skupinu žáků.
5. Výbornou příležitostí k nabírání inspirace jsou také školení a semináře týkající se čtenářství a čtenářské gramotnosti. Lenka P. se např. pravidelně účastní akreditovaného kurzu Současná literatura pro děti a mládež konaného pod záštitou Pedagogické knihovny J. A. Komenského v Praze. Osobně jsem se také setkala s vhodnými knihami na seminářích Kritického myšlení a Čtenářského klubu.
6. Pokud učitel z nějakého důvodu nemá čas, může hledat vhodné knihy i pomocí internetu. Osobně čerpám z těchto stránek:

<http://www.nejlepsiknihydetem.cz>

<http://www.npmk.cz/node/14>

<http://www.rostemesknihou.cz/cz/tipy-na-knihy-pro-deti/deti-do-10-let-nove-knihy/>

<http://ctenarskekluby.cz/mas-co-cist/pro-ctenarske-kluby/>

Pravidelně také sleduji webové i facebookové stránky jednotlivých nakladatelství, které se věnují dětské knize (Baobab, Albatros, Meander, Labyrint, Mladá fronta, Argo, Portál a dalších).

Někdy se také učitelé obávají zařazovat do doporučené četby knihy se starším vydáním z toho důvodu, že pro děti nejsou takové tituly lákavé. Také mívají obavy z reakce rodičů, kteří knihy osobně četli a považovali je za nudné. Ze zkušeností učitelů během diskuse jsem ale zjistila, že i starší tituly mohou být zajímavé a fascinující (např. Lovci mamutů). Z toho důvodu bych neváhala do seznamů doporučené literatury volit i knihy starší generace.

7.4 Čtenářské portfolio jako prostředek rozvoje a sledování zájmu o čtenářství

Učitelé zúčastnění skupinové diskuse se shodli, že čtenářské portfolio může být efektivním prostředkem pro rozvoj a sledování zájmu žáků o čtenářství za následujících podmínek:

- *Účel a cíl čtenářského portfolia* – Učitel by si měl před tím, než využije portfolio ve výuce, ujasnit, za jakým účelem a cílem bude čtenářské portfolio do výuky zařazovat.
- *Plánování portfolia* – Pokud má učitel stanoveny cíle portfolia, je důležité vytvořit plán portfolia od prvního do pátého ročníku tak, aby bylo možné sledovat jeho rozvoj a změny zájmu žáků o čtenářství. Zároveň si učitel musí rozvrhnout vyučovací dobu, po kterou bude společně se žáky s portfoliem pracovat (např. jedna hodina týdně, jedna hodina měsíčně apod.)
- *Obsah portfolia a jeho složky* – Portfolio musí mít systém, podle kterého jsou do něj jednotlivé práce zařazeny. K tomu je potřeba vytvořit vhodný klíč třídění, který vznikne na základě potřeb žáků, anebo učitele.

- *Hodnocení čtenářského portfolia* – Hodnocení je nutnou součástí portfolia. Aby bylo efektivní, žáci hodnotí především sami sebe při reflexích jednotlivých materiálů. Jejich portfolio je hodnoceno na základě kritérií, která jsou navržena tak, aby zohledňovala věkovou a individuální specifika žáků.
- Portfolio by mělo být cestou, kterou lze rozvíjet vztah ke knihám, nikoliv ho narušovat či jakkoliv negativně ovlivňovat.

Metodou pozorování ve třídě Vladky S. jsem získala především informace týkající se formy, způsobu práce s portfoliem a hodnocení na základě portfolia. Následující zjištění lze analogicky aplikovat i na čtenářské portfolio:

- *Forma* – Portfolio má určitou formu zvolenou učitelem. Mělo by mít úvodní stranu informující obecně o majiteli portfolia (jeho jméno, zájmy, apod.). Materiál vložený do portfolia je utříděný podle stanoveného klíče. Většinou si ho žáci rozdělují podle předmětů.
- *Způsob práce s portfoliem* – Každý týden je jedna vyučovací hodina věnována práci s portfoliem a jednotlivým prezentacím portfolia. Žáci k vybraným materiálům píší krátké sebereflexe a při prezentacích představují své portfolio a jeho obsah.
- *Zapojení spolužáků* – Při prezentacích žáci mají prostor položit majiteli portfolia otázky a ohodnotit jednak jeho způsob prezentace, jednak jeho portfolio. Dané hodnocení slouží majiteli k dalšímu jeho rozvoji osobnosti a možnostmi práce s portfoliem.
- *Konzultace učitele s rodiči a žákem* – Při rozhovorech o procesu učení žáka může učitel využívat portfolio, pomocí kterého žák dokládá své úspěchy a nezdary. Na jejich základě si společně s rodičem a žákem vytváří plány a cíle do budoucna, kterých by rád dosáhl. Tato smlouva se stává součástí portfolia a opět se k ní všichni zúčastnění vrací při další konzultaci.

Na základě kombinace zjištění metodami focus group a pozorování jsem došla k následujícím zjištěním:

- Je nutné vytvořit rámcový obsah materiálů pro jednotlivé ročníky prvního stupně základních škol, který by tvořil podklad pro sledování rozvoje žáků ve čtenářství a čtenářské gramotnosti.

- Nedílnou součástí by měla být zvolená kritéria hodnocení čtenářského portfolia tak, aby byla srozumitelná pro všechny zúčastněné osoby a zohledňovala věková i individuální specifika žáka.
- Vhodným partnerem pro rozvoj čtenářského portfolia jsou rodiče, knihovníci a kamarádi – spolužáci.
- Vycházející knihy pro děti a mládež lze sledovat prostřednictvím účasti na seminářích, dále rozhovory mezi učiteli a pomocí internetu.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala portfoliem jako možným prostředkem, pomocí kterého lze sledovat a rozvíjet čtenářství a čtenářskou gramotnost žáků prvního stupně základních škol. Téma jsem si vybrala především proto, že se o problematiku čtenářství a čtenářské gramotnosti zajímám a považuji její současnou úroveň v České republice za alarmující.

Cílem teoretické části bylo vypracování východisek pro výzkumnou část práce. Definovala jsem za pomoci odborných zdrojů pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost, jakožto termíny, které jsou nedílnou součástí kurikula a na které by se čtenářské portfolio zaměřovalo. Protože by mělo být čtenářské portfolio prostředkem sledování rozvoje dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti, vymezila jsem strategie a metody vycházející z Vývojového čtenářského kontinua a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které by čtenářské portfolio analyzovalo a monitorovalo. Součástí teoretické práce je kapitola o dalších možnostech podpory a rozvoje dětského čtenářství, kterými se lze při práci s portfoliem inspirovat. Portfolio je také jednou z cest hodnocení a sebehodnocení žáků, proto jsem se v teoretické části blíže zabývala historií a dalšími typy hodnocení, abych lépe uchopila podstatu portfolia. V páté kapitole jsem se již zaměřila na portfolio, jeho historii, smysl, obsah, práci s ním a možnosti jeho hodnocení. V neposlední řadě jsem definovala pojem čtenářský deník a popsala jeho charakteristiky, abych vymezila rozdíly mezi čtenářským deníkem a čtenářským portfoliem. Předpokládala jsem totiž, že učitelé budou mít spíše zkušenosti se čtenářským deníkem, což se ve výzkumné části práce potvrdilo.

V praktické části jsem na základě znalostí získaných při psaní teoretické části práce provedla skupinovou diskusi s pražskými učiteli prvního stupně a studentkou pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Dále jsem použila metodu pozorování ve třídách paní učitelek Vladěky S. a Ivy P.. V jednotlivých podkapitolách jsem se zabývala pojmem čtenářské portfolio, jeho účelem, obsahem a možnostmi práce s ním. Jednu z posledních kapitol jsem také věnovala výběru knih, neboť práce s knihou a texty z nich jsou nedílnou součástí čtenářského portfolia a učitelé vyjádřili velký zájem o bližší informace z této oblasti.

Metodou focou group bylo zjištěno, že čtenářské portfolio učitelé shledávají efektivním nástrojem rozvoje a sledování zájmu žáků o čtenářství, je však nutno splnit několik podmínek:

1. Vymezení pojmu čtenářské portfolio, tedy co si učitel představuje pod tímto pojmem.
2. Stanovení cíle čtenářského portfolia jako prostředku rozvoje a sledování procesu učení žáka v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti
3. Nalezení vhodného třídícího klíče a vytvoření systému práce s portfoliem pro jednotlivé ročníky prvního stupně základních škol včetně návrhů konkrétních prací žáka.
4. Určení hodnotících kritérií portfolia, které zohledňují věková a individuální specifika každého dítěte a jsou srozumitelná pro všechny účastníky výzkumu.
5. Zapojení rodičů, spolužáků a dalších účastníků do tvorby a zpracování čtenářského portfolia.

V rámci výzkumné metody pozorování ve třídě paní učitelky Vladky S. jsem získala informace o formě, možnostech práce s portfoliem v běžné hodině i v rámci konzultací učitel – rodič – žák a dále o způsobech hodnocení portfolia. Zjištění jsou následující:

- *Forma* – Portfolio má určitou formu zvolenou učitelem. Mělo by začínat úvodní stranou informující obecně o majiteli portfolia. Materiál vložený do portfolia je utříděný podle stanoveného klíče. Většinou si žáci rozdělují portfolio podle předmětů.
- *Způsob práce s portfoliem* – Každý týden je jedna vyučovací hodina věnována práci s portfoliem a prezentacím portfolia. Žáci k vybraným materiálům píšou krátké sebereflexe a při prezentacích představují své portfolio a jeho obsah.
- *Zapojení spolužáků* – Při prezentacích mají žáci prostor položit majiteli portfolia otázky a ohodnotit jednak jeho způsob prezentace, jednak jeho portfolio. Hodnocení slouží majiteli k dalšímu rozvoji osobnosti a práce s portfoliem.
- *Konzultace učitele s rodiči a žákem* – Při rozhovorech o procesu učení žáka může učitel využívat portfolio, pomocí kterého žák dokládá své úspěchy a nezdary. Na jejich základě si společně s rodičem a žákem vytváří plány a cíle

do budoucna, kterých by rád dosáhl. Tato smlouva se stává součástí portfolia a opět se k ní všichni zúčastnění vrací při další konzultaci.

Čtenářské portfolio je specifické svými funkcemi. Především se jedná o účinný nástroj monitorování žákova pokroku v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti a motivace pro zlepšení svého výkonu. Portfolio obsahuje rozmanité a různorodé práce, a proto lze velmi dobře vysledovat žakovy slabé a silné stránky. Je prostředkem individualizace. Portfolio se od čtenářského deníku liší dynamikou obsahu a možnostmi práce. Na základě čtenářského portfolia lze hodnotit čtenářství a čtenářskou gramotnost, ačkoliv se jedná o oblast, která není, co se týče hodnocení, ještě zcela zmapována. Portfolio tak plní i funkci hodnotící.

Za hlavní cíl mé diplomové práce jsem si stanovila zjištění možného fungování čtenářského portfolia jako prostředku rozvoje a sledování čtenářství žáků v běžných třídách 1. stupně základních škol. Na základě provedené výzkumné metody focus group a pozorování jsem popsala, za jakých podmínek lze ve škole využít čtenářské portfolio a jaké by mělo mít náležitosti, aby sledovalo rozvoj a zájem žáků o čtenářství.

Pevně věřím, že má diplomová práce pomůže učitelům a dalším zájemcům o inovativní přístupy a metody ve vyučování k rozšíření jejich znalostí a bude sloužit i jako inspirace pro literární výchovu a další rozvoj a podporu dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

Citovaná literatura

COLE, Donna J. *Portfolios across the curriculum and beyond*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, c2000. ISBN 0761975349.

ČAVOJSKÁ, Magdalena, ŠEDÁ, Simona (ed.). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem : [metodická příručka]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7.

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

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Školní vzdělávací program krok za krokem: pomocník při sestavování vlastního školního vzdělávacího programu*. Praha: Dashöfer Holding & Verlag Dashöfer, c2005-2007. ISBN 80-86897-00-1.

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

PALEČKOVÁ, Jana a kol.. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

PALEČKOVÁ, Jana a kol.. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.

POLÁKOVÁ, Irena, Eva BĚLINOVÁ a Alžběta INGROVÁ. *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. Vyd. 1. V Praze: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-905807-0-1.

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

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Třetí vydání (druhé přepracované a rozšířené vydání). Praha: Leda, 2015. ISBN 978-80-7335-393-3.

RUTOVÁ, Nina (ed.). *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Vyd. 1. Praha: Strom, 2003. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

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

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka (ed.). *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo : přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze = Lesen, seine Bedeutung und Förderung : Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland : Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality SKIP. ISBN 978-80-85851-18-2.

Článek v časopise

Tištěný

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E-U-R. *Kritické listy*. 2006, roč. 24, s. 54 – 58. ISSN 1214-5823.

NERADOVÁ, Jitka. Deník jako dopis autorovi. *Rodina a škola*. 2015, roč. 6, s. 10. ISSN 0035-7766.

Elektronický

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost* [online]. 15. 1. 2016 [cit. 2016 – 18 – 1]. Dostupné z: 15. 1. 2016 [cit. 2016 – 18 – 1]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

RUTOVÁ, Nina. Čím začíná čtení. *Kritická gramotnost* [online]. 15. 1. 2016 [cit. 2016 – 18 – 1]. Dostupné z: 15. 1. 2016 [cit. 2016 – 18 – 1]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu. *Kritická gramotnost*. 15. 1. 2016 [cit. 2016 – 18 – 1]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/pedagogicke-inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

Internetové zdroje

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. Naše aktivity. *Celé Česko čte dětem*. [Online] [Citace: 12. 2 2016.] Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity>.

JANOTOVÁ, Zuzana. Výsledky šetření čtenářské gramotnosti PISA 2012. *Týdeník školství*. [Online] 2014. [Cit. 2016 – 15 - 1] Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2014/06/vysledky-setreni-ctenarske-gramotnosti-pisa-2012/>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka. <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>. [Online] Březen 2010. [Cit. 2016 – 17 - 1] Dostupné z: www.rvp.cz.

ROSTEME S KNIHOU. O kampani. *Rosteme s knihou*. [Online] [Cit. 2016 – 12 - 2] <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>.

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Metodický portál RVP*. [Online] 22. 10 2008. [Cit. 2016 – 5 - 2] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>.

TOMKOVÁ, Anna. Způsob práce s portfoliem v primární škole. [online] 3. 8. 2007. [Cit. 2016 – 14 - 1] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1544/ZPUSOB-PRACE-S-PORTFOLIEM-V-PRIMARNI-SKOLE.html/>

WIKIPEDIE. Čtenářský deník. *Wikipedie*. [Online] [Cit. 2016 – 5 – 2] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Čtenářský_deník.

WILLIAMS, Nicole Anne. [Online] [Cit. 2015 – 5 - 10] Dostupné z: <http://www.nicoleannwilliams.com/a-brief-history-of-portfolios.html>

Ostatní zdroje (příručky, prezentace, materiál z kurzů)

HAUSENBLAS, Ondřej a kol.. Vývojové čtenářské kontinuum. Praha : Pomáháme školám k úspěchu, 2014.

KRITICKÉ MYŠLENÍ O.S. Pracovní materiál k základnímu kurzu RWCT. Praha : Kritické myšlení o.s., 2016.

NOVÁ ŠKOLA O.P.S. Pracovní materiál ke kurzu Čtenářský klub jako vytváření společnosti nad knihou. Praha : Nová škola o.p.s., 2014.

SMYTH, Philip. *Portfolio Assessment: A literature review*. Hong Kong, Čína : autor neznámý, 2008.

STEEL, Jeannie a kol.. *Co je kritické myšlení. (příručka RWCT I)* Praha : Kritické myšlení o.s., 2007.

— . *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení (příručka III)*. Praha : Kritické myšlení o.s., 2007.

— . *Dílna čtení (příručka VII)*. Praha : Kritické myšlení, 2007.

— . *Plánování výuky a učení a hodnocení (příručka VI)*. Praha : Kritické myšlení, 2007.

— . *Rozvíjíme kritické myšlení (příručka II)*. Praha : Kritické myšlení o.s., 2007.

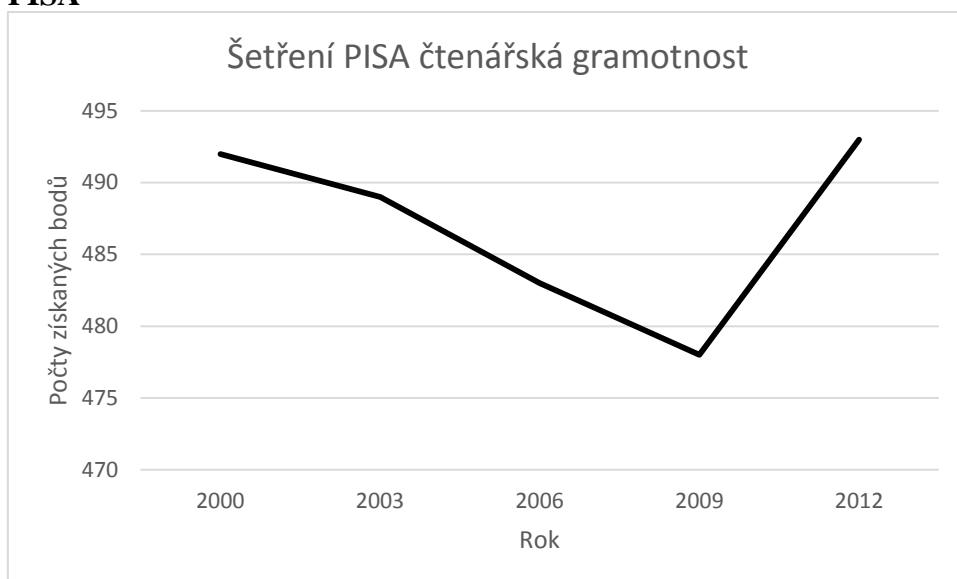
ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a kol.. *Metodika čtenářství*. 2013.

Seznam příloh

Příloha 1 Výsledky žáků ČR v oblasti čtenářské gramotnosti v jednotlivých cyklech..	- 79 -
Příloha 2 Tabulka metod užívaných programem RWCT	- 79 -
Příloha 3 Záznamový arch z konzultace.....	- 80 -
Příloha 4 Papírové složky	- 81 -
Příloha 5 Desky s kapsami	- 81 -
Příloha 6 Rychlovazače	- 82 -
Příloha 7 Kroužkové šanony	- 82 -

Příloha

Příloha 1 Výsledky žáků ČR v oblasti čtenářské gramotnosti v jednotlivých cyklech PISA



Zdroj: (Vlastní tvorba) (Janotová, 2014)

Příloha 2 Tabulka metod užívaných programem RWCT

TABULKA METOD ROZČLENĚNÝCH DO RÁMCE E – U – R		
EVOKACE Brainstorming (individuální, párový, skupinový) Volné psaní Klíčová slova Zpřeházené věty Myšlenkové mapy Kostka Analýza věcných rysů Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram	UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU Systém značek I. N. S. E. R. T. Řízené čtení Podvojný deník Interaktivní výklad Učíme se navzájem	REFLEXE Brainstorming ve dvojicích – shrnutí ve dvojicích Skupinový brainstorming – shrnutí ve skupině Tabulka I. N. S. E. R. T. Klíčová slova – ověření původních předpokladů Zpřeházené věty – ověření původních předpokladů Myšlenkové mapy – ověření původní koncepce Volné psaní Podvojné deníky – ověření původního konceptu Pětílístek Kostka Třídičný zápisník Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram Poslední slovo patří mně Záznamy z učení

Zdroj: (Steel a kol., Příručka III, 2007, s. 54)

Příloha 3 Záznamový arch z konzultace

Pravidla konzultace

1. Délka konzultace dvě až čtyři minuty.
2. Ostatní žáci nesmějí vstupovat do probíhajícího dialogu.
3. Učitel si schovává záznam z každé konzultace.

Záznamový arch z čtenářské konzultace

Datum:

Jméno žáka/studenta:

Jak se jmenuje kniha, kterou čteš:

Kdo je jejím autorem?

Četl jsi jiné knihy od tohoto autora?

Proč sis tuto knihu vybral?

.....

Chtěl bys číst jinou knihu od tohoto autora? Proč?

.....

Pověz mi něco o příběhu, který čteš... ..

.....

Co bys chtěl udělat, až tuto knihu dočteš? (napsat zprávu, přednést referát třídě o knize, napsat autorovi dopis, nebo něco jiného...)

.....

Učitelova reakce:

.....

.....

Zdroj: (Steel a kol., Příručka VII, 2007, s. 57)

Příloha 4 Papírové složky



Zdroj: http://www.optys.cz/zbozi/skladana-mapa-3-klopy-mix-barev_3030400004/

Příloha 5 Desky s kapsami



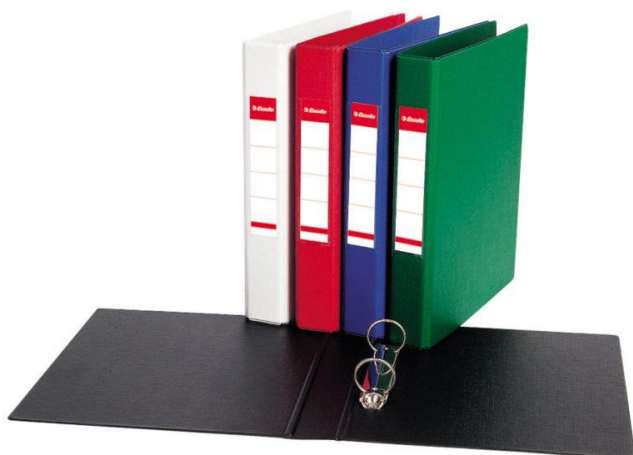
Zdroj: <http://www.amazon.com/Smead-Expanding-Pockets-Closure-70876/dp/B0006HV79A>

Příloha 6 Rychlovazače



Zdroj: <http://www.centrshop.cz/papirnictvi/organizacni-a-archivacni-potreby-rychlovazace-katskup1109.php>

Příloha 7 Kroužkové šanony



Zdroj: <https://pemi.cz/poradac-krouzkovy/c/2861?sort=nejdrazi>

Příloha 8 Formulář pro rodiče

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? _____

Budejte svazovat listy v knížku?
Přidáte také listy s malými tiskacími
písmenky?

Prohlédl jsem si portfolio a vracím jej s tímto formulářem.

J. Per
rodič

Příloha 9 Ukázka z položky Moje cesta čtenáře

Moje čtenářská výdrž



Instrukce: Zapiš datum a zaznamenej do grafu délku

trvání tvého čtení bez jakéhokoli přerušení. Sleduj svoji čtenářskou výdrž po dobu několika dalších týdnů a všiměj si, jak jsi schopný/á číst po delší dobu.

60 + min.													
55 min.													
50 min.													
45 min.													
40 min.													
35 min.													
30 min.													
25 min.													
20 min.													
15 min.													
10 min.													
5 min.													
	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den	Den

Zdroj: (Vlastní)