

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Studentské portfolio jako prostředek formativního hodnocení

STUDENT'S PORTFOLIO AS A TOOL OF FORMATIVE
ASSESSMENT

Tereza Palková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Studentské portfolio jako prostředek formativního hodnocení 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.

Praha, 20. dubna 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucí práce PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za vedení, odborné konzultace a cenné připomínky při zpracovávání této diplomové práce. Dále děkuji svým rodičům a rodině, kteří mě celou dobu studia podporovali.

Abstrakt

Diplomová práce má teoretický a výzkumný charakter. Teoretická část se zabývá problematikou školního hodnocení a způsoby hodnocení. Velká pozornost je věnována formativnímu hodnocení, portfoliu a práci s ním.

Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky výzkumu, který byl zaměřený na práci s portfoliem v pojetí dvou různých učitelek. Část výzkumné části je věnována prezentacím závěrečných portfoliích, která se koná na konci 5. ročníku. Dále jsou tam rozhovory s žáky na téma portfolio.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní hodnocení

Formativní hodnocení

Slovní hodnocení

Sebehodnocení

Portfolio

Abstrakt

The diploma thesis has got a theoretical and research character. The theoretical part deals with the school assessment and evaluation methods. Considerable attention is paid to formative assessment, portfolio and work with the assessment.

The results of the research are presented in the research section, the research was focused on work with a portfolio in the concept of two different teachers. Part of the research is devoted to presentations of the final portfolio, which will be held at the end of the 5th class. Furthermore, there are interviews with pupils about portfolio contain.

KEYWORDS

School evaluation

Formative assessment

Verbal evaluation

Self-assessment

Portfolio

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	9
1 Definice hodnocení	9
2 Hodnocení ve škole.....	11
3 Pojetí hodnocení v kurikulárních dokumentech	14
3.1 Klíčové kompetence.....	16
4 Individuální a sociální norma při hodnocení	17
5 Validita a spolehlivost hodnocení.....	20
6 Funkce hodnocení	22
7 Kritéria.....	30
8 Význam zpětné vazby v hodnocení	32
9 Druhy hodnocení.....	34
9.1 Sumativní hodnocení.....	34
9.2 Formativní hodnocení	35
10 Slovní hodnocení	38
11 Sebehodnocení	41
12 Portfolio	43
12.1 Žákovské portfolio.....	43
12.2 Hodnocení portfolia.....	44
12.3 Typy a druhy portfolií	46
12.3.1 Sběrné portfolio	47
12.3.2 Výstavní (výběrové) portfolio	47
12.3.3 Hodnotící portfolio	48
13 Závěr teoretické části	49
Praktická část	51
1 Cíle výzkumné části.....	51
2 Organizace výzkumu a použité metody při výzkumu	51
2.1 Organizace.....	51
2.2 Design výzkumu.....	52
2.3 Metodika výzkumu.....	52

3	Charakteristika výzkumného vzorku	55
4	Práce s žákovským portfoliem na této fakultní škole	57
4.1	Práce s žákovským portfoliem paní učitelky V	57
4.2	Práce s žákovským portfoliem paní učitelky M	67
5	Závěr výzkumné části	71
	Závěr	73
6	Seznam použité literatury	75
7	Přílohy	77

Úvod

Jak se mění doba, tak se mění i požadavky na hodnocení žáků. Bohužel část učitelů tyto změny nechce přijímat a zůstává u tradičních způsobů hodnocení. Myslím si, že je důležité, aby se hodnocení měnilo s tím, jak se mění celá naše společnost. Je důležité, aby se i učitelé v hodnocení posouvali dál a nelpěli na tradičním hodnocení a tradičních formách výuky.

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na stále rozvíjející se inovativní metody hodnocení, sebehodnocení a hodnocení pomocí portfolia.

Cílem mé teoretické části je přiblížit hodnocení, které se používá na českých školách a především na prvním stupni základních škol. Část teoretické části je věnována formativnímu hodnocení, které se v poslední době rozmáhá a přijde mi, že se i více využívá. Další část je věnována sebehodnocení, zpětné vazbě, kritériím a portfoliu.

Ve výzkumné části je mým cílem analyzovat a popsat práci dvou paní učitelek na vybrané fakultní základní škole. Pro svůj výzkum jsem si vybrala Fakultní základní školu v Praze. Tato škola využívá různé metody, aby vyhovovala, co největšímu počtu žáků. Využívají například činnostní učení, RWCT, projektovou výuku, dramatickou výchovu a podobně.

Na této škole jsem sledovala práci s portfoliem dvou paní učitelek, které mají rozdílnou dobu práce s portfoliem s žáky. Jak s paní učitelkou M, tak i s paní učitelkou V jsem vedla rozhovory, které se týkaly právě portfolia. Zúčastnila jsem se závěrečných prezentací reprezentačního portfolia, které vedla paní učitelka V, která je mimo jiné i mezinárodní lektorkou RWCT. Zároveň jsem měla možnost vést rozhovory s žáky třetích tříd, které vede paní učitelka M. Ta vystudovala Pedagogickou fakultu na Karlově univerzitě a po ukončení studia nastoupila na již zmiňovanou fakultní školu.

Teoretická část

1 Definice hodnocení

Definicí školního hodnocení je velké množství, já si z tohoto množství vybrala následující definice, které mě nejvíce zaujaly.

„Obecně vzato hodnocení je porovnávání „někoho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“. Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit-porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava- může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu. Učitel musí zvažovat například tyto otázky: Co je třeba při školním hodnocení porovnávat, a co naopak pomíjet? S čím, vzhledem k jakému kritériu porovnávat a jak rozlišovat „lepší“ od „horšího“? Co a jak vybírat ke zlepšování nebo nápravě? Jak naučit žáky rozlišovat „lepší“ od „horšího“?“ (Slavík, 1999, str. 15)

„Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala, ...), ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány (závěrečné zkoušky, rozsáhlejší písemné práce, v podstatě i pravidelné zkoušení u tabule jako začátek téměř každé běžné vyučovací hodiny).“ (Kolář, 2009, str. 17)

„Sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení). Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků se provádí pomocí testů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 74)

„Ve škole se hodnotí jak projevy učení, které se blíží dokonalosti, tak i takové, které k ní mají velmi daleko. Ve druhém případě se ve škole používá slovo „chyba“. Je velmi důležité, jak učitel s chybou pracuje. Podle toho ji také vnímá žák. Pokud se natolik obává udělat chybu, že raději neřekne nebo nenapíše nic, je situace vážná. Všichni vědí, že s chybami by se mělo zacházet opatrně, že by měly být využívány jako příležitost k tomu, něco se naučit. Takové pozitivní vnímání chyby však bohužel není

samozřejmostí. Poskytnout formativní zhodnocení je velice důležité pro žáky, kteří nejsou ve škole příliš úspěšní. Velmi důležité je však i pro žáky, kteří úspěšní bývají.“ (Starý, Laufková, 2016, str. 18)

V definici pana Slavíka se mi líbí to, že vždy se porovnává něco s něčím nebo někdo s někým jiným. Může se jednat o žáka s jiným žákem nebo o žáka s učitelovým vysněným ideálem. Tato publikace je již z roku 1999, ale je stále aktuální. Na této definici nesouhlasím s tím, že rozlišujeme lepší od horšího. Jsem zastávce toho, že učitel by se měl zaměřovat na žáka a na jeho individuální výkony a případné zlepšení nebo zhoršení. Na definici od pana Koláře mě zaujalo, že hodnocení je úplně všude. Při násleších jsem totiž zažila, že učitel vydával nevědomky negativní signály a žáci tyto signály vnímají a mohou je odradit od práce a snažení. V definici, která pochází z pedagogického slovníku, se mi líbí, že do definice zařadili i slovní hodnocení, které v jiné definici není přesně řečeno. Přijde mi, že v této definici je kladen důraz na testování, což není podle mého úplně správné. Všem žákům určitě testování nevyhovuje. V poslední definici se mi velmi líbí práce s pojmem chyba. Myslím si, že takto by se s chybou mělo pracovat i ve školách. Bohužel i v dnešní době je na některých školách chyba považována za problém a žáci se bojí chybu udělat. Tato definice mě zaujala nejvíce a nejvíce s ní sympatizuji.

2 Hodnocení ve škole

Hodnocení ve škole patří k obávaným stránkám pedagogické praxe. Hodnocení žáků pomocí známek je velmi složité pro učitele jak prvního, tak i druhého stupně základních škol. Pro žáky je také hodnocení jednou z nejhorších aktivit, která je ve škole čeká. Znamky patřily a dodnes patří k nejčastějším způsobům hodnocení na základních školách. Bohužel ne vždy je hodnocení žáků dostatečně vypovídající o jejich schopnostech a jejich učení. Hodnocení podmiňuje žákovy pocity pohody ve školní výuce a podílí se na žákově motivaci k učení. I přes to všechno, že je hodnocení náročná disciplína, je pro školu nepostradatelné. Každé dítě, které přijde domů ze školy, řeší se svými rodiči hodnocení. Na základě hodnocení se rodiče rozhodují, kolik času je potřeba věnovat se s dětmi domácí přípravě a kterému předmětu je potřeba se věnovat nejvíce.

Hodnocení žáků se ve většině případů stává nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Hodnocení žáků ve škole a to ať už slovní nebo to klasické známkování patří k nejčastějším vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči a dalšími účastníky například ředitelem školy, inspektorem, prarodiči a mnoho dalších. Hodnocení je pro žáky a jejich rodiče zpětnou vazbou, která vypovídá o dosahování potřebných cílů ve škole.

Školní hodnocení neinformuje pouze o výuce, ale je i součástí výuky. Má vliv na to, jak je výuka žákovi prospěšná a příjemná. Školní hodnocení musí přispívat i k dobrému pracovnímu klimatu a to jak třídy, tak i školy, kde žáci, kteří jsou školou povinni, tráví velkou část svého času. Hodnocení se podílí na celkovém klimatu školní práce.

Při hodnocení dochází k porovnávání objektu a to buď přímo s jiným objektem, který je s tím prvním srovnatelný, anebo s ideálním vzorem. Za objekt hodnocení můžeme považovat buď produkt žáka, nebo činnost žáka. Pokud žák napíše slohovou práci, můžeme jí hodnotit z několika pohledů. Můžeme jí hodnotit v porovnání s předešlou slohovou prací nebo jí můžeme hodnotit se slohovou prací jiného žáka, spolužáka. Dále můžeme jeho práci porovnávat s naší ideální představou. Každý učitel by měl všechna tato srovnání střídavě používat, aby přehled o hodnoceném jevu byl, co možná nejlepší a úplný. Dále musíme hodnocená práce nějakým způsobem uspořádat. To nám slouží k tomu, abychom věděli, na jaké stupni hodnotového žebříčku se daný žák

nachází. Poté, co práce žáků nějakým způsobem uspořádáme, tak je můžeme ohodnotit. Každému stupni přiřadíme jednu známku a tím práce oznámujeme. Tento druh známkování spadá do kvantifikovaného hodnocení.

Hodnocení má různé funkce, a podle toho by se měl lišit charakter hodnocení. Každá funkce hodnocení může mít různé vlivy na žáka a jeho psychiku. Z tohoto důvodu by učitel měl funkce hodnocení střídat a vhodně používat. Používá se „funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciací funkce hodnocení.“ (Kolář, 2009, str. 45)

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí své žáky a jejich výkony různým způsobem. Mohou je hodnotit známkami nebo body, ale také mohou hodnotit neverbálně například úsměvem, gestem, pokývnutím hlavy a tak dále. Dále se žáci hodnotí sami a mohou se hodnotit i navzájem a hodnotí i své učitele. Učitelé hodnotí sami sebe, zamýšlí se nad vlastní prací, nad pedagogickými postupy a výsledky. K hodnocení si mohou někoho přizvat, protože učitel si nevšimne některý třeba podstatných věcí. K tomu slouží hospitace, kdy kolega zapisuje a hodnotí průběh hodiny a aktivity samotného učitele. Dále do třídy může přijít inspektor nebo rodiče žáků.

„Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Slavík, 1999, str. 23)

Jedinými přímými pozorovateli a hodnotiteli výuky jsou žáci a učitelé. Jsou v hodnocení výuku dlouhodobě a nejsilněji osobně zainteresováni. Všichni ostatní mohou hodnotit hodinu, kterou viděli, ale nejsou ve všech hodinách. Tito pozorovatelé jsou, oproti těm předešlým vnitřním, vnější. Často se stává, že rodiče hodnotí výuku na základě sdělení svých dětí. Z toho je patrné, že jejich hodnocení může být zkreslené a neúplné. Hodnocení výuky pomocí hospitace je také zkreslené a to z důvodu krátkého času stráveného ve třídě. Toto hodnocení je většinou hodnoceno podle prvotního dojmu, což není ideální.

Problémy, ale nastávají i u hodnocení vnitřních účastníků, těm totiž chybí potřebný odstup. Jejich soudy mohou být zkreslené například osobními sympatiemi,

kamarádstvím... z toho nám vyplývá, že školní hodnocení v praxi poskytuje pouze přibližné údaje. Tyto údaje je zapotřebí vzájemně porovnávat a zvažovat. Hodnocení, na kterém se podílí více lidí, nám dává více různých pohledů na stejnou věc a tyto pohledy se navzájem doplňují. Tím získáme lepší a realističtější pohled na dané situace.

Tabulka účastníků školního hodnocení a vztahy, které v hodnocení nejběžněji probíhají: „

1. Učitel hodnotí žáky.
2. Učitel hodnotí sám sebe.
3. Učitel hodnotí výuku.
4. Žák hodnotí spolužáka (spolužáky).
5. Žák hodnotí sám sebe.
6. Žák hodnotí učitele.
7. Žák hodnotí výuku.
8. Rodiče hodnotí žáka.
9. Rodiče hodnotí učitele.
10. Rodiče hodnotí výuku.
11. Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky).“ (Slavík, 1999, str. 25)

Typů, forem a metod hodnocení je v současné době ve škole mnoho. Tím pádem hrozí, že se učitel v tomto velkém množství ztratí a přestane se orientovat. Z toho důvodu si učitelé občas myslí, že používají špatnou podobu hodnocení, ale neoprávněně, protože žádná podoba hodnocení není špatná nebo dobrá sama o sobě. V tomto případě spíše záleží na způsobu a souvislostech jejího použití.

Každý typ hodnocení má ve škole svůj nezastupitelný význam. Bohužel ani v dnešní době není v odborných publikacích u nás, ani ve světě terminologicky definováno školní hodnocení. Některé pojmy se překrývají, nebo se některé pojmy dokonce zaměňují za jiné.

3 Pojetí hodnocení v kurikulárních dokumentech

RVP je zkratka pro rámcový vzdělávací program. Tento program je dokument, který je platný od 1. 9. 2005. Od této doby prodělal několik obměn. Vymezuje etapy vzdělávání. Je rozdělen na tři úrovně vzdělávání: předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které používají zkratku ŠVP. Podle těchto programů se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si každá škola vytváří sama, ale musí se řídit zásadami, které jsou stanovené v RVP.

Přijetím tohoto dokumentu se výrazně změnila česká škola. Od této chvíle musí dodržovat určitý rámec, který musí splnit všechny školy. Tím se dá v českém školství udržet podobná kvalita na všech školách. Jsou zde stanovené výstupy v určitých ročnících, které musí splnit každé dítě, které se nachází v patřičném ročníku. Je to poprvé, co se objevují klíčové kompetence.

„Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“ (Rámcový vzdělávací program str. 6)

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v dané rodině. Je to jediný typ vzdělávání, který povinně absolvuje celá populace žáků. Toto vzdělání je rozděleno do dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících částí.

První z etap je základní vzdělávání na 1. stupni. Svým pojetím usnadňuje přechod z předškolního vzdělávání do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Učení vyžaduje podmětne a tvůrčí prostředí. Vzdělání je založeno na individuálních potřebách každého žáka. Výuka musí být individuálně přizpůsobena každému žákovi. Hodnocení musí být postaveno na plnění konkrétních, a pro žáky splnitelných cílů.

Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a naučit se s chybou pracovat.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnou spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplnění těchto cílů :

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (Rámcový vzdělávací program str. 9)

S uvedením tohoto dokumentu se změnila i forma hodnocení na základních školách. Hodnocení musí být spíše formativní. Už nestačí jen žáky známkovat, ale žáci musí vědět, za co známky dostávají, jak se mohou zlepšit a co pro zlepšení mohou udělat.

3.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program str. 10)

Cílem je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí a to na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Pomocí kompetencí se připraví na další vzdělávání a na život. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces. Ten má svůj počátek již v předškolním vzdělávání a pokračuje na dalších stupních vzdělávání. Klíčové kompetence se různě prolínají a lze je získat jako výsledek celkového procesu. Proto k nim musí směřovat celý vzdělávací obsah. „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problému; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“ (Rámcový vzdělávací program str. 10)

Žáci mají dojít k očekávaným výstupům, ty vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku. Nezávazně jsou znalosti kontrolovány ještě na konci třetího ročníku.

4 Individuální a sociální norma při hodnocení

Individuální hodnocení žáků znamená, že se konkrétní žák srovnává se svojí vlastní normou. Toto srovnání sebe se sebou je nazýváno individuální norma. Toto hodnocení ve škole nebývá systematicky používáno to, ale neznamená, že ho učitelé nepoužívají. Učitel se zaměřuje na jednoho žáka a hodnotí jeho současné výkony v porovnání s výkony předešlými. Učitel za vynikající práci označí tu, která je v porovnání s ostatními nejlepší, ale je možnost, že tato nejlepší práce daného jedince by v porovnání s ostatními neuspěla. Zde existuje předpoklad, že u každého žáka se najde práce, která je výborná, práce, která je průměrná, ale i práce, která je nevyhovující. Toto není pravidlem, ale u většiny žáků to tak bývá. Na zpětném pohledu na více prací si učitel může všimnout, že žák nemá jen samé špatné práce, ale i toho, že výborný žák může mít nějakou méně povedenou práci. I u této normy hodnocení je důležité stanovit způsob a kritéria hodnocení. Musíme vědět, podle čeho budeme posuzovat, že daná práce je nejlepší a která je nejhorší. K tomuto účelu můžeme použít například vstupní testy, u kterých je jasně patrné, co žák uměl na začátku a podle nich dobře posoudíme kam se žák za určitou dobu posunul. V tomto případě nemůže výkon žáka srovnávat s výkonem ostatních žáků. Jeho vstupní test slouží jako odrazový můstek pro další individuální hodnocení.

Učitel při používání individuální normy musí brát ohled na dosavadní úroveň žákova výkonů a jeho individuální tempo, podle něhož je žák schopen se v určité době zlepšovat. Můžeme to opět přirovnat k výkonům při tělesné výchově. Jeden žák při vstupním testu skočil metr a postupně se zlepšuje o pár centimetrů. Druhý žák jako vstupní skok skočí také metr, ale postupně se zlepšuje jen o milimetry, takže zlepšení není téměř patrné. Toto vše by měl učitel brát v úvahu. Učitel musí žákovi dávat najevo, jestli jeho výkon klesá nebo stoupá, aby žák neztratil motivaci ke zlepšení, nebo aby věděl, že jeho výkon klesá a je potřeba s tím něco udělat. V praxi učitel musí obhajovat, proč žák s deseti chybami má dvojku stejně jako žák, který chybu udělal třeba jen pět. Žáci musí být obeznámeni s hodnocením podle jejich výkonů a je důležité obeznámit s tímto hodnocením i rodiče, aby nevznikaly zbytečné problémy.

Hodnocení podle sociální normy může mít na žáky špatný vliv z důvodu zaměření na výkon a úspěch. Toto hodnocení je velmi poznamenáno sociálními vztahy, které panují

v dané třídě. Učitelé i při hodnocení pomocí sociální normy berou v úvahu i žákovy individuální předpoklady a snahy.

V předchozí části jsme pozitivně ohodnotili individuální hodnocení, ale na druhé straně nemůžeme ve škole zavrňovat ani sociální srovnání, protože v praktickém životě se s tímto srovnáním běžně setkáváme. Z důvodu, že se s nimi běžně setkáváme, tak se musíme umět s nimi nějakým způsobem vyrovnat. Musíme být připraveni na to, že nás na pracovních konkurzech, soutěžích a jiných situacích nemusí vybrat a můžeme být hodnoceni záporně. Je důležité, aby na to žáci byli připraveni a naučili se to nějak zvládat, aby v dospělosti nebo na mimoškolní soutěži tvrdě nenarazili.

V dnešní době je člověk hodnocen všude. To platí nejen pro školu, ale i pro běžný a pracovní život. Běžně jsou lidé v práci za dobré hodnocení ohodnoceni vyšším platem nebo příplatkem. Z toho vyplývá, že nás hodnocení bude provázet během celého našeho života. Neustále jsou lidé ostatními lidmi nějakým způsobem škatulkováni. Lidé jsou zařazováni i na škálách hodnot. Mohou být hodnoceni jako nejlepší, průměrní anebo nejhorší. Na tuto skutečnost by měli být žáci připraveni co nejdříve, proto je hodnocení ve škole tak důležité. Musí se naučit hodnocení v rozmanitých oblastech pracovního a osobního života.

„Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, sociálního taktu a schopnosti vytvářet ve třídě atmosféru spolupráce, zda se podaří překonávat uvedené potíže se sociální normou. Samozřejmě záleží také na věku žáků, na jejich individuálním typu a momentálním psychickém stavu. Čím starší jsou žáci, tím víc by měli umět pohlížet sami na sebe realisticky, se střízlivým odhadem svých předností i nedostatků.“ (Slavík, 1999, str. 61) Dítě nesmíme úpěnlivě chránit, aby se naučilo zvládat různé zátěžové situace. Zde je důležité odhadnout správnou míru zatížení žáků. Toto je nejdůležitější, aby dobře zvládal učitel.

V praxi se tyto dvě normy, tedy individuální a sociální velice dobře doplňují. Může to fungovat jako na následujícím příkladu. Žák Adam je dysgrafik, to znamená, že v češtině bude hodnocen podle své individuální normy, ale v ostatních předmětech bude hodnocen pomocí normy sociální. To znamená, že žáci, kteří některou činnost zvládají hůře, nebo jsou zdravotně znevýhodněni, budou v některých předmětech, nebo klidně i

ve všech předmětech hodnocení individuálně, ale v ostatních předmětech bude k jejich hodnocení využita sociální norma. Hodnocení pomocí individuální normy by mělo být samozřejmé u různých poruch učení. Individuální norma by měla být použita zvláště tam, kde žáky budeme hodnotit známkami. Individuální norma může napomáhat k podpoře sociálního klimatu ve třídě, ale to jen v případě, kdy citlivě a systematicky používána. Je to způsobeno tím, že žáci si zaměřují na svůj individuální úspěch a radost ze svého pokroku.

5 Validita a spolehlivost hodnocení

Validita v překladu znamená platnost neboli správnost. Validita je důležitá pro hodnocení, aby hodnocení plnilo svůj účel. Dále musí být hodnocení spolehlivé neboli reliabilní. Prověřování validity a spolehlivosti je důležité u standardizovaných testovacích metod hodnocení. Problematicky se validita v praxi prověřuje u individuálního hodnocení. Učitel musí žáky hodnotit objektivně, což je těžké, protože žáky zná a má k nim určité city, náklonost atd.

➤ Validita

Je to vlastnost hodnocení. Tato vlastnost má zařídít, že hodnocení zjišťuje jen to, co se od něj očekává. Do hodnocení by se nemělo promítnout nic jiného než to, na co se zaměřuje. V matematice, která je zaměřená na numerické výsledky se nemá hodnotit písemná úprava výpočtu. Nesmí se do hodnocení započítávat jen v případě, kdy neovlivní numerické výsledky. Při hodině tělocviku nemůžeme dát žákovi horší známku jen kvůli tomu, že dotyčný žák má špatné chování. U hodnocení latí, že nesmí být hodnoceno nic jiného, než to, co bylo předem domluveno mezi učitelem a žákem. Nesmí být hodnoceno to, co nesouvisí s předmětem hodnocení.

Validita bývá rozdělována do několika okruhů. V praxi jsou nejvíce používané tyto: obsahová validita, konstruktová validita, souběžná validita a predikční validita. Tyto názvy jsou používány především výzkumníky.

Obsahová validita vypovídá o souladu mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti. „Budete-li hodnotit znalosti vašich žáků z přírodopisu za první čtvrtletí, bude zapotřebí kladně odpovědět na otázky:

- a) týká se hodnocení všech důležitých prvků učiva z přírodopisu za první čtvrtletí? (cílem je úplnost hodnocení);
- b) jsou tyto prvky učiva zastoupeny v hodnocení rovnoměrně? (cílem je rovnoměrnost hodnocení);
- c) hodnotíte opravdu jenom to, co jste ve čtvrtletí se žáky probrali? (cílem je vhodná zaměřenost hodnocení).“ (Slavík, 1999, str. 64)

Konstruktová validita zpravidla odkazuje k nějakému objektu, který je nepřístupný přímému měření objektu, který se pokoušíme hodnotit. Konstrukt znamená pojem nebo teoretické vymezení.

Souběžná validita se zjišťuje porovnáváním výsledků jednoho druhu hodnocení s jiným druhem hodnocení. V praxi se jedná o hodnocení jednoho žáka pomocí učitele a standardizovaného testu. Tato metoda je vysoce validní v případě, kdy se všechny použité hodnotící metody ve výsledcích shodují.

Predikční validita se týká předpovědní hodnoty hodnocení. Toto hodnocení nás zajímá především u přijímacích zkoušek. Je důležitá ve vztahu mezi působením školy a úspěšností budoucí životní dráhy žáka.

➤ **Spolehlivost**

Spolehlivost bývá nazývána také jako reliabilita. Toto hodnocení je o stálosti výsledků hodnocení a to zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by v ideálním případě mělo poskytovat stále stejné výsledky. Tyto výsledky by měly být stejné a to bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. V praxi tomu tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami. Tyto chyby vyplývají ze změn, které se u žáka odehrávají. Může se jednat o změny psychické nebo fyzické. Toto je důležité, abychom věděli, že výsledky hodnocení jsou stabilní. Pokud se u stabilního hodnocení objeví změna, tak to dává učiteli nápodědu, že žák může mít psychické nebo fyzické problémy.

Spolehlivost hodnocení se také liší podle formy, typu a způsobu hodnocení. Například subjektivní hodnocení je méně spolehlivé než standardizované testy.

6 Funkce hodnocení

Hodnocení v životě člověka slouží k různým cílům a plní různé funkce. „Hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti),
- regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba),
- na průběh psychických procesů (na city, pocity, na aspirační úroveň),
- vyvolává průvodní fyziologické změny,
- působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje),
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem),
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování,
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině.“ (Kolář, 2009, str. 45)

Vymezování funkcí hodnocení je velmi široké a stává se, že k jednomu označení jedné funkce se užívá více různých výrazů. Často dochází i ke spojování různých funkcí. Například spojují funkci diagnostickou s funkcí prognostickou, funkci kontrolní s funkcí informativní. U hodnocení se nejčastěji hovoří o čtyřech funkcích a to informační, motivační, diferenciální a prognostické.

U různých autorů nalezneme různé funkce hodnocení a i různé počty těchto hodnocení. Uvedu zde ty funkce hodnocení, které jsou považovány za nejdůležitější.

➤ **Motivační funkce hodnocení**

Pomocí hodnocení můžeme dosáhnout a sledovat zvýšení motivace u žáků. Toto hodnocení může žáka motivovat v učebních činnostech. Je zde i možnost, že hodnocení může žáka demotivovat pro učební činnost. Zda hodnocení bude žáky motivovat, či demotivovat, záleží na řadě okolností.

Podle učitelova hodnocení žáci zažívají úspěch či neúspěch. Úspěch či neúspěch jsou motivem k dalším učebním výkonům. Díky hodnocení mohou a většinou jsou uspokojovány potřeby a zájmy žáků. Potřeby se u žáků různě liší, někteří chtějí být úspěšní, jiní chtějí být pochváleni učitelem nebo splnit učitelovo očekávání, ale někteří se jen chtějí vyhnout případným nepříjemnostem. Tyto potřeby ovlivňují žákův výkon, ale do budoucna ovlivňují žákovo chování a jednání.

Hodnocení může být pro žáka podmětem k povzbuzení, ale zároveň hodnocení může být v rukou určitého učitele důvod k demotivaci a nechuti pracovat. Hodnocení může sloužit i jako trest za špatné nebo nedostatečné výkony.

Motivační funkce patří k nejvyužívanější formou hodnocení. Hodnocení je k tomuto účelu i nejčastěji využíváno učiteli v praxi. Toto hodnocení může být v praxi i zneužíváno učitelem k tomu, aby si ve své třídě udržel kázeň.

Pojem motivace můžeme vykládat jako „souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti- ze souhrnu toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje.“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 145)

Motivace je zaležená na potřebách člověka. Jde zejména o potřeby sociální povahy. Do těchto potřeb můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání u druhých lidí, potřebu úcty a sebeúcty, být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, poznání a seberealizace.

Motivační hodnota hodnocení je ve škole značná. Je to z důvodu, že se všech výše zmíněných potřeb více či méně týká. Je to tím, že u žádného žáka nikdy nepůsobí jen jedna potřeba. Učitel, aby správně hodnotil, tak musí znát toho daného žáka. Musí vědět, které potřeby jsou pro něj prioritní. Které z potřeb je u něj zapotřebí pomocí hodnocení podporovat nebo posilovat, a jež je potřeba spíše oslabovat.

Motivační funkce hodnocení je v podstatě jedna z nejsilnějších funkcí hodnocení ve vyučování. Motivační hodnocení je intenzivní, protože souvisí s emocionální a citovou stránkou osobnosti. Dále tím, že zasahuje do intimních sfér osobnosti. V tomto hodnocení se propojují potřeby a prožitky žáků.

Motivaci ve škole můžeme chápat jako chuť žáka se dále vzdělávat a k této chuti je potřebný silný emocionální impuls. Tímto impulsem může být ve školním prostředí právě hodnocení. Školní prospěch může být ovlivněn rozvojem žákovy osobnosti. To se stane jen tehdy, když žák svoje učební výsledky bude hodnotit a subjektivně prožívat. Může je prožívat buď jako úspěch, či neúspěch. V tomto případě se pro žáka hodnocení stává zážitkem. Tento zážitek je buď pozitivní, nebo negativní.

Motivace souvisí s další učební činností. Motivace má funkci konativní, která souvisí s lidskou vůlí k činu nebo k činnosti. V praxi se ve škole převážně v rámci

hodnocení zaměřuje na funkci motivační. Není to dobře, protože se stává, že hodnocení bývá nahrazeno právě motivací, což by být rozhodně nemělo. To neznamená, že motivační funkci má hodnocení vždy. Je pravda, že hodnocení v žácích vyvolává nějaký zážitek a to jak pozitivní nebo negativní, ale to neznamená, že tento prožitek vede k tomu, aby se žák začal více snažit a zvýšil svůj učební výkon. „Aby učitel mohl prostřednictvím hodnocení cílevědomě podněcovat a usměrňovat učební činnost žáků, musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace.“ (Kolář, 2009, str. 47)

Žák si pod vedením učitele a vlivem jeho hodnocení postupně vytváří nebo mění svůj systém hodnot. Zde záleží na věku daného žáka. Díky tomuto systému hodnot něco přijímá jako pro něj hodnotné a významné, ale něco odmítá jako nežádoucí a něco je mu lhostejné. Každý žák zaměřuje svoji pozornost, zájem a činnost vědomě či odůvodněně určitým směrem.

➤ **Informativní funkce hodnocení**

Při vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Zpětnou vazbu chápeme jako informaci, která je určena žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na kterém se o sám podílí. Žák tím dostává informaci o svém výkonu, o svém učení a o vynaloženém úsilí.

Prostřednictvím hodnocení žák dostává informace od učitele o tom, jak se dotyčný žák přiblížil cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými žáky, na jaké úrovni je jeho učební činnost a tak dále. Konkrétně se tedy jedná o žákovo znalosti, dovednosti a na jaké úrovni je jeho jednání a chování. Učitelé používají různé diagnostické prostředky ke zjištění aktuální dosažené úrovně žáků. Používají k tomu různé druhy testů, zkoušení, didaktické testy, orientaci v učivu, samostatnou práci, žákovské projekty a mnoho další. Všechny tyto informace předává učitel žákovi prostřednictvím hodnocení. Dále tyto informace předává i rodičům žáků a popřípadě dalším zájemcům, kterými mohou být jiní učitelé, vedení školy. Informace vychází z toho, že žákovy vědomosti a dovednosti porovnáváme s normou, která by měla být zvládnutím těchto činností dosažena. Zde se jedná o normy, které jsou stanovené školou a jsou uvedené v jejich konkrétním vzdělávacím programu. V informaci

jsou obsažené aktuální vědomosti, ale je toho v nich obsaženo více například jak daleko je žák od splnění konkrétní normy nebo zda již stanoveného cíle dosáhl.

Pokud se během výuky žák aktivně zapojuje, tak formuluje sám sebe a zpětná informace stává motorem k dalším jeho aktivitám. Zde je velmi důležité, aby žák pochopil a správně využil informace ze zpětné vazby. Tuto dovednost by měl učitel naučit žáka.

U dosahování cílů je jeden problém, a to ten, že žák většinou nezná cílovou kvalitu, ke které má pomocí učitelova vedení dospět. Žák nemá dostatek kritérií pro srovnání skutečného a požadovaného stavu. Tyto skutečnosti mu znesnadňují možnost provedení kritického rozboru své vlastní činnosti. To platí více u mladších žáků, tím jak postupně postupují do vyšších ročníků, tak se tato možnost rozboru zvyšuje. Platí to jen tehdy, pokud jsou žáci vedeni k samostatnosti a jsou zapojováni do hodnocení, v takovém případě jsou schopné aktivně a kriticky spolupracovat s učitelem na hodnocení svých vlastních výkonů.

Hodnocení učitele slouží žákovi jako taková zpráva. Touto zprávou získá žák informace o svém správném, či chybném výkonu. Také pomáhá žákovi k zvládnutí procesu kritické analýzy své vlastní činnosti, ale i činností svých vlastních spolužáků. Formy hodnocení, které učitel ve výuce používá, tak plní v různé kvalitě a podobě informační funkci. Pokud učitel dává žákům pouze známky bez žádného nebo jen povrchního komentáře, tak takové hodnocení nemá pro žáky téměř žádnou informační funkci. Znamka žákovi dává pouze informaci o tom, do jaké výkonnostní třídy daný žák spadá.

Pokud učitel chce, aby jeho hodnocení mělo pro žáka skutečně informační význam, tak učitel musí provádět obsahovou analýzu každého výkonu. „Obsahová analýza výkonu znamená, že učitel sám nebo společně se žákem (či společně s ostatními žáky) sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl.“ (Kolář, 2009, str. 49) Smyslem této analýzy je zhodnotit i správnost použitých postupů. Dále informovat žáka o tom, jaké chyby udělal, nesprávné pracovní postupy a poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit a jak zlepšit svou práci. Takto souhrnná informace má

pro žáky mnoho vlivů. Jedním z nich je motivační, další regulační hodnotu a v neposlední řadě zkvalitňuje vztah učitele a žáka, navozuje mezi nimi větší důvěru. Tato analýzy směřuje k samotnému procesu žákova učení.

Naučit žáky učit se je důležitým cílem, ke kterému by měla škola směřovat. K tomu může významně učitel přispět kvalitním prováděním hodnocení dílčích i dlouhodobějších žákových aktivit.

Školní hodnocení je i zpětnou informací pro učitele, dozví se z toho jakou úroveň a kvalitu má jeho vyučovací činnost. Učitel na výkonech svých žáků pozná, jak dobře s nimi pracoval. Díky tomu učitel může měnit své postupy, nebo se začít v nějaké problematické oblasti více vzdělávat.

➤ **Regulativní funkce hodnocení**

Pomocí hodnocení učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Pomocí hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce. Kvalitu práce ovlivňuje jak v konečném výsledku, tak ale i v průběhu samotné činnosti.

Učitelovy hodnotící komentáře, které by měly doprovázet žákovu činnost, mohou za určitých podmínek fungovat jako důležitý prostředek, který směřuje žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Podle hodnocení učitel reguluje tempo výuky, také může regulovat například směr výuky žáků.

Hodnocení funguje také jako hlavní prostředek, který reguluje žákovu činnost. „V souvislosti s regulativní funkcí hodnocení a využíváním zejména klasifikace jako převažující formy hodnocení je třeba upozornit na významnou problematiku předkládanou Amonašvilim, která zpochybňuje regulaci učební činnosti žáků prostřednictvím známek.“ (Kolář, 2009, str. 51)

„V každodenní vyučovací praxi, jak v prvních, tak v následujících ročnících, snadno zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a zpřesnily. Jestliže dítě dostane řekněme čtyřku za neznalost určitého oddílu učebnice, později si známku opraví a může dostat dokonce jedničku za to, že bude znát jiné učivo. Co učinila první známka a v souvislosti s ní vyslovené hodnotící soudy pedagoga pro osvojení oné

vědomosti? Jednoduše nic. Zato to ale žáka přinutilo, aby se napříště připravoval s větším úsilím a opravil si známku. Ale cožpak tohle znamená doplnění mezer ve znalostech a opravu nové známky?“ (Amonašvili, 1987, str. 24)

Hodnocení plní funkci regulační jen tehdy, když učitel provádí podrobnější analýzu výkonu každého žáka. Také orientaci na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák zvolit při dalším učení a zdokonalením svého výkonu.

Pokud hodnocení plní regulativní funkci, tak zároveň plní i funkci výchovnou a to tehdy, pokud výchovu chápeme jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka. Tím, že učitel hodnotí výkon žáka, žákovi předává informace o výsledcích jeho činnosti a potvrzuje mu, jestli vynaložené úsilí bylo úspěšné či nikoliv. Pro žáka je hodnocení důležité při regulaci jeho učení. Žák se na testy a zkoušení připravuje podle toho, jak náročně daný učitel hodnotí a co daný učitel hodnotí. Díky hodnocení žák ví, jaké má učitel na žáky požadavky.

Díky hodnocení žák získává východisko pro seberegulaci. Je to důležité, aby žák byl schopen ohodnotit sám sebe a výsledek své práce ve vztahu k průběhu činnosti. Díky tomu může zhodnotit, jakými metodickými prostředky dosáhl určitého výkonu. Díky sebereflexe je žák schopen své postupy a metody zdokonalovat a tím zlepšovat své výsledky.

Hodnocení tedy zasahuje jak do vnější stránky činnosti, tak i do samotného jádra činnosti. Každý žák hodnocení velice silně prožívá. Na žáka hodnocení působí ve smyslu prožitku a ten je intenzivnější a stálejší než cokoliv jiného.

Toto vše je možné, ale jen v případě, že učitel je schopen zachytit vazbu mezi výsledkem učební činnosti a vynaloženým úsilím žáků. Tuto funkci může plnit jen obsahová analýza výkonu žáka například rozhovor zaměřený nejen na výsledky, ale také na metody, postoje a komplexně na žákův učební styl. Zde je problém v tom, že učitel nemůže při každém hodnocení provádět analýzu žákova výkonu, ale je důležité, aby každé hodnocení obsahovalo, alespoň základní prvky této obsahové analýzy. K tomu slouží například slovní hodnocení, kdy učitel žákovi řekne, co zvládl, co je potřeba

zlepšit. Učitel musí poznat, kdy lze takovou analýzu provést, aby měla potřebné výsledky a plnila jak funkci regulativní, tak i funkci výchovnou.

➤ **Výchovná funkce hodnocení**

Každým hodnocením učitel vynáší soud nejen o konkrétním výkonu žáka, ale také ať chtěně či nechtěně do tohoto posudku učitel zahrnuje kvalitu osobnosti každého žáka.

Výchovná funkce by měla být v tom, že by měla formovat pozitivní vlastnosti a postoje žáků. Například odpovědnost, spolehlivost, svědomitost a mnoho dalších a to jak k sobě, tak i k ostatním. Hodnocením může učitel ovlivnit hodnotou orientaci žáka a jeho sebevědomí. Hodnocení učitele a samotného žáka mu pomáhají představy o hodnotách vlastní osobnosti.

Učitel tyto stránky osobnosti může ovlivňovat a to buď pozitivně, nebo negativně. Při stálém špatném hodnocení žáka, může tohoto žáka i určitým způsobem narušit ve vývoji jeho osobnosti. V praxi se stává, že někteří učitelé využívají hodnocení k udržení kázně ve třídě.

➤ **Prognostická funkce hodnocení**

Hodnocení plní i funkci prognostickou. Tato funkce znamená, že na základě důkladného poznání žáka a jeho možností a dlouhodobého provádění hodnocení výkonu žáka můžeme s určitou pravděpodobností předpovědět žákovu budoucí studijní perspektivu.

Prognostickou funkci může plnit používání klasifikace. „Při velkém počtu žáků, se kterými učitel přichází při vyučování do kontaktu, mají číslice (jsou-li vhodně vztaženy ke kritériím hodnocení) funkci jakýchsi opěrných bodů a slouží učiteli k upamatování si na žáka a rozpomínání na jeho školní výkony. Číselná řada může sehrávat i významnou roli při sledování vývoje žákovy činnosti v čase.“ (Kolář, 2009, str. 53) Platí to v případech, kdy učitel dobře zná žáka. Dále učitel musí být schopen zacházet s hodnocením jako s prognostickým podkladem a ten může vést k celkem úspěšné předpovědi.

Toto hodnocení je důležité především při rozhodování o volbě dalšího stupně studia a to především pro žáky devátých tříd, kteří si hledají střední školu. V tuto chvíli

může prognostická funkce žákovi pomoci se správným výběrem a vyvarování se potencionálního zklamání z neúspěchu na nové škole. To je možné, jen když je tato funkce učitelem správně používána.

➤ **Diferenciační funkce hodnocení**

Diferenciační funkce úzce souvisí s funkcí prognostickou. Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých skupin, které jsou výkonnostně homogenní. Tyto skupiny se mohou od sebe různě odlišovat. Mohou se například odlišovat různou úrovní zvládnutí učiva, respektování stanovených pravidel chování, pracovním tempem, svými zájmy, učebním stylem, nadáním a mnoho dalších. Toto rozdělení se dá využívat i ve výuce. Učitel například může připravovat pracovní listy, které budou mít různou úroveň obtížnosti.

V praxi toto hodnocení a rozdělení žáků do skupin nemusí být používáno správně. Toto rozdělení by se mělo využívat pozitivně, ale rozhodně ne negativně. Můžeme se setkat i s tím, že ve škole jsou třídy rozdělené na studijní a nestudijní třídy, což je jasný příklad špatného použití této funkce hodnocení. Dalším špatným příkladem je škatulkování žáků.

V současné době je školní hodnocení žáků důležité hned z několika důvodů. Školní prospěch žáků je považován za jedno z kritérií na základě, kterých je žák přijímán nebo nepřijímán do další úrovně vzdělání, tedy například na střední školu. Funkce má tedy i díky tomu hodnocení a použití funkce selektivní (výběrovou). V současné době je moderní zabavovat hodnocení selektivní funkce, ale bohužel zatím to není z důvodu současné společnosti možné.

7 Kritéria

„Známkuje, nebo hodnotíte slovně? Tato často pokládaná otázka naznačuje, že slovní hodnocení bývá vnímáno jako protiklad známky. Rozdíl však není v podobě hodnocení, ale v účelu, který jedna nebo druhá forma plní.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 79)

Jednou z důležitých profesních dovedností učitele je umět konkrétně a přesně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. „Učitel se snaží vyjádřit, čím by se měl vyhovující žákův výkon v určitém zadání nebo úkolu vyznačovat. Znaky dobrého výkonu odvozuje od cílů učení – čemu a v jaké kvalitě by se žáci měli naučit, když budou předložené zadání zpracovávat.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 80)

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnot.“ (Slavík, 1999, str. 41) „Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět. Indikátor vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu. Sada kritérií popisuje očekávaný výkon současně v několika složkách (kritériích) a každé kritérium přibližuje v různých kvalitách splnění (indikátory).

Kritéria s indikátory pomáhají žákovi srozumitelně sdělit, co se od něj očekává, slouží mu jako vodítko při práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavků vyhovuje nebo nevyhovuje.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 80)

Kritéria se zprvu dávají jednoduchá a po malém množství, postupně se s vývojem žáků zvyšují a komplikují jak kritéria, tak indikátory.

Při stanování kritérií je důležité uvědomit si, co se může ověřit a ohodnotit na daném problému. Kritérium musí být stanoveno tak, aby mu žáci rozuměli. Kritéria může učitel stanovit sám, kritéria vyvodíme společně s žáky a žáci mohou kritéria vyvozovat ze zadání samostatně a svou představu konzultovat s učitelem. Zvyšovat nároky kritériích se musí pozvolna, aby jim žáci rozuměli.

„Výuka zaměřená na rozvíjení dovedností a současně znalostí staví často žáky před komplexní autentické úkoly. Typickým příkladem je plakát, jakýkoli text sloužící nějakému reálnému účelu (tedy nikoli doplňování i/y), naplánované a provedené

pozorování a zpráva o něm, naplánovaný a provedený pokus se zprávou, řešení problémového matematického zadání, výstupy z projektů (výstava, sborník, návrh na řešení něčeho ...).“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 93)

Kritéria se nesmí pro žáky nastavit příliš vysoko. Učitel by měl dodržovat zónu nejbližšího vývoje. Je to pro žáky důležité, aby je učitel neodradil od práce a neměli předem pocit neúspěchu. Cíl musí být stanoven tak, aby většina žáků na tento cíl dosáhla. Kroky učení na sebe musí navazovat, aby žáci měli ucelené informace. Cíle by měly být voleny tak, aby žáci využili k jejich řešení to, co již znají a umějí z dřívějších.

Je důležité, aby se žáci postupem času naučili sami určovat kritéria. Toho se docílí tím, že učitel s nimi bude řešit a stanovovat kritéria, sám ukazuje, jak při stanovení kritérií postupuje a učí takto pracovat i své žáky. Vlastní tvorba by měla probíhat rozebráním zadání, aby žáci věděli, co za požadavky na ně toto zadání klade. Učitel by měl po rozboru zadání pokládat otázky. Ty musí směřovat ke kvalitám práce, které nejsou přímo určené zadáním. Poté už se učitel ptá na to, jaké další kritéria by měla podle jejich názoru práce splňovat.

„Sada kritérií pro kompetence představuje kontinuum, které vystihuje postupný pokrok v ovládnutí podstatných složek kompetencí.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 108)

8 Význam zpětné vazby v hodnocení

„Zpětná vazba je pojem spojený s formativním hodnocením natolik, že kdybychom měli odpovědět nejstručněji na otázku, co je jádrem formativního hodnocení, můžeme říci, že je to právě kvalitní zpětná vazba. Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.“ (Starý, Laufková, 2016 str. 60)

Je důležité, aby učitelé počítali s tím, že poskytování kvalitní zpětné vazby je časově náročná a odborná práce.

Zpětná vazba je chápána jako informace, která je určena žákovi. Tato informace ho informuje o průběhu a výsledcích jeho učení. Kvalitní zpětná vazba může žákům poskytnout celou řadu různých informací.

„Hlavním cílem zpětné vazby je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka, tedy aby se lépe učil a více se naučil. Měla by odpovídat na tři základní otázky: Kam žák směřuje? Jak se mu právě daří? Kam a jak má dál postupovat?. Ve vztahu k řešení konkrétního učebního úkolu lze specifikovat cíle zpětnovazebního procesu takto:

- zjistit míru zvládnutí úkolu žákem;
- informovat žáka o tom, co zvládl;
- vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu;
- pomoci plánovat další postup učení žáka“ (Starý, Laufková, 2016, str. 62).

Nejčastější podmětem pro zpětnou vazbu je chyba žáka. Je důležité chápat chybu tak, že se z ní poučíme. Nesmí se vnímat jako něco nežádoucího, zpětná vazba není jen reakcí na chybu. Má svůj velký význam i v bezchybném výkonu. Učitel na chybě vidí spoustu věcí. Například: jestli žák chybí méně oproti minulému výkonu. Je důležité na chybu nějakým způsobem reagovat a poučit se z ní.

➤ Poskytování okamžité zpětné vazby při výuce

K tomu slouží například semafor. „Žáci jsou čas od času vyzváni učitelem, aby ukázali, jak vysvětlovanému učivu rozumějí. Zelená znamená úplně, oranžová

s problémy, červená vůbec. (Tady se směr zpětné vazby obrací a jejím příjemcem je učitel, který může vysvětlení doplnit konkrétním příkladem, jiným způsobem apod.)“ (Starý, Laufková, 2016 str. 69)

Dalším příkladem jsou kartičky s odpověďmi. „Tyto karty mohou mít nejrůznější podobu. Každý žák si vytvoří karty, na nichž budou na obou stranách odpovědi, např. Ano – Ne; Souhlasím – Nesouhlasím; Rozumím – Nechápu; Vím – Nevím; Plus – Minus; Pravda – Lež apod.“(Starý, Laufková, 2016 str. 70)

9 Druhy hodnocení

V této kapitole se budeme zabývat rozdělením hodnocení na bezděčné a záměrné, holistické a analytické, hodnocení a evaluace, sumativní a formativní, normativní a kritériální. Pro potřeby mé práce budeme probírat pouze sumativní a formativní hodnocení.

9.1 Sumativní hodnocení

Tento způsob hodnocení je pro školní výuku nepostradatelný.

„Smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný, celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.).“ (Slavík, 1999, str. 37) U tohoto hodnocení se objevuje hodnocení ve formě ano, ne, vyhovuje, nevyhovuje, postupuje dál, nepostupuje dál. „Cílem takového hodnocení je podat informace o výsledcích a dosahovaných výkonech a výsledky nebo jednotlivce zařadit, tj. vytvořit jejich pořadí na nějaké hotové škále nebo je roztrždit podle určitého klíče.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 21) Toto hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé, tedy osoby, které se běžně na hodnocení výuky nepodílejí. Těmito lidmi může být například zkušební komise, nadřizení a mnoho dalších.

Příkladem sumativního hodnocení jsou například přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních pohovorech, které slouží k přijetí lépe posouzeného uchazeče. Také slouží k shrnujícímu posouzení toho, co se žáci naučili, a jak se ve škole chovali. Příkladem tohoto hodnocení je pololetní vysvědčení nebo závěrečné hodnocení daného školního roku. Dále sem patří zkoušení, písemné práce, desetiminutovky a podobně, ale jen za předpokladu, že cílem je pouze změřit žákův výkon, to znamená, že žákovi dáme známku. Zde u žáka působí strach ze selhání, protože učitel zde zjišťuje, co a jak dobře se naučil. Z toho nám vyplývá, že sumativním hodnocením mohou být známky na vysvědčení nebo známky v žákovské knížky, ale výsledkem může být i shrnující slovní charakteristika, výsledky závěrečných testů a tak dále.

Informace, kterou nám podává sumativní hodnocení, se týkají toho, jak se daný žák umístil v hodnotové škále. Tomuto hodnocení se nelze vyhnout a nelze ani nahradit. Je důležité, aby toto hodnocení navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci

s formativním hodnocením. To způsobí, že žáci k sumativnímu hodnocení budou přistupovat s potřebným porozumění a větším klidem. Závěrem by tedy sumativní hodnocení mělo povzbuzovat hodnoceného žáka ke skrývání nedostatků a k ukazování a upřednostňování předností.

9.2 Formativní hodnocení

„Termín formativní hodnocení slyšíme již padesát let, avšak dodnes se odborníci neshodnou na tom, co přesně vyjadřuje.“ (Dylan, Siobhán, 2016, str. 5) Formativnímu hodnocení můžeme říkat korektivní. Dále mu můžeme říkat zpětnovazebné nebo pracovní. Do dnešní doby neexistuje definice formativního hodnocení. Lidé tento termín používají různě a je vždy potřeba pochopit, jak tomu termínu daný člověk rozumí a co si pod ním představuje.

Přes různé definice od různých autorů se všechny liší ve čtyřech bodech: „

1. Množství času, který uplyne mezi shromážděním důkazů a jeho vlivem na výuku.
2. Zda je podstatné to, aby žáci, od kterých byly důkazy získány, byli zároveň i příjemci daného procesu.
3. Zda se žáci musí tohoto procesu aktivně zúčastnit.
4. Zda hodnocení musí změnit zamýšlené výukové činnosti.“ (Dylan, Siobhán, 2016, str. 6)

„Učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“ (Black, Wiliam, 2009, str. 9)

Formativní hodnocení nám poskytuje hodnotící informace ve chvíli, kdy můžeme svůj výtvar nebo výkon ještě zlepšit. Toto hodnocení pomáhá jak učitelům, tak i žákům hledat lepší cesty k cíli, také slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Toto hodnocení je zaměřené na podporu další učení žáků a nabízí jim radu, určitý způsob vedení a poučení zaměřené na zlepšování svých dalších výkonů. Formativní hodnocení je jak v Čechách, tak i v zahraničí považováno za pedagogicky nejúčelnější možnost hodnocení školní práce.

„Za formativní hodnocení lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.“ (Starý, Laufková, 2016 str. 12)

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.“ (Slavík, 1999, str. 39)

Je diskutované, zda jsou známky formativním hodnocením. Znamky při hodnocení mají svá omezení. Klíčová úloha hodnocení je v tom, že žákům dává zpětnou informaci. Z toho plyne, že žák má z hodnocení poznat, co má zlepšit. „Přitom se musí dozvědět dvě klíčové informace: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium); 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka). Z tohoto rozdělení vyplývá, že samotné známce chybí vlastně celý jeden okruh informací: kvalitativní poukaz na to, v čem (v jakém kritériu, oblasti, okruhu dovedností apod.) se žákovi práce daří/nedaří.“ (Starý, Laufková, 2016 str. 13) Z toho vyplývá, že hodnocení známkou je značně omezené a věřím, že učitelé si to uvědomují. Škála hodnocení 1 až 5 je nedostačující. Často se proto používá buď plus nebo mínus. Čímž se hodnotící škála zvýší. Na škole, kde jsem dělala teoretickou část, k číslům používají i písmena, což bude vysvětleno v praktické části. K formativnímu hodnocení se nejvíce hodí slovní hodnocení, které bude popsáno níže.

Při hodnocení pomocí známek nastává problém při individuální vztahové normě. Žák, který má test bez chyby, dostane jedničku jako ten, který má chyb například pět. Při tomto hodnocení je důležité vše vysvětlit žákům, ale i rodičům.

Proč tedy učitelé mají používat formativní hodnocení? Žáci se díky tomuto hodnocení dozví více o sobě a naučí se sami sebe hodnotit. Žáci vědí, v čem se mají

zlepšit a tím, dosahují lepších vzdělávacích výsledků. Pomocí formativního hodnocení se dá ve třídě utvářet klima, které podporuje učení a diskuze, které k učení přispívají.

„Důležité je uvědomit si, že když používáme číselné hodnocení (škálu známek, procenta či body), primárně rozlišujeme, kdo je lepší a kdo horší. Pokud chceme hodnotit formativně, nelze u rozlišování skončit, nýbrž je nutno ještě něco významného přidat – informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili a poradit, jak se učit dál.“ (Starý, Laufková, 2016 str. 14) Formativní hodnocení je verbální. Žáci se díky tomuto hodnocení více naučí.

10 Slovní hodnocení

Do 16. století na školách převládalo slovní hodnocení. To probíhalo formou hodnotících zpráv, které žáci dostávali při odchodu ze školy. Tedy až po ukončení školní docházky. V této zprávě se stručně zhodnotily výsledky, kterých žák dosahoval během celé školní docházky. To se začalo měnit od 16. století. Slovní hodnocení bylo nahrazeno známkami. Toto hodnocení umožňovalo třídit žáky do různých klasifikačních stupňů. To více vyhovovalo tehdejší společnosti. Školní hodnocení se stalo nástrojem, který byl používán k regulaci přístupu k dalšímu vzdělávání.

Na počátku 20. století se začaly objevovat kritiky klasifikace. Kritizovalo se známkování a řazení žáků do různých kategorií a stupňů. První významnou osobností, která kritizovala známkování, byl L. N. Tolstoj. Ten odmítal zkoušení jako vstupní etapu hodnocení.

Ve 20. a 30. letech 20. století se začala projevovat kritika tradičního způsobu hodnocení. Dále kritizovali subjektivitu známkování. Tyto kritiky se ozývaly zejména z řad reformních pedagogů. U nás to byl například V. Příhoda. I přesto, že hodnocení pomocí známek je kritizováno již od 20. a 30. let 20. století, tak do dnešní doby je hodnocení pomocí známek nejčastější formou hodnocení.

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. Toto hodnocení je povoleno podle zákona ve všech ročnících. Slovní hodnocení musí říkat, na jaké úrovni se nachází žák. Slovní hodnocení může doplňovat známkování nebo ho může úplně nahradit. Slovní hodnocení by mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích, postoje žáků, jejich úsilí a snahu. Pokud slovní hodnocení obsahuje vše popsané, tak z něj vyčteme i skryté učivo.

Toto hodnocení má mnoho výhod. Dokáže lépe popsat individuální pokrok žáka, popsat jeho slabé a silné stránky a to nejen jeho výkonu, ale i procesu učení. Je to pro žáka dobrá zpětná vazba. Žák potřebuje vědět, kde dělá chybu a co musí zlepšit. Pokud je zpětná vazba kvalitní, tak předpokládáme, že pokroky při učení se u žáka dostaví mnohem rychleji než při špatné zpětné vazbě.

Slovní hodnocení má svá pozitiva, ale i negativa.

Pozitivní je:

- „Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.
- Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.
- Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonostně slabších žáků.
- Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.
- Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení.
- Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.
- Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit.
- Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všímá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka.“ (Kolář, 2009, str. 89)

Je potřeba upozornit i na problémy, které mohou doprovázet používání slovního hodnocení. Tato negativa jsou většinou důsledkem nepochopení a špatným prováděním slovního hodnocení.

- „Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky (např. 1 – výborně; 2 – velmi dobře), v této podobě by nemělo zpětnovazební charakter, stejně jako nic neříkající, nekonkrétní informace typu - to je pěkné, to se ti povedlo, to se mi líbí hezké apod.
- Pro učitele je vypracování slovního hodnocení dost pracné a časově náročné – aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.

- Hrozí nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé a že z formativního slovního hodnocení se stane hodnocení formální.
- Hrozí, že se učitel dopustí hodnocení osobnosti žáka, nikoliv hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování – jde o riziko takzvaného nálepníkování jak záporného, tak pozitivního (pozitivní hodnocení- jako zodpovědný, ochotný, milý – je velmi zavazující a vede k tomu, že se žák chová i jedná tak, aby splnil očekávání a nezklamal dospělého, zvláště zatěžující je pro žáka nezklamat osoby subjektivně významné – rodiče, učitele ...).
- Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka – stává se cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu nikoliv pro nové poznatky).
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádná srovnání s výkony ostatních dětí. Pokud učitel musí srovnávat, pak jen výkony žáka se sebou samým.
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat rozkazovací věty typu: musíš, udělej, ani věty typu podmiňovací měl bys udělat.
- Rizikem ve slovním hodnocení jsou, podle slov J. Nováčkové, pochvaly typu: To jsi mi udělal radost, Chválím tě za, Zasloužíš pochvalu za. Řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným.“
(Kolář, 2009, str. 89 a 90)

11 Sebehodnocení

Je hodnocení, na kterém se podílejí především žáci. Může se provádět až poté, co žáci mají nějakou zkušenost s hodnocením.

„Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně tak do procesu hodnocení) aktivně zapojeni. Sebehodnocení může žákům pomáhat zlepšovat proces učení.“ (Kolář, 2009, str. 151).

„Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a na základě toho ke schopnosti plánovat si cesty ke zlepšení. Celkově sebehodnocení směřuje k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobě učitele, dává mu šanci uvědomit si vlastní kvality, silné i slabé stránky, poskytuje prostor pro vytváření reálného obrazu (sebeobrazu) o sobě samém.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 134)

„Sebehodnocení můžeme chápat jako proces zpětné kontroly, který žáka vede:

- k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech,
- k znovuvybavení si toho, co se stalo,
- k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl,
- k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu.“(Kolář, 2009, str. 151)

U sebehodnocení se nejčastěji používají otázky typu co ... a proč... . Je to z důvodu, že se na ně nedá odpovědět ano nebo ne. Jsou pro žáky těžší a donutí je nad daným tématem více přemýšlet. Je důležité, aby si žáci uměli určit, co jim dělá problémy, ale aby se uměli pochválit za to, že něco umí nebo se v něčem zlepšili.¹

Žák díky tomu posoudí svojí aktuální úroveň vědomostí a na druhé straně zjistí, co mají zlepšit. Sebehodnocení může být průběžné nebo sebehodnocení závěrečné. Sebehodnocení průběžné můžeme chápat jako sebekontrolu. Ta mu umožňuje dávat si zpětnou vazbu a tím analyzovat svůj výkon. Na průběžné sebehodnocení navazuje

¹ Výzkum provedený v Portugalsku na 25 prvostupňových třídách dokázal, že žáci, kteří získají vhlad do svého vlastního učení, si své učební cíle plánují a sami vyhodnocují, jak se jim daří je naplňovat. Tím zlepšují své výsledky učení. Starý, Laufková 2016 str. 34

závěrečné sebehodnocení. Ta odráží názor na celkovou práci samotného žáka. Může formulovat i své pocity z odvedené práce.

➤ **Techniky formativního hodnocení se zaměřením na sebehodnocení**

Pohybem nám žáci mohou vyjádřit, s jakým úsilím dnes pracovali. Například se žáci mohou přihlásit, mohou se posadit, stoupnout a sednout si na zem podle toho, jak v hodině pracovali, jak látku třeba pochopili...

Dalším způsobem je grafický symbol. Žáci si ke svému úkolu mohou nakreslit smajlíka na důkaz toho, jak danou látku chápou.

Žáci si o svých pocitech mohou povídat v komunitním kruhu. Žáci zde hovoří o svých zkušenostech a k tomu by měli vést i vhodně zvolené otázky. Například: Proč si myslíš, že ses zlepšil v psaní? Proč si myslíš, že se musíš zlepšit v počtech?

12 Portfolio

Portfolio je jedním z moderních prostředků autentického hodnocení. „Portfolio je kolekci (souborem) prací dítěte, které shromažďujeme. Poskytuje dítěti, jeho rodičům a nám učitelům různorodé informace o pokrocích, kterých dítě dosáhlo, a ukazuje na jeho vývoj.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 121) Dnes se využívá jako prostředek hodnocení dítěte.

„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“ (Slavík, 1999, str. 106) Do portfolia si žák může uložit například písemné práce, výtvarná díla, projekty, plakáty, záznamy z různých pozorování a jejich interpretace a mnoho další prací.

Prakticky je portfolio: pevné desky, šanon nebo krabice, ve které jsou shromážděny a uchovávány práce žáka za určité období. Součástí portfolia mohou být i komentáře učitele, rodičů a podobně. Z toho vyplývá, že portfolio neobsahuje pouze práce samotného žáka, ale může obsahovat i komentáře jiných lidí a to jak spolužáků, tak třeba učitelů, rodičů... Portfolio zachycuje a uchovává informace o žákově vývoji a pokroku. Učitel se může při hodnocení opřít o portfolio a hledat pomocí něho odpovědi na hodnotící otázky. Z toho je jasně patrné, že portfolio nám dává velkou šanci k hodnocení podle individuální normy. Dále nám umožňuje nalézt úspěchy i u žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Mluvíme o znevýhodnění typu: dyslexie, dyskalkulie a mnoho dalších poruch a typů znevýhodnění.

12.1 Žákovské portfolio

„Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti. Vede se především pro sledování autentického učení. Portfolio může mít rozmanité podoby a sloužit různým cílům hodnocení.“

Proč využívat portfolio:

- „Umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením – hodnocení tak slouží učení.
- Všem, kteří rozhodují o výuce, poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení, a tím se stává podkladem pro úvahy o další výuce.
- Umožňuje paralelně sledovat více rozmanitých aspektů procesu i výsledku učení.
- Učiteli a žákovi dává možnost společně monitorovat vývoj učení a diskutovat o něm s oporou v dokladech o žakově práci.
- Dává podporu při hodnocení, které se díky němu opírá o konkrétní doklady a je srozumitelné nejen učiteli, ale i žákovi a rodiči, žáci se s jeho pomocí účastní vyhodnocování vlastní práce.
- Učí žáky rozpoznávat a označovat kvalitu ve vlastní práci (sebehodnocení).
- Učí je identifikovat ukazatele pokroku ve vlastní práci v průběhu času.
- Umožňuje jim plánovat cíle výuky a pak sledovat, nakolik jich dosahují a co přispívá k jejich plnění.
- Přispívá k pocitu odpovědnosti žáků za vlastní práci, a tedy k angažovanosti ve vlastním učení.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 112)

12.2 Hodnocení portfolia

„Hodnocení portfolia předpokládá splnění těchto podmínek:

- Jsou vymezeny cíle a kritéria hodnocení
- Na podkladě vymezení cílů a kritérií hodnocení je určeno, co má být ukládáno do portfolia (tj. jaký typ materiálu), kým to má být ukládáno (samotným žákem, učitelem, rodiči žáka atd. i v kombinacích) a kdy (po každé vyučovací hodině, jednou za týden, občas atd.)
- Kritéria hodnocení jsou použita ke komplexnímu posouzení žakova tvůrčího chování.“ (Slavík, 1999, str. 107)

Portfolio má především sloužit k ocenění žákova pokroku a posunu, jeho úsilí a tvůrčích úspěchů. Má žáka povzbudit k posuzování vlastních pokroků, tím se naučit sebehodnocení. Portfolio zprostředkovává žákovi, učiteli a žakovým rodičům ucelenou historii žákova školního rozvoje.

Protože portfolio uchovává žakovy tvůrčí projevy, tak je jeho hodnocení poměrně nesnadné. Vyžaduje od učitele dostatek pedagogické tvořivosti a citu pro důležité momenty v žakově pracích. Při hodnocení se nesmí zapomínat na procesy tvorby, ty bývají důležitější než samotný výsledek, který je uložen v portfolio. Z toho vyplývá, že při hodnocení portfolio musíme brát v potaz celou činnost, která se za danou práci, která je uložena v portfolio, skrývá. Učitel se nesmí omezit pouze na to, zda je výsledek zdařilý, či nikoli.

Pedagogické hodnocení portfolio si musí zachovat tvůrčí charakter a citlivost. Zároveň musí být dostatečně cílené, systematické, informativní a efektivní. Z tohoto důvodu je důležité dobře uspořádat hlediska a kritéria, která při hodnocení budeme používat.

Kontrolu portfolio můžeme udělat několika způsoby. Jedním z nich je poslání portfolio domů. Za určitý a předem stanovený čas pošleme dětem portfolio domů. Jejich úkolem bude vybrat z něj několik položek, podle kterých je patrné, že se něco naučily nebo dosáhly nějakého pokroku. Při výběru práce, by žáci měli ke každé napsat cedulku s vysvětlením, proč si vybrali zrovna tuto práci.

Portfolio se může posílat i domů, aby se zapojili i rodiče žáků. Díky portfolio si rodiče udělají lepší obrázek o pokroku svého dítěte. V portfolio si mohou prohlédnout konkrétní ukázky prací svého dítěte. „Proto si děti svá portfolio nosí pravidelně domů a konzultují výsledky své práce se svými rodiči. Na základě této konzultace jsou rodiče žádáni o písemné zhodnocení portfolio dítěte. Vítány jsou jakékoli poznámky, otázky a připomínky.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 124)

Pro zapojení rodičů se s portfolio mohou posílat formuláře, které vyzývají k zapojení do procesu hodnocení pomocí portfolio.

- „Dopisy rodičům doprovázející portfolio. Rodiče nemohou vždy přijít do školy, aby si portfolio svého dítěte prohlédli. Proto je důležité jim portfolio zasílat

domů, aby byli o průběhu a výsledcích učení svého dítěte dobře informováni. Tímto dopisem rodičům sdělujeme, co se od nich očekává.

- Reakce na prohlídku portfolia doma. Tento formulář, který vyplní rodiče poté, co si doma prohlédnou portfolio svého dítěte, se může stát součástí vašich záznamů. Poskytne vám dobrou představu o tom, jak dobře jste s nimi komunikovali o hodnocení pomocí portfolia.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 124)

12.3 Typy a druhy portfolií

„Portfolia se mohou lišit:

1. Podle účelu, k němuž se položky shromažďují:
 - k průběžnému monitorování žákovy práce, zpětné vazbě a sebehodnocení (portfolio pracovní);
 - k sumativnímu hodnocení formou konzultace mezi učitelem a žákem, případně i rodičem (portfolio dokumentační);
 - k formálnímu sumativnímu hodnocení, které může ovlivnit žakovu známku na vysvědčení (portfolio dokumentační a reprezentační);
 - k průběžnému i k závěrečnému sumativnímu hodnocení (portfolio dokumentační);
 - pro prezentaci nejlepších žakových prací na veřejnosti, např. při třídní besídce nebo jako součást výstavky o práci třídy pro rodiče (neslouží tedy přímo pro hodnocení žákovy práce).
2. Podle toho, kdo rozhoduje o tom, jaký typ položek má být do portfolia sdružen:
 - o typu nebo charakteru zařazených položek rozhoduje sám žák, příp. učitel společně se žákem, nebo sám učitel, příp. úřední autorita (ministerstvo školství nebo soukromý zřizovatel školy aj.)
3. Podle toho, kdo vybírá do portfolia konkrétní ukázky materiálů:
 - o zařazení konkrétní práce rozhoduje sám žák (podle svého uvážení a podle cílů, jejichž dosahování má být portfolioem dokumentováno), nebo žák a učitel (popř. rodič), příp. jen učitel, nebo je zařazení dáno tím, že daná položka je vyžadována povinně.

4. Podle toho, kdo hodnotí obsah portfolia:

- Hodnotí buď sám žák, nebo žák a učitel (a někdy i rodič), příp. žákův učitel nebo také úřední autorita či orgán vybírající žáky pro postup do vyšší školy.

5. Podle stupně uspořádanosti a výběrovosti:

- portfolio pracovní (procesní, třídní, sběrné),
- portfolio dokumentační (hodnotící),
- portfolio reprezentační (výstavní, výběrové).“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 112 a 113)

V různých publikacích existují různá členění portfolií. Zde se liší pouze názvy.

12.3.1 Sběrné portfolio

Představuje soubor veškerých prací, které dítě vytvořilo za určité období. Do tohoto sběrného portfolia je možné zařadit jakoukoliv práci. Můžou se sem zařadit i komentáře, poznámky a postřehy rodičů, učitele, ale i například spolužáků.

„Sběrné portfolio může obsahovat:

- Ukázky ze psaní - všechny verze (prvotní i konečné);
- Ukázky práce ze všech předmětových oblastí (pracovní listy, texty vytvořené dítětem, zprávy z experimentů);
- Záznamy z deníku dítěte;
- Výstupy z projektů;
- Reakce na četbu – referáty o knihách, otevřené otázky s odpověďmi;
- Magnetofonové záznamy hlasitého čtení;
- Výtvarné práce;
- Fotografie projektů a aktivit apod.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 122)

12.3.2 Výstavní (výběrové) portfolio

Sem žák dá své nejúspěšnější práce. Tento druh portfolia je určen pro veřejnost a pro prezentaci. Mohou se do něj podívat návštěvníci školy.

„Do výběrového portfolia můžeme zařadit např.:

- Výběr prací, které reprezentují a dokládají pokrok dítěte;
- Práce, na něž je dítě pyšné;
- Písemné úvahy dítěte (zamyšlení se) nad výběrem položek, které jsou součástí výstavního portfolia.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 123)

12.3.3 Hodnotící portfolio

Je to sbírka záznamů, podle kterých vytváříme souhrnné hodnocení žáků. Tento typ portfolia není určen pro veřejnou prezentaci. Jedná se o podkladový materiál, který slouží pro hodnocení. S hodnotícím portfoliem pracuje pouze učitel, žák a rodič.

„V tomto portfoliu by neměly chybět:

- Práce dokumentující pokroky dítěte (z výstavního portfolia);
- Záznamy učitele z pozorování (krátké poznámky, pozorovací archy);
- Poznámky učitele z konzultací s rodiči dítěte i s dítětem samým;
- Popis zájmů dítěte;
- Formuláře sebehodnocení vyplněné dítětem;
- Zprávy o dítěti od jeho rodičů.“ (Krejčová, Kargerová, 2011, str. 123)

13 Závěr teoretické části

V teoretické části jsem nastínila problematiku školního hodnocení a formativního hodnocení, které se na našich školách v posledních letech velmi rozmáhá a to především na prvním stupni základních škol.

Hodnocení na našich školách probíhá již spoustu let, ale v poslední době jsou na hodnocení kladeny jiné nároky, než tomu bylo dříve. Jedním z trendů, který se rozmáhá, je formativní hodnocení. Formativní hodnocení podporuje žáka v efektivním učení a pomáhá mu hledat různé cesty k dosažení požadovaného cíle. Hodnocení v posledních letech dostává individuální charakter. Žák se v tomto případě nesrovnává s ostatními žáky z jeho třídy, ale srovnává se s vlastními výkony v určitém časovém horizontu. S formativním hodnocením souvisí i hodnocení pomocí kritérií. Žák zná kritéria práce a ví, co pro určitou známku musí splnit. Zámka se poté odvíjí od počtu splněných kritérií. Dalším významným posunem v hodnocení je poskytování zpětné vazby žákovi. Ve zpětné vazbě se žák dozví informace o průběhu a výsledcích svého učení. Je důležité, aby dostal zpětnou informaci i o průběhu práce nejen o výsledku.

Tento způsob hodnocení má charakter kvalitního hodnocení. Jedná se o hodnocení, které žáky informuje o pokroku, mělo by ho motivovat do dalšího učení a práce, mělo by odhalovat jeho silné a slabé stránky. Nejdůležitější je respektovat žákovu individualitu a procesu učení.

Mezi další způsoby hodnocení patří sebehodnocení. Sebehodnocení také splňuje požadavky kvalitního hodnocení. Sebehodnocení podporuje žákovu samostatnost a učí ho ohodnotit si svojí práci. K tomu, aby žáci sebehodnocení zvládali, je zapotřebí, aby jim učitel dával kvalitní hodnocení. Žáci se tak naučí, jak se hodnocení dělá, co se hodnotí a jakým jazykem se hodnotí. Učitel ovlivňuje žákovo sebepojetí. Je důležité, aby učitel u žáků podporoval sebehodnocení a sebedůvěru. To se samozřejmě odrazí i na sebehodnocení.

Další část je věnována portfoliu. Portfolio je prospěšné jak pro žáky, učitele tak i rodiče. Žáci se díky portfoliu učí sebehodnotit. Učí se hledat pokroky, seřazovat práce a určovat kritéria. Portfolio vede žáky k zodpovědnosti. Portfolio se stává jedním

z prostředků hodnocení. Toto hodnocení je srozumitelné žáků i rodičům. Dále přispívá ke komunikaci mezi žákem, učitelem a rodičem.

Portfolio má několik druhů. Žáci nejprve pracují s pracovním portfoliem, ale ve vyšších ročnících už si žáci vytváří reprezentační portfolio.

Praktická část

Ve své praktické části jsem se zabývala prací s žákovským portfoliem na vybrané Fakultní základní škole. Měla jsem možnost vidět prezentaci závěrečných portfolií, která probíhá v pátých ročnících. Dále jsem měla možnost mluvit s těmito žáky poté, co nastoupili na druhý stupeň. Vedla jsem rozhovory s žáky ze třetích ročníků. Prováděla jsem rozhovory s paní učitelkou M a paní učitelkou V. Na závěr srovnám práci těchto paní učitelek, které od sebe dělí několik let a tedy i zkušeností s prací s portfolii ve škole s žáky 1. stupně.

1 Cíle výzkumné části

- Popsat a analyzovat práci paní učitelky M a V s žákovským portfoliem na prvním stupni ZŠ. Zmapovat práci s portfoliem v ročnících 1., 2., 3., 4. a 5.
- Porovnat jejich práci.
- Zmapovat přínosy a úskalí práce s portfoliem z pohledu žáků.
- Formulovat doporučení pro počátky práce s portfoliem.

2 Organizace výzkumu a použité metody při výzkumu

2.1 Organizace

Svou výzkumnou část jsem vedla na jedné Fakultní základní škole v Praze. Nejprve jsem se v roce 2016 účastnila závěrečné prezentace reprezentačního portfolia u paní učitelky V. Na tyto prezentace jsem docházela v období duben až květen. Paní učitelka na prezentaci portfolií vyhradila poslední páteční hodinu. Žáci si sami volí jeden z termínů, kdy svojí práci budou prezentovat. Do školy jsem docházela na prezentace portfolií a měla jsem možnost žákům psát i zpětné vazby na jejich prezentace. Dále jsem poslouchala a zaznamenávala komentáře od ostatních spolužáků

Další působení na této škole přišlo v roce 2017 v březnu. V této době jsem uskutečňovala rozhovory s paní učitelkou V a paní učitelkou M. Při rozhovorech jsem se zaměřila na práci s portfoliem během první až páté třídy. Bohužel paní učitelka M zatím neměla možnost učit ve čtvrté a v páté třídě, takže pro tyto ročníky mám vyjádření pouze paní učitelky V.

V březnu roku 2017 jsem prováděla rozhovor s žáky ze třetích tříd, kde jsem zjišťovala, co pro ně portfolio znamená, jak s ním pracují, a mnoho dalších otázek. Před rozhovory jsem žáky nechala napsat pětilístek na téma portfolio.

2.2 Design výzkumu

Pro svojí diplomovou práci jsem využila kvalitativní formu výzkumu. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, str. 12)

Ve kvalitativním výzkumu se používá mnoho různých metod. Například se používá rozhovor, skupinový rozhovor, pozorování, akční výzkum. Výzkumník se v tomto výzkumu snaží získat integrovaný pohled na předmět studie. „Hlavním instrumentem je výzkumník sám. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio- a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí. Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů.“ (Hendl, 2005, str. 52) Výsledky tohoto výzkumu jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem, protože se ve výsledcích promítanou preference výzkumníka.

2.3 Metodika výzkumu

Při zpracování praktické části ve své diplomové práci jsem využila takové metody, které mi umožnily nahlédnout do problému a zpracovat daný problém. Použila jsem metodu pozorování, rozhovory a pětilístek, který se řadí do akčního výzkumu. V akčním výzkumu se uplatňují především kvalitativní metody.

„Pozorování je často popisováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 174) Pozorování se řadí mezi kvalitativní metody. Využívá se především ke sběru různých dat. Tato metoda se snaží zjistit, co se skutečně děje. Tato schopnost se stejně jako rozhovor využívá v každodenním životě, ale v kvalitativních metodách jde především o to, aby se

používaly promyšleně. Pozorování se musí provádět nejen zrakem, ale i sluchem, hmatem a můžou se sem zařadit i pocitové vjemy. Pozorování se dá různě rozdělit. Hendl používá dělení na skryté, zúčastněné a strukturované. Výzkumník v těchto různých formách přijímá různé role a to podle potřeby. Hendl uvádí úplného účastníka, účastníka jako pozorovatele, pozorovatele jako účastníka a úplného pozorovatele. Podle tohoto rozdělení jsem pracovala jako účastník pozorovatel. „Účastník pozorovatel přijímá roli rovnoprávného člena skupiny, ale účastníci si jsou vědomi jeho totožnosti.“ (Hendl, 2005, str. 191) Tuto metodu jsem při zpracování své výzkumné části používala na prezentacích závěrečných portfolií. Touto metodou jsem chtěla zjistit, jak žáci zvládnout prezentovat portfolio a jaká kritéria používají k uspořádání portfolia.

Rozhovor se podobně jako pozorování řadí mezi kvalitativní metody. „Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a co si o tom respondenti myslí.“ (Hendl, 2005, str. 191) „Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 159) z toho vyplývá, že tato metoda je založena na přímé komunikaci výzkumníka s dotazovaným.

V tomto případě mezi mé dotazované osoby patřila paní učitelka M a paní učitelka V. V rozhovorech jsem využila tyto typy otázek: Jak dlouho využíváte portfolio s žáky? Jak s ním pracujete v jednotlivých ročnících? Jak pomocí portfolia hodnotíte? Používáte známky nebo slovní hodnocení? Proč je podle Vás dobré pracovat s portfoliem? Co Vám při práci s portfoliem funguje za reflektivní techniky? Máte nějaká doporučení pro práci s portfoliem? Používáte portfolio při tripartitních schůzkách? Jakým způsobem ho používáte? Touto metodou jsem chtěla zjistit, jak s portfoliem pracují paní učitelky, získat doporučení pro práci s portfolii. Od žáků jsem zjišťovala, jak vnímají portfolio a k čemu ho využívají.

S žáky jsem vedla skupinové rozhovory, které patří mezi další kvalitativní metody. Skupinový rozhovor jsem vedla s celou třetí třídou, ale také samostatně vždy se dvěma až čtyřmi žáky. Dále jsem vedla rozhovory s žáky z šesté třídy, tento rozhovor byl odlišný, protože jsem vždy mluvila jen s jednou žákyní, ale ostatní žákyně jí doplňovaly. Pro žáky třetích tříd jsem použila otázky: Co je pro Vás portfolio? Jak portfolio řadíte?

Z jaké třídy máte práce v portfoliu? Prezentujete portfolio? Pracujete s portfoliem od první třídy? Je pro Vás portfolio důležité? Pro rozhovor s žáky šestých tříd jsem použila následující otázky: Cíl tvého portfolio? Co pro tebe znamená portfolio? Jak jsi portfolio třídila? Co tě práce s portfoliem naučila? Budeš v portfoliu pokračovat? Proč? Jako doplňkovou metodu k rozhovorům jsem použila pětílístek.

Pro svůj výzkum jsem použila jednu projektivní techniku. Jednalo se o pětílístek. Pětílístek je metoda, která se využívá téměř ve všech metodách kritického myšlení. Je snadný a časově nenáročný. V první řadě je jedno slovo, většinou se jedná o námět, podstatné jméno. Ve druhém řádku je dvouslovný popis námětu, jedná se o dvě přídavná jména. Ve třetím řádku jsou tři slova, která vyjadřují děj, který dělá nebo se s ním dělá. Používají se slovesa. Ve čtvrtém řádku se nachází libovolná věta, která je o námětu a obsahuje čtyři slova. V poslední řádce se nachází jednoslovné synonymum k prvnímu řádku. V posledním řádku se nemusí jednat o podstatné jméno. Touto metodou jsem zjišťovala, jak žáci vnímají portfolio a co pro ně znamená.

K analýze produktu jsem použila pozorování a rozhovory. Při pozorování jsem si dělala poznámky a doptávala jsem se na doplňující informace. Pomocí pozorování jsem zjišťovala, jak s portfoliem pracují žáci a co jim práce s portfoliem přináší. Pomocí rozhovorů jsem doplňovala informace k cíli: přínosy a úskalí práce s portfoliem z pohledu žáků. Rozhovory jsem vedla i s paní učitelkami. Tyto rozhovory mi přispěly k formulaci cíle: popis a analýza prací paní učitelky M a paní učitelky V s žákovským portfoliem na prvním stupni ZŠ. Zmapovat práci s portfoliem od 1. do 5. ročníku. Porovnání jejich práce a formulace doporučení pro počátky práce s portfoliem. Jako doplňkovou metodu jsem použila pětílístek. K jejich analýze jsem použila čtení a utřídění vyhotovených pětílístků, které jsem si utřídila do několika skupin. Ze všech výše popsaných metod jsem kategorizovala informace pro svojí výzkumnou část.

3 Charakteristika výzkumného vzorku

Svoji výzkumnou část jsem prováděla na pražské fakultní škole. Tato fakultní základní škola vznikla již v roce 1993, v roce 1995 se tato škola stala fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Roku 2000 jí byl udělen Certifikát prvního tréninkového a metodického centra programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ČR. V roce 2002/20023 se tato škola stala pilotní školou a spolupracovala na tvorbě školního vzdělávacího programu na základě rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání. Školní vzdělávací program pokusně ověřovala v roce 2004.

Od 1. 9. 2009 se tato škola spojila s jinou školou a vznikla škola s novým názvem, tento název nese dosud. Tato škola je sídlištní a má 1. až 9. ročník. Tato škola vyučuje podle vlastního školního vzdělávacího programu.

Cíle vzdělávání má tato škola určené kompetencemi tj. dovednosti a připravenost žáka něco vykonávat. Učí žáky dovednosti stále se učit, tvůrčímu přístupu, komunikačním a prezentačním dovednostem. Záleží jim i na komunikaci v cizích jazycích. Dále jim záleží na schopnostech spolupracovat, jednat s lidmi, nést odpovědnost, řešit problémy, dovednost práce v týmu a schopnost dalšího sebevzdělávání.

Škola využívá různé metody, protože chce, aby systém výuky vyhovoval každému dítěti podle jeho individuálních potřeb bez ohledu na jeho nadání či sociální původ. Proto využívá různé metody výuky. Je to: kritické myšlení, činnostní učení, projektovou výuku, kooperativní výuku, dramatickou výchovu, ekologickou výchovu a mediální výchovy.

Na této škole se na hodnocení podílejí žáci, učitel i rodiče. Podrobně mají rozpracované hodnocení skupinové práce. Znamky udělují na základě kritérií, která mají žáci předem stanovená. K hodnocení využívají různé nástroje, jako jsou například portfolia žáků, rozhovor, diskuse a ústní či písemné neformální hodnocení. Škola si zakládá na formativním hodnocení. V první a ve druhé třídě se žáci hodnotí slovně, ve vyšších třídách postupně přecházejí k vysvědčení se známkami.

(Zdroj: <http://www.fzs-chlupa.cz>)

Výzkumný vzorek pro mojí diplomovou práci se skládal z paní učitelky M a paní učitelky V. Dále se skládal ze třech tříd. V první třídě bylo 24 žáků a ve druhé bylo 26 žáků.

Paní učitelka M vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Její specializací byla hudební výchova. Během svého studia absolvovala praxi právě na této fakultní základní škole. Na tuto školu v roce 2011 nastoupila a působí na ní dodnes. Od této doby absolvovala kurz Činnostního učení, Kritického myšlení, Rozvoje mentorských dovedností a několikrát navštívila Letní školu hudební výchovy. Ve výuce se snaží využívat kooperativní učení, metody programu RWCT (Psaním a čtením ke kritickému myšlení), činnostní učení a další různé prvky inovativních metod výuky.

Paní učitelka V vyučuje na prvním stupni již od roku 1989. Od roku 1999 vyučuje na této fakultní základní škole. Paní učitelka je koordinátorkou školního parlamentu. Dále je vedoucí Chlupíkova divadelního léta. Ve své výuce často využívá prvky dramatické výchovy. Na škole vede kroužky francouzštiny. Paní učitelka je mezinárodní lektorkou RWCT (Psaním a čtením ke kritickému myšlení). Spolupracuje s Novou školou Brno-kde využívají činnostní učení. Má na starosti organizaci tradičního festivalu Chlupíkova divadelní léto.

První třída je pod vedením paní učitelky M. Jedná se o žáky třetí třídy a paní učitelka je vede již od první třídy. Do třídy dochází 12 chlapců a 12 dívek. Do třídy dochází několik žáků, kteří mají plán podpory pro podporu učení. Tyto žáci vyžadují a mají individuální přístup. Ten jim je zajištěn i bez přítomnosti asistenta pedagoga. Jeden z chlapců má z pedagogicko-psychologické poradny potvrzenou dyslexii, dysgrafii, dysortografii a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). Paní učitelka se domnívá, že ve třídě jsou žáci s poruchou pozornosti, ale tuto informaci zatím nemá potvrzenou. Tato třída je velice komunikativní a dobře spolupracuje. Ve třídě je několik zástupců, kteří pravidelně reprezentují školu na sportovních soutěžích v házené. V této soutěži dosahují velice dobrých výsledků.

4 Práce s žákovským portfoliem na této fakultní škole

V této kapitole bych ráda přiblížila práci s portfoliem nejprve paní učitelky M a poté paní učitelky V. U paní učitelky V jsem měla štěstí, že v roce 2016 vedla 5. ročník a tak jsem se mohla zúčastnit prezentací závěrečných reprezentačních portfolií.

4.1 Práce s žákovským portfoliem paní učitelky V

Paní učitelka se s portfoliem poprvé setkala díky projektu Občan a na semináři s paní doktorkou Polechovou. Součástí tohoto projektu bylo vypracování obrazového a dokumentačního portfolia. Během tohoto projektu žáci třetí třídy zpracovávali téma ve čtyřech krocích. Vše co během tohoto projektu zpracovali, utvořili do dokumentačního a obrazového portfolia. Díky tomuto projektu se paní učitelka setkala s portfoliem a toto setkání jí ovlivnilo natolik, že portfolio využívá dodnes.

Druhé setkání proběhlo ve skupině PAU (Přátelé angažovaného učení). Zde měla zadán úkol, aby si zpracovala svoje vlastní portfolio.

Paní učitelka pracuje s portfoliem již řadu let, ale podle ní práce s portfoliem není nikdy uzavřena. K práci s portfoliem vede žáky již od první třídy. V této třídě si žáci zakládají veškeré práce do euro obalů, poté si zakládají tyto obaly do desek. Ve druhé třídě si portfolio začínají třídit a vybírají si titulní list. Ve třetí třídě třídí jednotlivé práce do vybraných oblastí, učí se zařazovat a diskutují o tom. Probíhají první prezentace. Ve čtvrté třídě si zadávají pravidla a kritéria pro sestavování a hodnocení portfolia. V pátém ročníku si na začátku roku společně určí kritéria závěrečného hodnocení naší Mistrovské práce. Určí si pravidla práce, datum a hodinu společného setkávání a zároveň si žáci sami určí termín své závěrečné prezentace. Portfolio je až v pátém ročníku poprvé hodnoceno na základě kritérií. Tato kritéria jsou uvedena u odstavce s názvem Reprezentační portfolio.

Portfolio je základem tripartitních schůzek. Jedná se o schůzku rodič-žák-učitel. Dítě zde mluví o svých pokrocích a učení a dokládá to pracemi v portfoliu. Můžeme říci, že žáci se učí prezentovat portfolio již během těchto schůzek, protože musí mít přehled, co v portfoliu mají a jaký udělali pokrok.

Paní učitelka se snaží zodpovědnost nechat na žácích a nezasahovat jim do tvorby portfolia. Rozdělení je plně na nich. Díky portfoliu se naučí zodpovědnosti za svojí práci. Naučí se hodnotit svojí práci a obhajovat si jí. Pomocí portfolia se učí sebehodnocení.

Paní učitelka využívá portfolio i k hodnocení. Portfolio je podle paní učitelky nejvíce přínosné v tom, že se na něm žáci naučí sebehodnocení, hledat svá zlepšení a pokroky. Paní učitelka žákům píše, s čím odcházejí do dalšího ročníku (**viz Příloha 14**) a na začátku roku jim píše, co už umí. (**viz Příloha 15**)

Podle paní učitelky je dobré pracovat s portfoliem, ale má to své výhody i nevýhody. „Nevidím negativa, když se dodržují určitá pravidla:

- Bezpečné prostředí ve třídě
- Práce pokud možno od 1. třídy.
- Důvěra v žáky.
- Pravidla a kritéria, která se pokud možno nemění.“

Při práci s portfoliem používají i různé reflektivní techniky. Paní učitelce V nejvíce funguje komunitní kruh, pětílístek, volné psaní, práce ve skupinách a prezentace. Celý rozhovor v příloze. (**viz Příloha 2**)

➤ **Reprezentační portfolio**

Toto portfolio musí obsahovat práce ze všech ročníků. Dále musí obsahovat titulní stranu, soupis kritérií, sebehodnocení, porovnání od první až do páté třídy. Zdůvodnění pěti AHA prací. (**viz Příloha 9**) To jsou kritéria, která si určila tato pátá třída. Kritéria si určuje paní učitelka společně s žáky.

Kritéria pro tuto třídu:

- Titulní strana
- Práce ze všech ročníků
- Soupis kritérií
- Cíl portfolia
- Sebehodnocení
- Porovnání od 1. až do 5. třídy

- Zdůvodnění pěti Aha prací

Paní učitelka žákům hodnotí portfolio až v pátém ročníku, ale učí se jej prezentovat již od třetí třídy a o portfolio mluví již od první třídy na tripartitních schůzkách. Na kritériích se domlouvá celá třída. Každá pátá třída pod vedením této paní učitelky má odlišná kritéria.

Každý s žáků si formuluje cíl svého portfolio. Ten by se měl objevit na titulní straně. Aha práce (**viz Příloha 9**) znamená, že jsem se dozvěděla něco nového, Jů práce (**viz Příloha 10**) znamená, že mě to bavilo a Pokrok (**viz Příloha 11 a 16**) znamená, že jsem se zlepšila. Vše o čem žáci mluví, dokládají svými pracemi ve svém portfolio.

➤ **Analýza žákovských reprezentačních portfolií**

- ✓ Amálka

Amálka měla k prezentaci připravená dvě portfolia. Počet portfolií se u žáků liší, ale k prezentaci je zapotřebí pouze jedno reprezentační portfolio. Z portfolia byla jasně patrné, že její nejoblíbenější předmět je matematika. I v portfolio zabírala nejvíce místa. Měla zde vložené náročné úlohy z matematiky a matematických soutěží, které považuje za svůj největší úspěch. V matematických soutěžích se umísťuje na vrchních pozicích. Mezi další oblíbené předměty patřila čeština a společnost. Své portfolio rozčlenila následovně: nejprve měla napsanou práci, co si představuje pod pojmem portfolio, dále měla zařazené Klokánky, kterých se každoročně účastní. Dále měla zařazené Aha práce a jiné obdobné práce ze všech pěti ročníků. Zbytek portfolia měla uspořádané podle předmětů. V prvním portfolio měla pokrok ze všech tříd a předměty matematiku a češtinu. (**viz Příloha 16**)

V druhém portfolio měla zařazené předměty Člověk a jeho svět, čtenářské listy, doporučenou četbu, výtvarnou výchovu a jeden list z hudební výchovy.

V části, ve které chtěla ukázat svůj pokrok, měla převážně zařazenou matematiku, kdy ukazovala na svých pracích pokrok od první třídy až po pátou třídu. Má zde i matematické olympiády. V první třídě si dala pokrok počítání do 10, ve druhé třídě počítání s dvoucifernými čísly, třetí třída počítání již s třímístnými čísly a ve čtvrté třídě počítání se závorkami. Tento předmět měla završený olympiádami.

V českém jazyce měla práce z první až páté třídy. Nejvíce jich měla v páté třídě a v této třídě si těchto prací i nejvíce váží. Dále si velmi vážila „psací dílny“, protože ta jí zabrala velké množství času.

Po prvním portfoliu následovala doporučení pro Amálku. Nejprve následovaly dotazy na Amálku, které všechny zodpověděla a uměla danou práci rychle najít ve svém portfoliu, což mě zaujalo, protože bylo vidět, že má o svém portfoliu přehled a přemýšlela nad ním. Již na prvním portfoliu bylo vidět, že Amálka ho má systematicky uspořádané a vyzná se v něm. Stejně jako ostatní žáky i mě zaujalo, že si kritéria portfolia umístila až doprostřed prvního portfolia. Mělo to logické vysvětlení. Kritéria si společně s ostatními spolužáky určili až v páté třídě, proto je přiřadila k tomuto ročníku.

Do druhého portfolia zařadila Člověk a jeho svět, tato oblast pro Amálku byla velmi těžká, protože neměla schované práce z první a druhé třídy. Dále tam zařadila kvízy, které nevěděla kam dát, ale myslím si, že tato oblast byla vhodně zvolena. V tomto portfoliu bylo mnoho pracovních listů a to i z procházek, které za pět let proběhly. Na procházkách se naučila pražské památky, o židech a mnoho dalších informací. Ve čtenářských listech byla zpracována pouze jedna kniha, což mě překvapilo, ale myslím si, že je to tím, že Amálka je zaměřená na matematiku. Velmi mě překvapilo, že obrázky tam byli vloženi jen ze čtvrté a páté třídy. V portfoliu měla vloženy i obrázky, které jí spolužáci namalovali k narozeninám.

Bylo vidět, že Amálka je pyšná na své úspěchy v matematických olympiádách, matematika byla i jednou z nejobsáhlejších oblastí, ukazovala na ní i svůj pokrok. Poté bylo zřejmé, že ji zajímaly procházky, na kterých se naučila spoustu věcí, například pražské památky, o židech.... Velmi mě překvapilo, že portfolio neobsahovalo téměř žádné knížky, výtvarná výchova tu byla také málo zastoupena a hudební výchova byla zastoupená pouze jedním listem. Presentace se mi velmi líbila. Bylo to tím, že Amálka mluvila dostatečně nahlas, vyznala se v portfoliu, dobře reagovala na dotazy. Jediné co jsme Amálce doporučili je, aby mluvila pomaleji, protože občas jsme se nestihli zorientovat a prohlédnout si tu část portfolia, o které mluvila.

✓ Adam

Adam měl připravená dvě portfolia, ale prezentoval pouze jedno. První portfolio měl založené celé na porovnávání svých schopností a dovedností- například schopnost učit se, schopnost třídit informace. Své pokroky měl rozdělené do předmětů: psaní, čtení, matematika, čeština a Člověk a jeho svět.

Zde mě velmi překvapilo, že neměl potřebu dokumentovat zlepšení v jiných předmětech. Myslím si, že všichni žáci se zlepšili ve všech předmětech, takže by tu podle mého měla být zařazená i výtvarná výchova, hudební výchova. Myslím si, že je to způsobeno tím, že žáci tyto předměty nepovažují za tak důležité jako jsou předměty matematiky, čeština a podobně.

Portfolio obsahovalo úvodní stránku, a dále pak dokumentaci pokroků v psaní. U psaní dokumentoval a ukazoval pokrok od první do páté třídy na základě ukázek, které měl umístěné v portfoliu. Dalším bylo čtení, kde mě překvapilo veliké množství čtenářských listů. Měl u nich uvedené zlepšení od posledního listu a jako pokrok uváděl to, že o knížce umí více a lépe psát. V matematice měl uvedené různé testy, soutěže jako je například cvrček, z páté třídy tam měl pouze cvičení a testy.

V českém jazyce měl založené také testy, pracovní listy a různá cvičení, na kterých popisoval svůj vývoj a pokrok. Z páté třídy tam měl Adam vložený i velký test z českého jazyka.

Dalším a posledním tématem v jeho portfoliu byl předmět Člověk a jeho svět. Z tohoto předmětu měl různé pracovní listy například na téma Velikonoce, rodokmen, husité a mnoho dalšího.

V tomto portfoliu chyběly práce ze třetích tříd. Z této třídy zde měl práce pouze z českého jazyka a matematiky. Ptala jsem se ho na vysvětlení a Adam bohužel jiné práce z této třídy neměl, takže je nemohl vložit ani do portfolia. Oblasti v portfoliu měl oddělené lístečky s názvy předmětu, který bude následovat. Do portfolia zařadil jen to nejdůležitější. Měl moc hezkou prezentaci- mluvil pomalu a srozumitelně, dokázal si při ní udržet pozornost spolužáků. V tomto portfoliu mi chybělo nějaké hodnocení. Líbil se mi originální nápad rozdělení portfolia. Při projevu mluvil dostatečně nahlas a pomalu.

Vyznal se ve svém portfoliu a uměl odpovědět na otázky ostatních. Adam si portfoliu začal třídit až v páté třídě. V prezentaci mi chybělo komentování pokroku a občas se stalo, že nevěděl, proč si tam dotazovanou práci dal. Což by u prezentace závěrečného reprezentačního portfolia být nemělo. Když jsem se ho zeptala, jaký je jeho největší pokrok? Odpověděl, že největší pokrok vidí v tělocviku, gramatice a matematice. Byla škoda, že tělocvik v portfoliu neměl, ale vidí v něm u sebe svůj největší pokrok. Další můj dotaz směřoval na to, na čem by měl zapracovat. Adam odpověděl, že by měl zlepšit psaní, celkově zpomalit a více se zapojovat v matematice. Při prezentaci by měl zlepšit vyjadřování- vyjadřovat se jasně, stručně. Dále jsem se ho ptala, jestli pracoval průběžně, tak odpověděl, že pracoval. Z mého pohledu si měl portfolio projít před prezentací, protože na některé otázky neznal odpověď a nevěděl, kde danou práci v portfoliu najde.

✓ Anička

Anička má za pět let tři portfolia. První portfolio je od první do třetí třídy, druhé portfolio je od čtvrté do páté třídy a třetí portfolio je to mistrovské portfolio. Toto portfolio rozdělila podle předmětů a v každém předmětu měla zdokumentovaný pokrok.

Jako první zařadila do portfolia psaní. Měla zde ukázky od první třídy až do páté třídy. Jako první ze všech žáků měla zařazené pracovní listy na cvičení ruky. Poté ukazovala pokrok ve psaní mezi první a druhou třídou. Ve třetí třídě ukazovala pokrok, že už umí napsat osm vět. Měla tu ukázkou, jak píše, když se hodně snaží. Dále tu měla ukázky druhů písma. Srovnání mezi psacím písmem a comenia scriptem. Musím říct, že toto srovnání mě velmi zaujalo a byla jediná, která tam toto srovnání měla. Ocenila jsem originalitu.

Dále Anička zařadila matematiku, kterou měla rozdělenou na první, druhou, třetí, čtvrtou a pátou třídu. U každého ročníku měla uvedený pokrok. V první třídě byl pokrok v tom, že na konci první třídy vymyslela vlastní úlohu a počítala větší čísla. Ve druhé třídě uměla počítat s většími čísly. Ve třetí třídě viděla pokrok v tom, že se naučila násobit a dělit se zbytkem. Pokrok ve vyšších třídách viděla v práci s vyššími čísly.

Posledním předmětem, který do portfolia zařadila, byla čtenářská dílna a s ní spojené čtenářské listy. Zde viděla pokroky v tom, že četla delší a náročnější knížky, psala

o nich delší a přesnější popisy. Nejvíce pyšná byla na pracovní list ze čtvrté třídy, který byl nejdelší a zabral jí nejvíce času.

Anička se inspirovala spolužáky a portfolio seřadila stejně jako oni. Čímž se připravila o originální nápad. Oceňuji, že u všech předmětů a ročníků měla uvedené pokroky, oceňuji zařazení pracovních listů na procvičení ruky. Měla v tom systém a dobře se v portfolio vyznala. Zeptala jsem se jí, v čem ona sama vidí největší pokrok. Odpověděla, že v matematice a češtině. Tuto odpověď jsem očekávala, protože toto byly jediné dva předměty, které měla v portfolio zařazené. Dále jsem se jí zeptala, jak se posunula v četbě, co četla v první třídě a co už četla v páté třídě. V první třídě začínala knížkou Kvak a žbluňk se bojí rádi a v páté třídě už četla knížku s názvem Vinnetou.

Anička prezentaci měla krátkou, ale hezkou- dostatečná hlasitost, pomalý projev. Já osobně bych uvítala, kdyby tam zařadila více předmětů, ale to neměli zadané jako kritérium. Anička do tohoto portfolio zařadila jen to, co jí přišlo nejdůležitější, nechtěla ukazovat úplně vše, co má doma k portfolio.

➤ **Další informace k prezentacím**

Překvapilo mě, že se našli žáci, kteří si portfolio nevedli, a tedy ho nemohli odprezentovat. V této třídě se jednalo o dva žáky. Při hodinách, které měli žáci vyhrazené na tvorbu portfolio, dělali něco jiného nebo zapomínali portfolio nosit do školy. Paní učitelka nekontroluje, co žáci dělají při hodinách vyhrazených na tvorbu portfolio, nechává to na jejich zodpovědnosti. Myslím si, že je důležité, aby žáci uměli pracovat a dělat věci, které mají, bez toho aniž by byli kontrolováni a případně trestáni za to, že dělají něco jiného.

Hodnocení portfolio probíhá podle zadaných kritérií. Pokud žák splní všechna kritéria, dostane jedničku. Pokud nesplní kritéria, tak se známka snižuje. Bohužel žáci, kteří nepřinesou portfolio a nejsou schopni portfolio odprezentovat, budou hodnoceni podle kritérií. Paní učitelka z kritérií neustupuje, protože by to vůči ostatním nebylo spravedlivé. Naštěstí loni své portfolio neodprezentovali jen dva žáci. Všichni ostatní portfolio odprezentovali.

Nejtěžší to podle mě mají ti, kteří si zvolí jeden z prvních termínů. Bude to první prezentace portfolia, která bude hodnocená. Na druhé straně si tyto prezentace zkouší už od třetí třídy, takže vědí, co to obnáší. Myslím si, že bez této přípravy by to pro žáky bylo velmi složité. Na některých žácích byla patrná nervozita při prezentaci, jiní to zvládli naprosto bez problémů. U pokládání doplňujících otázek bylo vidět, že žáci jsou na otázky zvyklí a odpovědi jim většinou nedělaly problémy.

Další pozitivum je, že žáci se učí již od první třídy pracovat s portfoliem. Od první třídy se učí hledat Aha práci a Já práci. Myslím si, že díky tomuto vyhledávání se naučí zhodnotit sami sebe a vidět u sebe pokroky a zjistit, v čem se třeba musí zlepšit.

Prezentace probíhají vzadu ve třídě, kde mají žáci koberec, křesla a lavičky, prezentující vždy sedí v křesle nebo na židli, aby byl výše než ostatní a všichni na něj viděli. Po prezentaci si spolužáci říkají ocenění a doporučení. Ocenění a doporučení neříkají všichni, vždy jen tři až pět ocenění a tři až pět doporučení. Poté si každý ze spolužáků vezme nalepovací papírky a napíše reflexi a doporučení. Po napsání všechny papírky odevzdají prezentujícímu a ten si je vloží do portfolia.

Jedním z nejčastějších typů řazení portfolia byla podle předmětů, což vyplývá i z předchozích prezentací. Paní učitelka to nechává čistě na nich a žáci se od sebe mohou i inspirovat.

➤ **Analýza rozhovorů žáků 6 tříd**

Otázky, které jsem žákyním pokládala:

- Cíl tvého portfolia?
- Co pro tebe znamená portfolio?
- Jak jsi portfolio třídila?
- Co tě práce s portfoliem naučila?
- Budeš v portfoliu pokračovat? Proč?

✓ Justýnka

Cílem jejího portfolio bylo ukázat, co udělala a co se jí povedlo. Portfolio pro ní znamená vzpomínku. Justýnka má portfolio od narození až po pátou třídu. Bylo pro ní těžké seřadit si portfolio, nakonec se ho rozhodla seřadit po ročnících. Portfolio zatím nemá dokončené, protože ho má životní, takže v něm chce pokračovat dále. Nejlehčí pro ní bylo portfolio od narození do první třídy. Nejvíce obsáhlá část je z druhé třídy, kde má velké množství prací a záznamy z tábora, na kterém byla. Pro začátek s portfolioem mi Justýnka poradila nechávat si všechny věci ze školy, abych měla dostatek materiálů, které pak budu do portfolioa vkládat. V portfoliou se odráží její zájem o sport a kreslení.

V portfoliou chce pokračovat, protože si chce uschovat vzpomínky z této doby. Nejvíce si váží svých diplomů, kterých v portfoliou bylo velké množství. Kdyby si portfolio zakládala příště, tak by si koupila jiné a pevnější desky. S uspořádáním portfolioa je spokojená. Na práci s portfolioem se naučila řadit si věci podle sebe.

✓ Kája

Kája se ve svém portfoliou zaměřila na porovnávání, a podle toho si portfolio i seřadila. Portfolio pro ní znamená její pokrok, vzpomínky. Při tvorbě se jí nic nelíbilo. Portfolio si dělila po předmětech a v každém předmětu uváděla svůj pokrok. Tento klíč si Kája vymyslela sama. Teď v současné době již portfolio nevyužívá a ve škole s ním už nepracují. Portfolio jí naučilo řadit si své práce.

✓ Tonička

Největším problémem pro ní bylo najít klíč, podle kterého by své portfolio roztřídila. Říká, že znovu už by se do portfolioa nepustila. Těžké pro ní bylo vybrat si i úvodní stránku. Přemýšlela o třech oříšcích (**viz Příloha 12**) nebo života básni (**viz Příloha 13**). Portfolio jí naučilo zodpovědnosti za zvládnutí určené práce. Z portfolioa měla velký strach z důvodu známky, kterou dostali za prezentaci. Tato známka má váhu 8, což je jedna z největších vah známek, které mají.

Portfolio v současné době portfolio vůbec nepoužívá. Má ho schované doma ve skříni. Portfoliu už by si znovu zakládat nechtěla. Je časově náročné a po ukončení páté třídy ho nevyužívá.

✓ Kačka

Portfolio pro ní znamená vzpomínky a připomenutí látky, kterou již má naučenou. Na portfoliu se jí nejvíce líbilo, že se prací na portfoliu vždy zabrala celá hodina. Klíč k rozřazení si určila po předmětech. Porovnání má až na konci portfolia a zde má předměty už namíchané. Portfolio si začala třídit až v páté třídě.

Ve své portfoliu si nejvíce váží úvodní stránky. Na úvodní stránce je vodopád a les. Tento obrázek jí dal hodně práce, a proto si ho umístila na úvodní stránku. Díky portfoliu si Kačka zlepšila orientaci.

Z portfolia je poznat, že jí baví čeština. Po celých pět let si dobrovolně psala příběhy a ve vyšších ročnících začala psát své vlastní básně. Na portfoliu jí překvapilo, že zabere spoustu času. Portfolio si brala i domů, aby ho stihla celé udělat do termínu prezentace.

➤ Další informace z rozhovorů

Z rozhovorů vyplynulo, že u portfolia je pro žáky nejtěžší určit si kritérium, podle kterého si budou své portfolio třídit. Nejvíce se objevuje řazení podle předmětů, nebo podle pokroků v daných předmětech.

Bylo hezké poslouchat, že se na portfoliu opravdu něco naučili. Nejvíce se objevovalo, že se naučili řadit si své práce, zodpovědnosti za včasné zvládnutí a zlepšili si orientaci ve svých věcech a ve svém portfoliu. Překvapilo mě, že jako pozitivum někteří z nich vnímají to, že díky portfoliu přijdou o nějakou hodinu. Doporučení pro portfolio bylo, aby si všichni vše schovávali, protože se jim při třídění a urovnávání dojde, že by se jim tam hodila práce, kterou napsali, ale oni už jí vyhodili.

Dále mi přijde škoda, že na škole už s portfoliem ve vyšších ročnících nepracují. Žáci se pět let něco učí, poté to nepoužívají a dnes je vysoká pravděpodobnost, že po nich portfolio budou chtít třeba na střední nebo vysoké škole.

4.2 Práce s žákovským portfoliem paní učitelky M

Pro získání další informací o portfoliu jsem navštívila paní učitelku M, která momentálně učí ve třetí třídě, na již zmiňované Fakultní základní škole.

Paní učitelka pracuje s portfoliem již šest let. S portfoliem se poprvé setkala na vysoké škole, kde psala diplomovou práci na téma Žákovské portfolio jako prostředek hodnocení. Svoji souvislou praxi trávila právě u paní učitelky V, kde získala mnoho zkušeností s portfoliem. Po dokončení vysoké školy, začala učit na této Fakultní škole. Teď vede již svojí druhou třídu. První dovedla do třetího ročníku a se svojí druhou třídou je také ve třetím ročníku. Proto zatím nemá zkušenost s prací s portfolia z vyšších ročníků.

Práci s portfoliem se věnuje s žáky již od první třídy. Kdy se učí zakládat práce a hledat Aha (**viz Příloha 10**) práci a Jú práci. „Aha práce znamená, že vyberou takovou práci, kde se něco dozvěděli nebo naučili. Jú práce znamená, líbilo se mi, bavilo mě.“ Tyto postřehy píší na nalepovací papírky a vkládají je do portfolia.

Žáci portfolio řadí tak, že hodnocení a vybrané práce musí být vloženy nahoře, zbytek portfolia už je čistě na žácích. Ti si ho uspořádají podle sebe.

Ve druhé třídě se učí žáci více odůvodňovat. Přichází nový papírek s názvem pokrok. Pokrok (**viz Příloha 11**) mohou ukazovat jak na pracích z druhé třídy, tak i z první třídy. Paní učitelka má zavedený koš. „Koš funguje stejně jako koš v počítači. Nevydařilo se mi něco, tak jak jsem zamýšlela, tak práci vhodím do koše. K těmto pracím se žáci mohou kdykoliv vrátit.“ Přijde mi to jako skvělý nápad, protože se stává, že žáci práci vyřadí a vyhodí jí z portfolia a později zjistí, že by se jim tato práce hodily, ale bohužel už jí nikde neseženou. Takto jí mají u paní učitelky a mohou jí kdykoliv dohledat.

Ve třetí třídě portfolio více rozdělují a sami si přichází na způsob, jak portfolio třídit.

Paní učitelka dbá na sebehodnocení a to se projevuje i v portfoliu, protože si do portfolia vkládají své sebehodnotící archy. V první třídě se hodnotí pomocí smajlíků. (**viz Příloha 5**) Od prvního čtvrtletí mají žáci velké sebehodnocení. Žáci vloží smajlíka a paní učitelka jim k tomu dopisuje znaky, které mají různý význam. „☐ znamená, že

s hodnocením souhlasím. X znamená, že s hodnocením nesouhlasím. ? znamená, že to nemohou úplně posoudit a ☺ znamená, že mě to těší.“ (viz Příloha 6)

Ve třetí třídě se žáci hodnotí pomocí vybarvování čtverečků. „Za vybarvené čtverečky jim píší počet čtverečků, který by měl být podle mě vybarvený.“

U sebehodnocení je důležité, aby se žáci naučili hodnotit pravdivě a chápali, že by se neměli podceňovat, ale ani přeceňovat. V každém ročníku si žáci píší svá předsevzetí. V předsevzetí si určují, v čem se chtějí zlepšit a vše shrnou na konzultacích. Postupně k předsevzetí píše komentář učitel a příbuzní žáka. Nejčastěji jsou to rodiče, ale v portfoliu jsem viděla komentář i od babičky. Na druhých konzultacích hodnotí splnění tohoto předsevzetí. Zde si řeknou, co je třeba zlepšit a za co, by se pochválili. Ve třetí třídě k předsevzetí píší, co pro zlepšení může udělat samotný žák, co učitel a co rodič. Myslím si, že toto je skvělá zpětná vazba pro učitele. Může díky tomu zjistit, že něco je potřeba vysvětlit jinak, žák třeba chce úkoly zaměřené na problém, který mu nejde a tak.

Žáci si do portfolií zakládají i svá slovní hodnocení (viz Příloha 8), která mají v první a druhé třídě. Dále si tam zakládají i sebehodnotící listy. (viz Příloha 5,6)

Výhody portfolia jsou podle paní učitelky: „to, co uděláme, mimo sešit máme kam ukládat, žáci mají ucelenou práci pořád před očima a mohou zhodnotit svůj posun, je to pro ně manuální práce, naučí se třídit a uspořádat si své věci, najdou si svůj systém třídění, který je na jejich rozhodnutí, naučí se nad těmi věcmi přemýšlet, je portfolio vhodné ke konzultacím, téma k diskuzi, je to jejich vizitka, dodržují kritéria a důležitá zpětná vazba.“ Paní učitelka uvádí, ale i nevýhody portfolia: „zabere to spoustu času, ale není to ztracený čas. Ukrajuje to z hodin, musí se vhodně zvolit kdy portfolio dělat a z čeho ukrajuvat.“

Doporučení pro práci s portfoliem:

- Dopředu si rozmyslet cíl portfolia (kam žáky povedu a kam chci, aby došli)
- Uvědomit si, že s portfoliem strávím velké množství času.
- Věnovat mu dostatek času v hodinách.
- Posílat portfolio domu.

Portfolio je hlavním tématem tripartitních schůzek. Zde se žáci učí o portfolio mluvit. Tím učitel dostává zpětnou vazbu. Paní učitelka portfolio neznámkuje, ale pokud s žáky půjde až do páté třídy, tak by chtěla udělat závěrečnou prezentaci, kterou už by známkovala. Celý rozhovor (**viz Příloha 1**)

➤ **Analýza pětilístků**

Pětilístek jsem zadávala žákům ve třetí třídě. (**viz Příloha 4**) V tento den bylo ve třídě pouze 22 žáků, takže jsem analyzovala 22 pětilístků. Žáci s pětilístek pracují, takže princip vyplňování slov již znali. První řádek byl určený a zněl portfolio.

Ve druhém řádku se nejvíce objevovala slova: zajímavé, seřazené, pracovní, často se objevovala barva, velké, plné, papírové, dlouhé, tlusté, vzpomínkové, naplněné, zdlouhavé, seřazené, pěkné. Objevovaly se i předměty: dějiny, matematické a češtinské.

Ve třetím řádku se objevovala slova: zakládáme, prohlížíme, vyhledáváme, strádáme, listujeme, učíme se, tvoříme, vzpomíná.

Ve čtvrtém řádku se objevovaly věty: V portfolio zakládáme papíry. Hodně se z něj naučím. Vzpomínáme na různé zážitky. V budoucnosti je vzpomínkou. Portfolio umožňuje zakládání informací. Před každou konzultací seřazujeme.

V posledním řádku se objevovala synonyma typu: informace, práce, učení, úkoly, úlohy, konzultace, námaha, ukládací, folie, zakládáme, vzpomínka, papíry, kniha, deník.

Z těchto odpovědí je patrné, že žáci portfolio vnímají jako vzpomínku. Je patrné, že portfolio je pro ně náročné, dlouhé, protože se to často objevovalo v pětilístku. Zároveň v portfolio spatřují vzpomínku, kterou si uchovají do budoucna.

➤ **Analýza videa a rozhovorů žáků třetí třídy**

Otázky, které jsem žákům pokládala:

- Co je pro Vás portfolio?
- Jak portfolio řadíte?
- Z jaké třídy máte práce v portfolio?

- Presentujete portfolio?
- Pracujete na portfolio pravidelně?
- Pracujete s portfolio od první třídy?
- Je pro vás portfolio užitečné?
- Naučili jste se něco díky portfolio?

Nejčastějšími odpověďmi na první otázku bylo, že portfolio je pro ně vzpomínka, ke které se budou v budoucnu moci vracet. Z portfolio čerpají informace do testů. Portfolio mohou nosit domů a ukázat rodičům, co ve škole dělají. Porovnávají, v čem se zlepšili.

Portfolio řadí podle paní učitelky, ale i podle sebe. Paní učitelka M jim určí, které práce musí mít na začátku portfolio, zbytek už je na žácích. Na začátku mají sebehodnocení. Dále to mají řazené po předmětech, podle Aha prací, někteří si portfolio zatím neřadí vůbec a pouze si tam vkládají různé práce.

Žáci mají portfolio z první, druhé i třetí třídy, ale portfolio mají oddělená. Paní učitelka by chtěla, aby žáci začali portfolio propojovat, ale doufám, že se k tomu dostanou ke konci tohoto roku.

Žáci portfolio neprezentují, ale mluví o něm na tripartitních schůzkách. Zde říkají své pokroky, co nezvládají a další informace. Myslím si, že je to pro žáky dobrá příprava na budoucí prezentace před třídou. Teď se učí o portfolio mluvit před učitelem a rodiči. Později už jim prezentace portfolio nebude dělat velké problémy.

S portfolio žáci pracují nepravidelně. Nemají určený přesný den, kdy s ním budou pracovat. Podle žáků s ním pracují, když si paní učitelka vzpomene.

S portfolio pracují již od první třídy, ale v každém ročníku mají portfolio nové.

Žáci vnímají portfolio jako užitečné. Nejčastěji zaznívalo, že se z něj učí na testy, mohou se podívat do starých testů a zjistit, co jim dělala problémy a na nový test se to doučit.

5 Závěr výzkumné části

Mým hlavním cílem výzkumné části bylo analyzovat a popsat způsob práce s žákovským portfoliem paní učitelka M a Paní učitelky V. Dále jsem se zaměřila na to, jak portfolio vnímají samotní žáci.

Během svého výzkumu jsem měla možnost pozorovat prezentaci reprezentačních portfolií žáků páté třídy. Žáci obhajují své portfolia před třídou na základě určených kritérií. Zároveň prokazovaly i schopnost argumentovat, klást otázky, odpovídat na ně, ukazovat věci na příkladech, dávat doporučení a chválit.

Dále jsem vedla rozhovory s žáky ze třetí třídy, kteří s portfoliem pracují od první třídy a portfolio představují pouze při tripartitních schůzkách. Zde se učí mluvit o portfoliu, ukazovat své pokroky, dávají si předsevzetí a říkají, co pro svůj pokrok mohou udělat oni, rodiče a učitel. Je to dobrá příprava na budoucí prezentace a tvorbu závěrečného reprezentačního portfolia.

Jedním z mých cílů bylo zmapovat přínosy a úskalí práce s portfoliem z pohledu žáků. Toto jsem sledovala především při rozhovorech s žáky třetích a šestých tříd. Každý z žáků portfolio vnímá jinak, ale ve výsledku vyšlo, že žáci vidí největší problém v určení kritériích, podle kterých budou portfolio rozdělovat. Portfolio jim zabere velké množství času. Přínosy vidí v tom, že se naučí řadit si práce, orientovat se v těchto pracích, a hledat své pokroky.

Dalším z mých cílů bylo popsat a analyzovat práci paní učitelka M a paní učitelky V. Toto popsání je v praktické části. Jen řeknu, že paní učitelky v první, druhé i třetí třídě pracují obdobně. Paní učitelka V pracovala s portfoliem ve čtvrté i pátém ročníku. Zde jsou nejzajímavější závěrečné prezentace reprezentačních portfolií.

Porovnání práce paní učitelky M a paní učitelky V. Obě paní učitelky s portfoliem pracují již od první třídy. Snaží se, aby se žáci naučili hledat Aha práci, Já práci a pokrok. Obě kladou důraz na sebehodnocení a používají k tomu různé sebehodnotící listy. Obě používají různé reflektivní techniky. Bohužel paní učitelky mohou porovnat jen do třetí třídy, protože ve vyšším ročníku paní učitelka M ještě neučila. Obě paní učitelky portfolio využívají při tripartitních schůzkách, kde se setkávají s kladným přijetím portfolia u

rodičů. Rozdíl je v tom, že paní učitelka V už od třetí třídy chce po žácích, aby svá portfolia prezentovali. Paní učitelka M si to dává jako svůj cíl.

Na závěr jsem chtěla formulovat doporučení pro práci s portfoliem. Doporučení: rozmyslet si cíl portfolia, kam chci žáky vést a kam je chci dovést, uvědomit si, že portfolio zabere spoustu času, posílat portfolio domu, bezpečné prostředí ve třídě, pracovat s ním pokud možno od první třídy, podpora dětí, že jsou schopny si portfolio vést samy, pravidla a kritéria, která se pokud možno nemění.

Závěr

V teoretické části jsem se snažila přiblížit metody hodnocení, které se začínají používat na našich základních školách, a to především na prvním stupni základních škol. Velkou pozornost jsem věnovala formativnímu hodnocení a portfoliu. S tím samozřejmě souvisí sebehodnocení, zpětná vazba a hodnocení pomocí kritérií. Při mém výzkumu jsem vycházela z informací, které jsem získala v teoretické části své diplomové práce.

V praktické části jsem analyzovala a popisovala práci s portfoliem paní učitelky M a paní učitelky V na vybrané fakultní základní škole. Dále jsem se zaměřila na to, jak portfolio vnímají samotní žáci. Potvrdila jsem si, že žáci se na portfoliu mnoho věcí naučí. Žáci se naučí systematičnosti, zodpovědnosti, třídění prací, obhajovat vlastní práci, dávat doporučení, klást otázky, hledat svůj pokrok. Velkým problémem u práce s portfoliem je čas. Myslím si, že to je jeden z hlavních důvodů, proč se portfoliu mnoho učitelů brání. Zde by bylo přínosné, kdy se s portfoliem počítalo při sestavování rozvrhu a věnovala se mu jedna hodina, která by byla určená jen pro práci s portfoliem.

V portfoliu se objevuje i samotná osobnost dítěte, můžeme z něj vyčíst jeho zájmy, pečlivost a tvořivost. To se projevuje nejen u reprezentativního portfolia, ale již u dřívějších portfolií. Zde velkou roli hraje vybírání Aha prací, Jú prací a pokroku. V portfoliu žák ukáže a sám vidí, že je v něčem dobrý a dělá pokroky. Toto prokazuje u prezentace závěrečných reprezentačních portfolií, ale i u tripartitních konzultací.

Každý učitel přistupuje k portfoliu jinak, a to se pak ukazuje u vedení portfolia, prací s portfoliem a výsledcích portfolia. Nelze však určit, který přístup je dobrý, a který je špatný.

Díky své diplomové práci jsem hlouběji pronikla do tvorby a způsobu práce s portfoliem. Získala jsem mnoho inspirace nejen pro svojí práci, ale i pro budoucí povolání. Po zpracování této práce vím, že by mě práce s portfoliem s žáky bavila a chtěla bych ji vyzkoušet. Víím, že práce s portfoliem je náročná časově, ale i pro samotného učitele. Ten si musí uvědomit, kam chce s žáky dojít, a co je chce na portfoliu naučit. Každý učitel by si měl vytvořit svůj osobitý styl práce s portfoliem, protože je důležité, aby mu tento styl vyhovoval.

Pro kvalitní práci s portfoliem je zapotřebí, aby se s portfoliem pracovalo i na druhém stupni základních škole, protože jinak žáci postupně zapomenou, jak se s portfoliem pracuje. Myslím si, že je to škoda, protože se s prací s portfoliem mohou setkat na vysoké škole a pokud s ním budou umět pracovat, budou mít velkou výhodu. Téma portfolio je velmi obsáhlé, inspiruje lidi k zamyšlení nad velkým množstvím dalších otázek.

6 Seznam použité literatury

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. Informační bulletin SVI. Supplementum.

Black, P.J., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c1998. ISBN 07-619-0144-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FZŠ prof. Otakara Chlupa. [online]. [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: <http://www.fzs-chlupa.cz>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

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

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

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Začít spolu*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

Kritické listy č. 9. Portfolio ve třetím ročníku základní školy [online]. 2011 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_portfolio

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. Hodnocení žáků [online]. 2011 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE_%C3%A1k%C5%AF

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dítěte*. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

- NEDVĚDOVÁ, Marie. *Žákovské portfolio jako prostředek hodnocení*. Praha, 2010. Diplomová práce. Karlova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2016 [online]. [cit. 2017-04-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WILIAM, Dylan. *Zavádění formativního hodnocení*. 1. Praha: Edulab, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.

7 Přílohy

Příloha 1- Přepis rozhovoru paní učitelky M

- Jak dlouho využíváte portfolio s žáky?

S portfoliem pracuji šest let. Pracovala jsem s ním dvakrát v první třídě, dvakrát ve druhé třídě a teď podruhé ve třetí třídě. Chtěla bych si zkusit jít s touto třídou až do páté třídy a procovat i s portfoliem v těchto ročnících.

- Jak s ním pracujete v jednotlivých ročnících?

Moje vize byla ta, že si žáky povedu s portfoliem od první do páté třídy. Zatím se mi to bohužel nepodařilo, ale věřím, že s touto třídou dojdu až do páté třídy.

V 1. třídě se s žáky učíme otevřít desky a založit potřebný papír. Od první třídy žáci vybírají aha práci. Aha práce znamená, že vyberou takovou práci, kde se něco dozvěděli nebo naučili. V první třídě se většinou jedná jen o práci, která mě bavila. Dále si vybírají jú práci. Jú práce znamená, líbilo se mi, bavilo mě. Tyto postřehy žáci píší na nalepovací papírky, které po nalepení na příslušný list vloží zpět do folie a do desek. Na konci první třídy mají za úkol ukázat posun a pokrok. To je pro žáky hodně těžké, takže jim uvádím příklady: psal jsem nečitelně, teď píší čitelně. Postupně v dalších ročnících přibude ještě lísteček pokrok. Žáci portfolio řadí podle paní učitelky. Ta jim určí, že hodnocení a vybrané práce musí být vloženy nahoře. Zbytek portfolio už je v rukou žáků a mohou si ho uspořádat podle sebe.

Ve 2. třídě žáci více odůvodňují a toto své odůvodnění píší na nalepovací lístečky a vlepují je na list, kterého se odůvodnění týká. Pokrok mohou vybrat i z první třídy. Schovávám jim portfolio z první třídy, takže si je mohou kdykoliv vzít a prohlédnout. Dalším důvodem vybírání prací i z první třídy je to, že si tato portfolio propojí. Mám zavedený koš, který funguje stejně jako koš v počítači. Nevydařilo se mi něco tak, jak jsem zamýšlela, tak práci vhodím do koše. K těmto pracím se žáci mohou později kdykoliv vrátit.

Ve 3. třídě si portfolio více rozdělují. Nechávám na nich, aby si na třídění přišli žáci sami.

- Jak pomocí portfolia hodnotíte? Používáte známky nebo slovní hodnocení?

Již od první třídy zavádím sebehodnocení. V první třídě jsem žákům dávala sebehodnotící sešity, ve kterých se hodnotili každý den. Zjistila jsem, že to pro žáky bylo náročné. Poté jsem tedy přešla na hodnocení týdenní.

Ve druhé třídě mají kalendář, kde se hodnotí za chování. Používají k tomu různé barvy. Zelená znamená super. Žlutá znamená horší, oranžová ještě trochu horší a červená znamená výstrahu. Toto hodnocení mají určené k chování.

V první třídě se žáci hodnotí pomocí smajlíků. Portfolio je o pečlivosti každého žáka. Od prvního čtvrtletí mají žáci velké sebehodnocení. Mají k hodnocení tři stupně, které označí smajlíky, já jim k tomu dopíši fajfky. □ znamená, že s hodnocením souhlasím. X znamená, že s hodnocením nesouhlasím. ? znamená, že to nemohou úplně posoudit a ☺ znamená, že mě to těší.

Ve třetí třídě mají žáci hodnocení v podobě čtverečků. Čím víc čtverečků si vybarví, tím lépe mi to jde. Já jim nakonec píši ke každému řádku číslo, kolik čtverečků by mělo být vybarveno podle mě.

V každém ročníku si žáci píší předsevzetí. Poprvé ho píší v listopadu. Zde si určí, na čem chtějí pracovat a to se shrne i na konzultacích. K tomuto předsevzetí dítěte píši komentář já a i rodiče píši svůj komentář k cíli, které si dítě zadalo. Na druhých konzultacích hodnotíme toto předsevzetí. Píší, jak se jim ho podařilo splnit, zamyslí se nad tím, co za tu dobu dokázali. Dále si řekneme co je potřeba zlepšit a za co, se chtějí pochválit. Ve třetí třídě už píší, co pro svůj pokrok udělám já. Co pro můj pokrok může udělat učitel a co pro můj pokrok může udělat rodič. Tímto se žáci naučí se učit.

V první a ve druhé třídě používáme pouze slovní hodnocení. Ve třetí třídě přecházíme na známky. Mně známky plně nevyhovují, takže žákům píši ke známkám ještě písmena.

Od první třídy máme měsíční hodnocení. V první třídě ho píši pouze já. Od poloviny druhé třídy se každé dítě sebehodnotí a napíše své vyjádření. Ve druhé třídě máme oficiálně slovní hodnocení, ale v dopise jim píši už i známky. Od třetí třídy máme

známky, ale zavádím jim je pozvolna. Ptala jsem se žáků, jestli jim vyhovuje více slovní hodnocení nebo známky. Překvapilo mě, že odpověděli známky.

- Proč je podle Vás dobré pracovat s portfoliem?

Výhoda: to, co uděláme, mimo sešit máme kam ukládat, žáci mají ucelenou práci pořádkem před očima a mohou zhodnotit svůj posun, je to pro ně manuální práce, naučí se třídit a uspořádat si své věci, najdou si svůj systém třídění, který je na jejich rozhodnutí, naučí se nad těmi věcmi přemýšlet, je portfolio vhodné ke konzultacím, téma k diskuzi, je to jejich vizitka, dodržují kritéria a důležitá zpětná vazba.

Nevýhody: zabere to spoustu času, ale není to ztracený čas. Ukrajuje to z hodin, musí se vhodně zvolit kdy portfolio dělat a z čeho ukrajovat.

- Co Vám funguje za reflektivní techniky?

Tuto otázku jsem zodpověděla již dříve.

- Máte nějaká doporučení pro práci s portfoliem?

Dopředu si rozmyslet cíle, kam chci děti vést a kam ty děti chci dovést. Musím si uvědomit, jestli tomu chci ten čas věnovat. Dostatek času v hodinách, posílat ho domu.

- Používáte portfolio při tripartitních schůzkách?

Ano používáme. Je to hlavní téma při tripartitních schůzkách. Nechávám žáky mluvit o portfoliu. Říkají, co se jim líbí. Je to dobrá zpětná vazba pro učitele. Odezva rodičů na portfolio je pozitivní, protože vědí, co se ve škole děje.

Portfolio známky neovlivňuje. Znamky za portfolio bych chtěla udělovat až v pátém ročníku při prezentaci závěrečného portfolia. Portfolio zahrnuji do slovního hodnocení. Je na něm vidět pečlivost, zodpovědnost, dostatek materiálu, nesmí si své práce poničit, ale neznámkuji je. Mám nastaveno: je to tvá práce, ale dodrž kritéria. Chtěla bych se více vracet zpět do nižších ročníků a propojovat tato portfolia. Máme ještě jedno portfolio, které je historické. Do něj pouze vkládáme pracovní listy.

Příloha 2- Přepis rozhovoru paní učitelky V

- Jak dlouho využíváte portfolio s žáky?

Od roku 1989, první setkání s portfoliem proběhlo ve skupině PAU /přátelé angažovaného učení/ a v projektu „Občan“ s paní doktorkou Polechovou /děti 3.třídy/

- Jak s ním pracujete v jednotlivých ročnících?

V první třídě zakládáme jednotlivé listy do euro obalů. Euroobaly do desek a říkáme si, k čemu je to dobré.

Ve druhé třídě začínáme trochu třídit, vyrábíme titulní list.

Ve třetí třídě třídíme jednotlivé práce do oblastí, učíme se zařazovat a diskutujeme o tom. Probíhají první prezence.

Ve čtvrté třídě zadáváme pravidla a kritéria sestavování i hodnocení portfolií.

V páté třídě Na začátku roku si společně určíme kritéria závěrečného hodnocení /Mistrovská práce/. Pravidla práce, datum a hodinu společného setkávání a zároveň si děti samy určí termín své závěrečné prezentace.

- Jak pomocí portfolia hodnotíte? Používáte známky nebo slovní hodnocení?

K hodnocení používám jak známky /elektronická žákovská knížka, vysvědčení/, tak slovní hodnocení /po každé větší práci, individuálně i po menších, k vysvědčení přidávám slovní hodnocení formou dopisu/, portfolio patří do sféry sebehodnocení, zároveň se ostatní děti učí tvořit ocenění popisným jazykem.

- Proč je podle Vás dobré pracovat s portfoliem?

Ano, ale má to své výhody i nevýhody.

- Co Vám funguje za reflektivní techniky?

Ocenění v komunitním kruhu, pětilistky, volné psaní, práce ve skupinách a prezentace.

- Máte nějaká doporučení pro práci s portfoliem?

Nevidím negativa, když se dodržují určitá pravidla:

- bezpečné prostředí ve třídě,
- práce pokud možno od 1. třídy,
- podpora dětí, že jsou schopny si portfolio vést samy,
- pravidla a kritéria, která se pokud možno nemění.

- Používáte portfolio při tripartitních schůzkách?

Portfolio je základem tripartitních zkoušek.

Příloha 3- Hodnocení ve 3 třídě

- 1) SPRÁVNÉ (BEZCHYBNÉ) VÝPOČTY, SPRÁVNÉ (BEZCHYBNÉ) PSANÍ,
VE VÝCHOVÁCH SPLNĚNÍ KRITERIÍ PRÁCE
- 2) ÚPRAVA, OBRÁZEK, ČISTOTA PRÁCE
- 3) VČAS ODEVZDANÁ PRÁCE
- 4) VČASNÁ PŘÍPRAVA NA KAŽDOU HODINU

Hodnocen písmenem A je ten, kdo splní všechna kritéria.

Hodnocen písmenem B je ten, kdo nesplní jedno z kritérií.

Hodnocen písmenem C je ten, kdo nesplní dvě z kritérií.

Hodnocen písmenem D je ten, kdo nesplní tři z kritérií.

Hodnocen písmenem E je ten, kdo nesplní žádné kritérium.

Ideální je hodnocení B, protože každý děláme chyby a chybami se učíme.

A je nadstandart, komu to jde už opravdu výborně.

C, D, E znamená, že bychom měli přidat.

Klasifikace ve 3. třídě

Známka 1 – 0 – 1 chyba z 10 nebo 0 – 2 chyby z 20

91 - 100 %

dodržen čas

výjimečně zapomeno se připravit

výjimečně pokazí úpravu

Známka 2 – 2 – 3 chyby z 10 nebo 3 – 6 chyb z 20

80 – 90%

práci přinese pozdě, ale nemusí se připomínat

častěji se nepřipraví

častěji horší úprava

Známka 3 – 4 – 5 chyb z 10 nebo 7 – 10 chyb z 20

60 – 79%

práci opakovaně nepřinese, musí se připomínat

opakovaně nepřipraven

špatná úprava

Známka 4 – 6 – 8 chyb z 10 nebo 11 – 15 chyb z 20

30 – 59%

práci přinese, ale již se dávno probírá jiné téma

neustále nepřipraven

velmi špatná úprava

Známka 5 – 9 – 10 chyb z 10 nebo 16 – 20 chyb z 20

0 – 29%

práci vůbec nedonese

Hodnocení 3.A

Slovní hodnocení

- měsíční sebehodnocení v ŽK
- čtvrtletní sebehodnocení v rámci konzultačních hodin

Hodnocení pracovních sešitů

- fajfka, křížek
- v PS hodnocení smajlíky

Známky

- práce v hodině – za 10 sluniček je jednička (malé pětiminutovky, aktivita...)
- známky doplněné písmeny – veškeré větší práce a cvičení

Známky v EŽK (elektronická žákovská kniha)

- váha 7 – slohové práce, písemné práce (čtvrtletní, pololetní), testy z ČJS bez možnosti výběru odpovědi (otevřené otázky), referáty, projekty, čtenářské listy, prezentace
- váha 5 – diktáty, slovní úlohy, logické hříčky (Fraus), testy z ČJS s výběrem odpovědi, doplňovací cvičení na více jevů (např. i/y a ů/ů)
- váha 3 – doplňovací cvičení na jeden jev (např. i/y), pětiminutovky, opis, přepis, práce v hodině

Plnění žákovských povinností

- zápisy zapomínání a pozdních příchodů do tabulky – max 15 zápisů za pololetí, kdo získá 16 a více, následuje Napomenutí třídního učitele
- zápisy o porušování třídních pravidel – za každé 3 zápisy do tabulky následuje poznámka do ŽK
- poznámky za chování v ŽK – za 5 poznámek následuje Napomenutí třídního učitele

Příloha 4- pětílístky

Portfolio
pracovní Zakládací
zakládáme strádáme informace učíme se z něj
učím se z něj předměti
učení

PORTFOLIO
DŮLEŽITÉ ZAKLÁDACÍ
VIHLE DÁVÁM UČÍME PROHLÍŽÍME
HODNĚ SE ZNĚJ NAUČÍM
VKLÁDACÍ

Portfolio

velké

zajímavé

zakládáme

hodnotíme

strádáme informace

Máme

ho

na

konzultace

zakládání

Portfolio

seřazené

pěkné

zakládáme

tvoríme

strádáme informace

Zakládáme věci

na

zopakování

úlohy

Portfolio

zajímavé

dlouhé

zakládáme

střádáme info

vzhledíváme

v

budoucnosti

je

spomínkou

zakládání

Portfolio

Čestinské

Matematické

Zakládáme

Tvoříme

Střádáme info

V

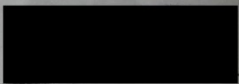
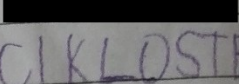
Portfolio

jsou

info

Práce






Příloha 5-


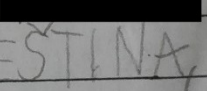
HODNOCENÍ TÝDNE č. 1 
jméno: 

PODAŘILO SE MI: TABULKA CIKLOSTESKA

NELÍBILO SE MI: NIC

CHCI JEŠTĚ ZLEPŠIT: PÍSMENO K.






JAK SE MI DAŘILO:     

HODNOCENÍ TÝDNE č. 2 
jméno: 

PODAŘILO SE MI: MATIKA, ČEŠTINA, BRÝLE

NELÍBILO SE MI: NIC!

CHCI JEŠTĚ ZLEPŠIT: PSANÍ

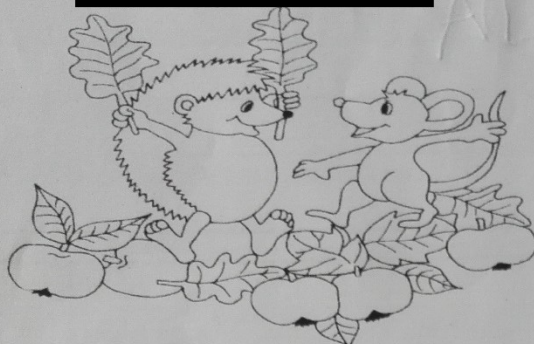
JAK SE MI DAŘILO:     




Příloha -6

SEBEHODNOCENÍ 1.A

JMÉNO: [REDACTED]

DATUM: 14.11.2014

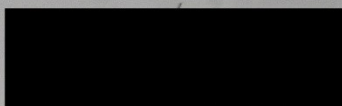


	 DAŘÍ SE MI	 OBČAS SE NEDAŘÍ	 ZATÍM SE NEDAŘÍ	VYJÁDRĚNÍ UČITELKY
UMÍM POZDRAVIT, POPROSIT, PODĚKOVAT, OMLUVIT SE.	●			✓
SAMOSTATNĚ SI PŘIPRAVÍM POMŮCKY A PRACOVNÍ MÍSTO.	●			✓
DODRŽUJI TŘÍDNÍ PRAVIDLA.	●			?
NASLOUCHÁM, KDYŽ MLUVÍ OSTATNÍ, NIKOMU NESKÁČU DO ŘEČI.	●			?
SPRÁVNĚ SEDÍM A DRŽÍM TUŽKU PŘI PSANÍ.	●			✓
ČTU SLOVA A VĚTY Z PROBRANÝCH PÍSMEN.	●	●		✗
PÍŠI SPRÁVNĚ SLOVA A VĚTY.	●	●		✗
ZAPÍŠI ČÍSLICÍ VÝSLEDEK SČÍTÁNÍ A ODCÍTÁNÍ.	●			✓
POROVNÁVÁM MNOŽSTVÍ.	●			✓
STAVÍM STAVBY Z KRYCHLÍ DLE PLÁNU.	●			✓
KROKUJI PODLE POKYNŮ.	●			✓
V TĚLOCVIČNĚ SE AKTIVNĚ ZAPOJUJI A PLNÍM DANÉ POKYNY.	●			✓

Příloha 7

PŘEDSEVZETÍ

ROZUMÍM ÚLOHAM Z KROKOVANÍ A VÍM, JAK JE ŘEŠIT.



Maja



KOMENTÁŘ UČITELKY

MILÁ MATYLDO, S TVÝM SEBEHODNOCENÍM VÍCEMÉNĚ SOUHLASÍM. JEN JSEM SI VŠIMLA, ŽE PŘI PSANÍ VĚT A SLOV TI JEŠTĚ OBČAS VYPADNE ČÁRKA NAD PÍSMENEM. DOPORUČUJI VÍCE PO SOBĚ VŠE ČÍST. STEJNĚ TAK SE ZKUS ZAMĚŘIT NA DOSTATEČNĚ VELKÉ MEZERY MEZI SLOVY, ABY TO BYLO ČITELNĚJŠÍ. ŽE BYS MĚLA POTÍŽE SE ČTENÍM, JSEM SI NEVŠIMLA, DOKONCE JSI MI DOKÁZALA PŘEČÍST I TEXT OBSAHUJÍCÍ VŠECHNA VELKÁ TISKACÍ PÍSMENA. OPRAVDU SE VŽDY DAŘÍ DODRŽOVAT TRÍDNÍ PRAVIDLA? BĚHEM VYUČOVÁNÍ SE DO VŠEHO AKTIVNĚ ZAPOJUJEŠ, SVOU PRÁCI DĚLÁŠ SVĚDOMITĚ. JEN TAK DÁL.

KOMENTÁŘ RODIČŮ

MATYLDO, JSME RADI, ŽE CHODÍŠ DO ŠKOLY RADA A ŽE TĚ TO V 1. A BAVÍ. HEZKY TI JDE ČTENÍ, ALE PŘI PSANÍ BUDEŠ MUSET TROŠKU PŘIDAT :) JSI ŠIKULKA, ALE PSANÍ CHCE VÍCE PEČLIVOSTI A SOUSTŘEDĚNÍ - POZOR NA MEZERY A ČÁRKY A HÁČKY! ALE NEBOJ SE, TO URČITĚ ZVLÁDNEŠ. VE TŘÍDE NEVYKŘIKUJ A VĚDYCKY SE HLAS NEBO PAMÍ UČITELCE PRASKNE HLAVA :) TATA



Příloha 8

ČESKÁ REPUBLIKA

**Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK,
Praha 13, Fingerova 2186**

IZO 108022854

Třída: I. A Ročník: 1. Číslo v třídním výkazu: 15 Školní rok: 2011/2012

VYSVĚDČENÍ

list B

Jméno a příjmení: [REDAKCE]
Datum narození: [REDAKCE] Rodné číslo: [REDAKCE]

I. pololetí		
	list B číslo 1	listů B celkem 1
Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary		

Milá Justýnko,

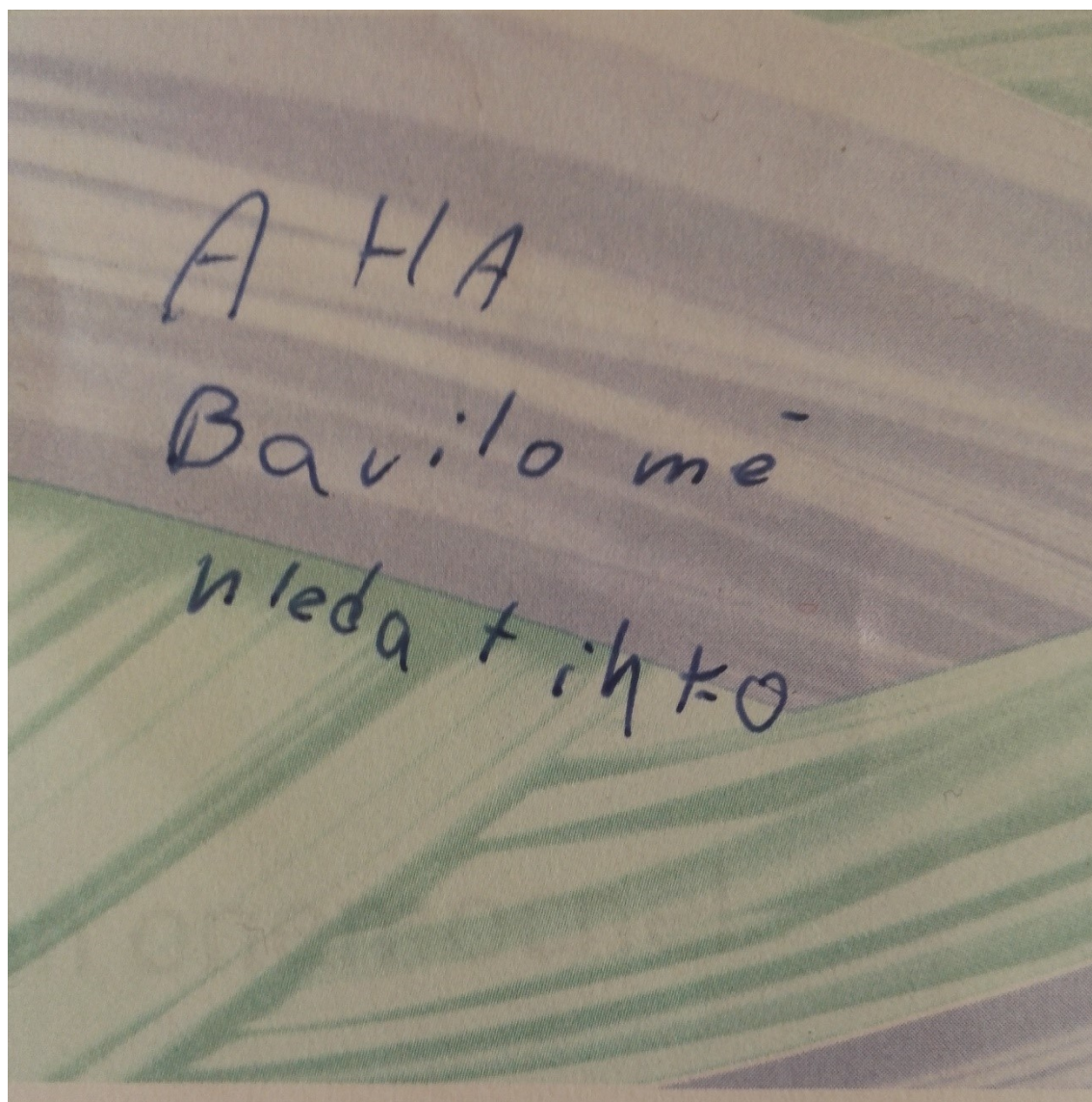
je to již pět měsíců, co jsi poprvé přišla do školy. Během této doby jsi udělala velké pokroky. Dokážeš již přečíst jakákoliv slova i věty z probraných písmen. Od začátku září se intenzivně věnujeme uvolňování ruky. Držíš správně tužku, ale zatím na ni dost tlačíš. Při psaní uvolňovacích cviků do písanky se zkus více zaměřit na sklon a přesný tvar. Ne vždy se to daří. Než začneš psát, vždy si cvik prohlédni, několikrát si ho obtáhni a teprve potom začni. Ale neboj se, to nacvičíme. Dokážeš napsat jakékoliv slovo i větu z probraných písmen. Tvé písmo je dobře čitelné. Dodržuješ mezery mezi slovy ve větě i tvar písmen. Ještě je ale potřeba zapracovat na psaní čárek nad písmeny a teček za větou. Zatím na to zapomínáš. Řešení slovních přesmyček Ti nedělá větší problémy.

V hodinách anglického jazyka pracuješ aktivně a zapojuješ se do všech činností. Po dobu činnosti udržíš pozornost. Dokážeš dodržovat dohodnutá pravidla. Nerušíš ostatní vykřikováním ani mluvením v češtině.

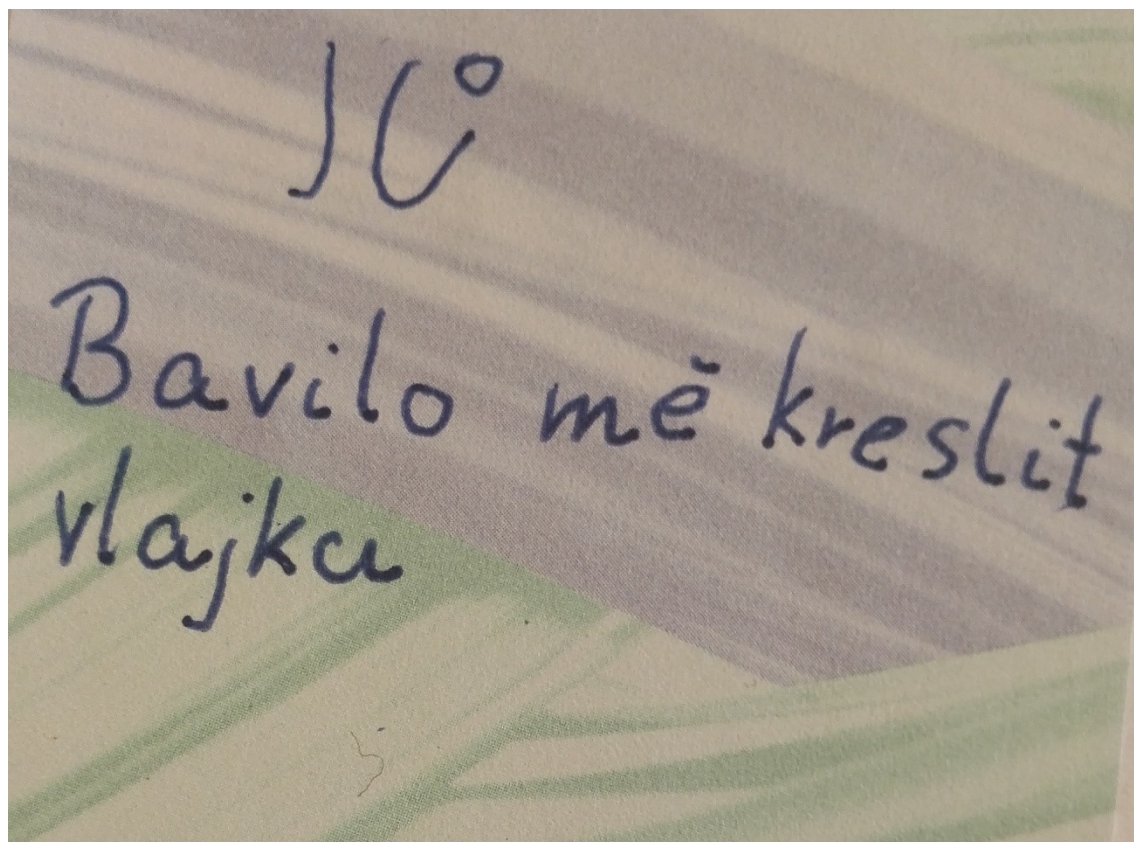
V matematice mi přijdeš často nejistá. Pokud si s něčím nevíš rady, nebojíš se zeptat nebo poprosit o pomoc, což je důležité. Celkem bez problémů již dokážeš sčítat a odčítat do deseti, zapisovat plán stavby, rozkládat číslo, řešit sčítací trojúhelníky. V doplňování porovnávacích znamének se ještě občas vyskytne chyba. Ale nemyslím si, že by to bylo z důvodu nepochopení, spíše nepozornosti. Při krokování si někdy spleteš směr šipky. Vždy se zastav a promysli si, zda krokuješ dopředu nebo dozadu a dle toho zapiš šipky.

V předmětu člověk a jeho svět jsme se zabývali bezpečným chováním na ulici, důležitostí a tvorbou třídních pravidel, naší rodinou, vnímáním pocitů ostatních, podzimními plody, stromy, zeleninou a ovocem... Při hodinách jsi aktivní. Nemáš průraznou povahu, proto se tolik nehlásíš o slovo. Nicméně nad jakoukoliv otázkou se dokážeš zamyslet

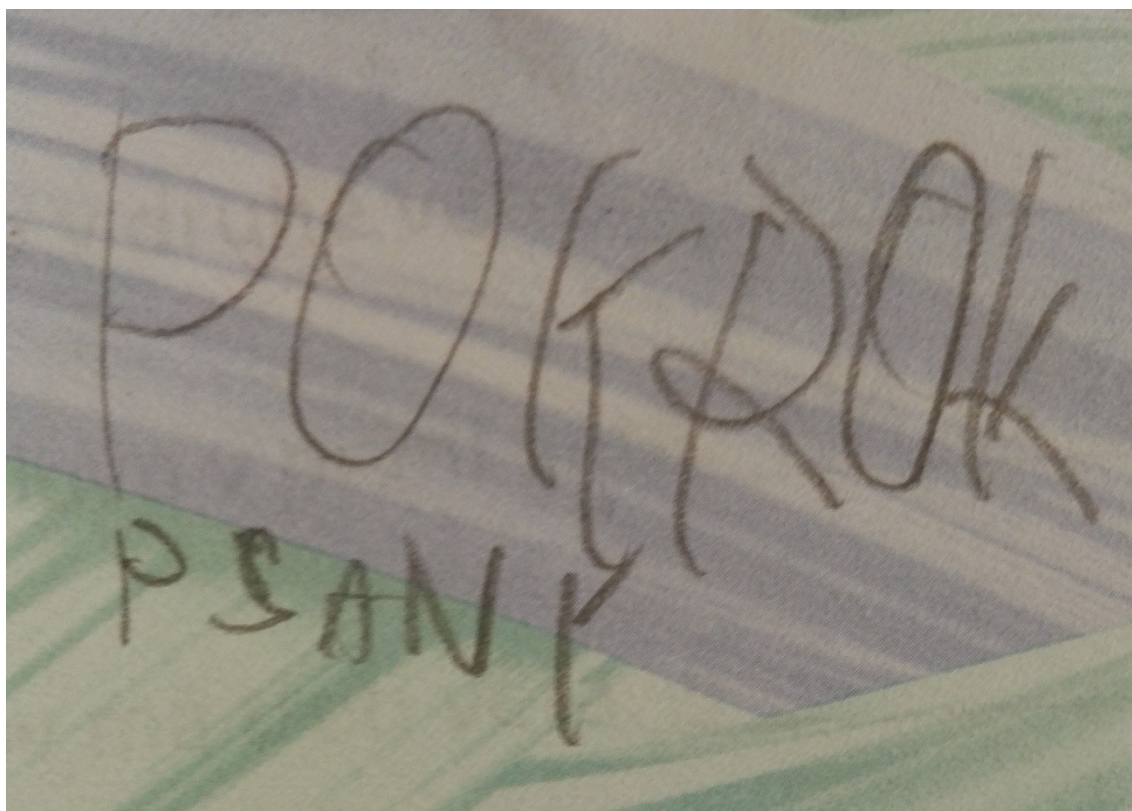
Příloha 9



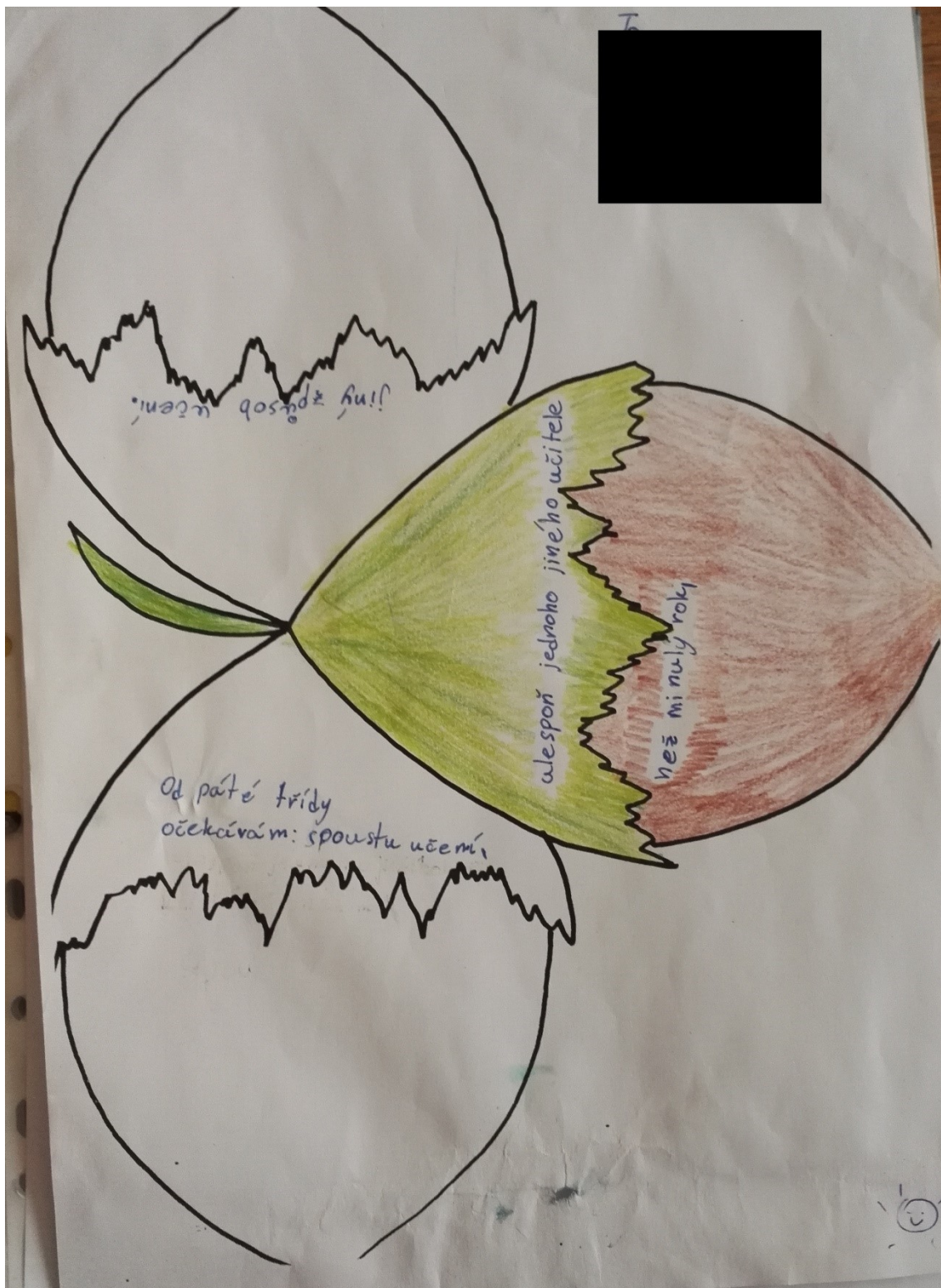
Příloha 10



Příloha 11



Příloha 12



Příloha 13

ŽIVOTABÁSEŇ

Jsem.....

Poznáš mě podle hnědých vlasů a velkých hnědých očí.....

Mám rád/a spaní, když ležím v posteli pod přikrývkou a čtu si.....

Vypadám asi jako normální desetiletá holčička.....

Nesnáším, když na ~~mne~~ někdo svede..... ví, jak když se něco stane a já
rozbiju hrozně moc..... jdou třeba
kolem
(a neudělám to)

Umím velice dobře číst, malovat (a spát).....

Jsem užitečný/á, protože pomáhám mamince.....

Těžko zvládám domácí úkoly.....

Chci si s tebou povídat o prázdninách.....

Na rozloučenou ti chci říct že vím, že jsem asi nezapověděla na
otázky tak jak se asi očekávalo

Ještě jsem si vzpomněl, že nejradši mám stejné rodiče.....

Příloha 14

2012/2013

2. třída

maje paní učitelka – Marie Nedvědová
jak říkám mojí třídní učitelce – Mája

S čím jsem nastoupila do 2 třídy.

- Umím psát, ale neumím správně gramatiku
- Umím počítat už do 20
- Umím vypočítat slovní úlohy a dokonce jí umím i vymyslet
- Naučila jsem se hodiny
- Poznám od sebe ovoce a zeleninu
- Umím vyjmenovat měsíce v roce
- Mám nastudovaná pravidla chování

Příloha 15

Co umím v 5 třídě

- Matematika - převody jednotek
 - úhly
 - desetinná čísla
- Český jazyk - zájmena
 - přídavná jména
 - slovesa
 - bě, pě vě, mě
 - recituji básníky
- Historie - Jan Ámos Komenský
 - komunismus
- Zeměpis - Kraje, Evropa

Příloha 16

Můj pokrok od září: <u>VPISANCE COME NIJASKRIBT</u>
Oceňuji se: <u>MNĚ SE M V MATEMATICKÉM TESTU 😊</u>
Mé předsevzetí do dalších konzultačních hodin: <u>Budu dávat pozor na háčky a čárky ve slovech.</u>

OCENĚNÍ: Marku, chci moc ocenit, jak se Ti daří v matematice. Jsi rychlý počtář a většinou nemáš problém řešit náročnější typy matematických úloh. Také mě těší, že jsi komunikativní a zapojuješ se do veškerých diskuzí.

DOPORUČENÍ: Doporučuji zaměřit se celkově na úpravu písma. Velice často Ti slova splynou v jedno, neděláš dostatečně velké mezery mezi slovy. Je to velice nečitelné. Zkus zpomalit, zamyslet se, než něco napíšeš. Také po sobě vše více čti, často Ti vypadávají čárky nad písmeny.

OTÁZKY: Které matematické úlohy jsou pro Tebe nejnáročnější? Co Tě v tomto školním roce nejvíce ve škole bavilo či zaujalo? Na co se ještě těšíš? Dokážeš si při práci ve skupině prosadit svůj názor?

Maja

Hodnocení portfolia: <u>Museli jsme hodně luštit, těšíme se, že si příště o něco přečteme 😊 Ale je vidět, že ve škole odvedete kus práce!</u>
Ocenění a doporučení: <u>Marku, co tě baví to ti jde dobře. A aby ti to šlo, tak se to musí natrénovat. A učit se ti musí chtít a když se ti chce, tak ti to jde 😊 a když se ti nechce, tak s tebou nic nehne. Hanka</u> <u>ALÉ DĚLAŠ VELKÉ POKROKY!</u>

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: Studentské portfolio jako prostředek formativního hodnocení

Autor práce: Tereza Palková

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výtěžným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

podpis