

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výtvarné portfolio jako forma hodnocení žáků ve výtvarné výchově

Art portfolio as a form of assessment of pupils in art education

Tereza Šindelová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (M0113A300005)

Studijní obor: 1.STZŠ (0113TA300005)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výtvarné portfolio jako forma hodnocení žáků ve výtvarné výchově potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4.4. 2024

Tereza Šindelová

Nejdříve bych ráda touto cestou vyjádřila poděkování své vedoucí práce Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za podnětné a cenné rady, doporučení a zároveň za obdivuhodnou ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Taktéž bych chtěla poděkovat oslovené základní škole za možnost realizace výzkumné sondy na jejich půdě. Dále třídní paní učitelce za ochotu, čas a trpělivost při zpracovávání praktické části diplomové práce v její třídě. V neposlední řadě bych z celého srdce chtěla poděkovat své rodině a přátelům za pomoc, podporu a trpělivost v průběhu mého studia, bez jejichž podpory by nebylo možné tuto práci dokončit.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se soustředí na výtvarné portfolio jako didaktický nástroj, formu, určenou k reflektivnímu hodnocení žáků ve výuce výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy.

Teoretická část diplomové práce obecně pojednává o hodnocení žáků ve školní výuce. Dále se blíže zaměřuje na výklad pojmu portfolio, na jeho různé podoby, typy, a jeho využití ve školní výuce. Popisuje pojetí předmětu Výtvarná výchova a způsoby, jak žáky v tomto předmětu hodnotit.

Praktická část diplomové práce vychází z tvorby žákovského portfolio ve výtvarné výchově určeného k reflexi. Praktická část cílila na vytvoření výtvarného portfolio žáky v prvním ročníku základní školy. Na jehož základě byla s žáky vedena reflexe týkající se výtvarné tvorby a výsledných výkresů. Žáci byli vedeni k samostatnosti, kreativitě a rozvíjení metakognitivních schopností – např. schopnosti sebereflexe. Portfolia byla vytvářena a reflektována v průběhu prvního pololetí školního roku. Výtvarná sonda a práce s reflektivními výtvarnými portfolii byla završena ohodnocením žáků pro účely pololetního hodnocení na vysvědčení.

Výtvarná portfolia nepřispěla kladně pouze k rozvoji sebereflexe žáků, ale rozvíjí i jiné schopnosti a kompetence žáků potřebné pro jejich vlastní učení. Portfolio mimo jiné dokládá posun žáků ve výtvarné činnosti, rozvoj jejich kreativity a podporu přátelských vztahů ve třídě. Žáci během realizace prošli velkou proměnou. Výtvarná portfolia přispěla také k rozvoji mé vlastní schopnosti reflektovat a metakognitivně myslet ve větších celcích.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hodnocení, formativní hodnocení, výtvarná výchova, portfolio, žák, učitel, reflexe

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on art portfolio as a didactic tool, form, use for reflective assessment of pupils in the teaching of art education at the first level of primary school.

Theoretical part of the thesis generally describes the assessment of pupils in school education. Further focuses on the interpretation of concept of portfolio, on its various forms, types, and its use in school education. Then describes the concept of the subject Art education and ways of assessing pupils in the subject.

Practical part of the thesis is based on the creation of pupil's portfolio in art education designed for reflection. The practical part aimed at the creation of a portfolio by pupils in the first year of primary education. Based on which the pupils were reflection on the artwork and the resulting drawings. The pupils were guided to be independent, creative and develop to metacognitive skills – such as the ability to self-reflect. Portfolios were created and reflected during the first semester of the school year. Artistic probe and work with reflective art portfolios was completed assessment of pupils for the purposes of the mid-term report card.

Art portfolios did not contribute positively to develop pupils' self-reflection, but it also develops the pupils' other skills and competences necessary for their own learning. Portfolio among other things demonstrates the progress of pupils in artistic activity, develop their creativity and promoting friendly relations in a classroom. Pupils during the realisation have undergone a great transformation. The art portfolios also contributed to the development of my own ability to reflect and think metacognitively in large units.

## **KEYWORDS**

evaluation, formative assessment, art education, portfolio, student, teacher, reflection

## Obsah

Úvod .....	7
I. Teoretická část .....	9
1 Cíl teoretické části práce.....	10
2 Hodnocení ve školní výuce .....	11
2.1 Sumativní hodnocení .....	13
2.2 Formativní hodnocení.....	14
2.2.1 Formativní hodnocení v české škole .....	15
2.2.2 Formativní hodnocení ve vztahu k žákům.....	15
2.3 Zpětná vazba.....	17
2.4 Vrstevnické hodnocení .....	18
2.5 Sebehodnocení.....	19
3 Pojem portfolio a portfolio v kontextu školní výuky .....	21
3.1 Pojem portfolio .....	21
3.2 Portfolio v kontextu školní výuky .....	22
3.3 Typy portfolio.....	23
3.3.1 Žákovské portfolio.....	24
3.3.2 Pracovní portfolio .....	25
3.3.3 Sběrné portfolio .....	25
3.3.4 Dokumentační portfolio.....	26
3.3.5 Reprezentační portfolio .....	26
3.3.6 Hodnotící portfolio .....	27
3.3.7 Profesní portfolio.....	28
3.3.8 Elektronické portfolio.....	28
4 Hodnocení žákovských prací ve výtvarné výchově .....	30

4.1	Pojetí předmětu Výtvarná výchova .....	30
4.2	Hodnocení ve výtvarné výchově – cíle, kritéria .....	32
II.	Praktická část .....	36
5	Cíl praktické části .....	37
6	Metodologie pedagogického výzkumu – Zakotvená teorie .....	38
7	Charakteristika pilotní základní školy .....	40
7.1	Charakteristika žáků prvního ročníku základní školy .....	40
8	Hodnocení výtvarné výchovy prostřednictvím portfolia .....	42
9	Bovísek – Proces tvorby portfolia .....	44
9.1	Třídění a zakládání prací .....	45
9.2	Obsah výtvarného portfolia žáků .....	47
9.3	Práce s žákovským portfoliem ve výtvarné výchově .....	58
9.3.1	Kritéria hodnocení žákovského portfolia .....	62
9.3.2	Otázky podporující reflexi .....	63
9.4	Elektronické portfolio – opora pro práci .....	69
10	Výzkumné závěry .....	73
	Závěr .....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	81
	Literatura .....	81
	Elektronické zdroje .....	83
	Seznam obrázků .....	85
	Seznam tabulek .....	86

## Úvod

Termín portfolio se stal běžnou součástí našich životů. S tímto termínem se setkáváme nejen v profesní sféře, ale také čím dál častěji ve výuce a vzdělávání. Portfolio jako nástroj používaný ve výuce nabízí učitelům i jejich žákům mnoho výhod a příležitostí. Portfolio různých podob se stalo nástrojem, se kterým můžeme ve výuce pracovat. Stejně tak může být využito v různých předmětech, pro různé účely a pro různé skupiny žáků. Tato práce se zaměřuje na jedno možné využití portfolia, a to ve smyslu výtvarného reflektivního portfolia cílícího na rozvoj žáků. Žáky rozvíjí v mnoha oblastech – například jsou rozvíjeny metakognitivní dovednosti, samostatnost žáků a schopnost kritického myšlení žáků včetně formulování zpětné vazby z jejich strany.

Nároky na vzdělávání i přístupy učitelů ve výuce se proměňují. Upouští se od tradičního, transmisivního, konceptu vzdělávání ve prospěch konstruktivistického konceptu zaměřujícího se na žáka. V dnešním vzdělávání tedy převládá nutnost individualizace a individuálního přístupu k žákům. Z těchto důvodů můžeme chápat portfolio jako prostředek individualizace, kterým rozvíjíme žáky dle jejich potřeb, které nám portfolio zrcadlí. Takto mohou být všichni žáci vzděláváni dle svých potřeb a mohou zažít úspěch. Mimo jiné práce s portfoliem odráží vliv diskurzivity. Dále podporuje také sociální rozměr u žáků. Pod nímž si můžeme například představit vzájemnou komunikaci žáků, spolupráci a schopnost žáků prezentovat vlastní tvorbu.

Portfolio slouží učitelům v mnoha oblastech výuky. Lze ho kvalitně využít jako prostředek pro hodnocení. Slouží učitelům i žákům. Žáci se skrze něj učí vlastní sebereflexi a vrstevnickému hodnocení. Učí se zprostředkovat, ale také přijímat konstruktivní kritiku. Učitelé svým žákům tímto poskytují možnost naučit se vážit si své práce, oceňovat ji, ale být i sebekritičtí. Získávají tím dovednosti potřebné pro své další učení, ale také pro svou budoucí dráhu, ať už se budou ubírat jakýmkoliv směrem.

Portfolio může mít různou podobu i účel. Liší se také dobou sběru a zakládáním materiálů atd. S různými podobami portfolia a jejich následným využitím nás seznamuje literatura a odborné zdroje zabývající se touto problematikou.



Ve své diplomové práci se zaměřuji v rámci teoretické i praktické části na portfolio a jeho využití pro výuku. V rámci své pedagogické činnosti zastávám názor, že žáci by měli být rovnocennými partnery ve výuce, na které se aktivně podílejí. Výtvarné portfolio vnímám jako reflektivní prostředek, ale také jako způsob individualizace výuky. Výtvarná výchova je v primárním vzdělávání značně upozaděna a je na ni nahlíženo jako na druhořadý předmět s minimálním potenciálem pro rozvoj žáků.

## **I. Teoretická část**

## **1 Cíl teoretické části práce**

V teoretické části práce se věnuji hodnocení žáků ve školním prostředí. Podrobněji rozvíjím hodnocení žáků v předmětu Výtvarná výchova. Cílem této práce je snaha přiblížit a seznámit se s různými způsoby a typy hodnocení. Dále se zaměřuji na portfolio, přesněji na žákovské portfolio, které je ve výuce mnoha učiteli využíváno jako nástroj pro formativní hodnocení žáků a jejich prací. Žákovské portfolio může být využito jako nástroj pro hodnocení výtvarných vyjádření žáků ve výtvarné výchově.

## 2 Hodnocení ve školní výuce

Hodnocení je nedílnou součástí našich životů. Sárközi (2007) zmiňuje podstatu důležitosti hodnocení s odkazem na Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, ve které se hodnocení nachází na jejím vrcholu. Doplnuje, že se jedná o nejnáročnější myšlenkovou operaci vyššího řádu (Sárközi, 2007). Co si pod pojmem hodnocení můžeme představit? Hodnocení můžeme definovat jako určité porovnávání, v jehož rámci rozlišujeme lepší od horšího. Toto porovnávání provádí každý z nás téměř neustále, mnohdy aniž bychom si to sami uvědomovali (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnotíme sami sebe nebo ostatní. Porovnáváme se samy se sebou a srovnáváme se s ostatními. Stejně tak ostatní nepřetržitě hodnotí a porovnávají nás.

Nejčastěji se vědomě setkáváme s hodnocením jako žáci během našeho vzdělávání. Je totiž přirozenou součástí každé školy. Do tohoto procesu vstupuje několik aktérů. První místo zastupuje žák, dále pak učitel a škola, ve které hodnocení probíhá. Košťálová, Miková a Stang (2008, str. 13) ve své publikaci uvádějí citát P. Boyd-Batstoneho vztahující se k základnímu úkolu hodnocení.

*„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“*

P. Boyd-Batstone

Ve škole jsou žáci hodnoceni nejen za své výkony, ale také za jejich chování. Hodnocení ve škole lze chápat jako porovnávání vzniklého produktu nebo procesu – činnosti s původním produktem nebo procesem. Toto tvrzení doplňuje definicí hodnocení i Slavík (1999). Slavík (1999, str. 15) říká: „hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či zlepšení horšího“.

Většina škol využívá k hodnocení klasifikaci, hodnotí žáky známkami z testů či ústního zkoušení. Tyto známky jsou žákům udělovány na základě porovnání jejich výkonu vůči ostatním žákům nebo nim samotným. Žáci jsou hodnoceni průběžně během školního roku a o jejich úspěchu či neúspěchu se dozvídáme v pololetním nebo závěrečném vysvědčení. Školní hodnocení nás informuje o úspěšnosti žáků, ale také nám poskytuje informace o tom, zda je výuka úspěšná – zda žáci dosáhli očekávaných cílů a výstupů (Kolář, Šikulová, 2009).

Hodnocení žáků je složitý proces, který je nezbytnou součástí řízení učebních činností žáků. Při tomto procesu porovnáváme žáka, objekt hodnocení, s jiným žákem, popř. s určitou normou (Kolář, 2012). Hodnocení má několik důležitých funkcí. Kolář a Šikulová (2009) dělí hodnocení na funkce: motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a

diferenciační. Spilková (2005) oproti Kolářovi a Šikulové (2009) uvádí pouze 3 funkce hodnocení: funkci informační, funkci diagnostickou a funkci intervenční. Funkce informační má poskytnout nejen žákům, ale i rodičům a učitelům informace o procesu učení žáka. Funkce diagnostická je postavena na průběžném pozorování žáka a zaznamenávání jeho pokroků. Funkce intervenční hledá příčiny, nehledí pouze na aktuální stav (Spilková, 2005). Zormanová (2014) mimo již zmíněné funkce, uvádí funkci motivační a výchovnou. Motivační funkce nám říká, že skrze hodnocení lze žákovu motivaci zvýšit nebo naopak snížit. S touto funkcí je úzce spojena funkce výchovná, která pomáhá žákovi utvářet pozitivní postoj k učení.

Podle Slavíka (1999) může školní hodnocení, jakožto činnost, žákovi hodně pomoci, ale i ublížit. Žákovi slouží jako zpětná vazba o jeho výkonu vzhledem k předem stanovenému cíli. Tato zpětná vazba může žákovi pomoci zlepšit svůj výkon a jeho nedostatky, pokud mu je ovšem poskytnuta v krátkém časovém horizontu. Nejprínosnější zpětná vazba je proto ta, která je žákovi poskytnuta okamžitě.

Hodnocení by mělo bezpodmínečně sloužit žákovu učení. Jako učitelé zvažujeme, co, kdy, jak a proč hodnotit. Důležité je uvědomění si, že za kvalitní zpětnou vazbu považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak má žák postupovat ke zlepšení průběhu vlastního učení a jeho výsledků (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Hodnocení by mělo žáky, rodiče a učitele informovat o průběhu jeho učení. Získané informace by měly být konkrétní, včasné (okamžité) nebo časté (průběžné) a kvalitní. Kvalita získaných poznatků úzce souvisí s kvalitou úkolu, v jehož rámci byly informace získané (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Hodnocení orientované na žáka a jeho učení podporuje žákovu motivaci pro učení. S tímto tvrzením se ztotožňují také Krejčová a Kargerová (2011), které v rámci programu Začít spolu definují hodnocení jako: zpětnou vazbu, motivaci pro další učení, proces shromažďování informací, kompetenci učitele hodnotit a dovednost žáků hodnotit sami sebe a ostatní.

Školní hodnocení můžeme rozdělit na jednotlivé typy. Každý typ hodnocení má ve výuce smysl. Učitel si jej volí záměrně podle záměru a svých potřeb pro výuku. Tuto volbu učitelé činí na základě svých příprav. Plánování vyučovací hodiny je pro učitele klíčové. Je nezbytné, aby pedagog znal všechny typy hodnocení a uměl adekvátně zvolit způsob hodnocení pro danou výuku, situaci a žáky.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým dělením hodnocení na jednotlivé typy. Zormanová (2014) například dělí typy hodnocení:

- a) podle subjektu – na heteronomní hodnocení (hodnocení žáka učitelem) a autonomní hodnocení (žák hodnotí sám sebe)
- b) podle vztahové normy – na speciálně-vztahové hodnocení neboli sociálně vztahové (žákovy výkony porovnáváme s výkony ostatních žáků) a individuálně vztahové hodnocení (žákovy výkony porovnáváme s jeho dřívějšími výkony)

Hodnocení můžeme také dělit podle Kyriacou (1996) na: formativní hodnocení, sumativní hodnocení, normativní hodnocení, kriteriální hodnocení, diagnostické hodnocení, interní hodnocení, externí hodnocení, neformální hodnocení, formální hodnocení, průběžné hodnocení, závěrečné hodnocení, portfoliové hodnocení.

Novotná a Krabsová (2013) uvádějí, že Petty charakterizuje formativní hodnocení jako individuální vztahovou normu. Vyzdvihuje tak průběh učení a individuální postupy žáků.

Jak vyplývá z výše uvedeného textu školní hodnocení má mnoho podob. Podobu školního hodnocení ovlivňuje zajisté daná škola, její učitelé a žáci. Tito aktéři se podílejí na vzdělávacím procesu.

Pro tuto práci je stěžejní přiblížit především formativní hodnocení, které podporuje žákovo učení a zaměřuje se na jeho průběh. Formativní hodnocení může být chápáno jako protiklad k sumativnímu hodnocení, které je naopak orientováno na žákův výkon (Novotná, Krabsová, 2013).

## **2.1 Sumativní hodnocení**

Sumativní hodnocení je stejně podstatné jako hodnocení formativní. Slavík (1999) vidí rozdíly mezi těmito dvěma způsoby hodnocení především v odlišné informační hodnotě a v pracovních důsledcích pro posuzovaného žáka.

Sumativní neboli konečné (jinak také závěrečné, výsledné či certifikační) hodnocení zařazuje žáka do „kategorií“ ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Žáci na základě tohoto závěrečného hodnocení uvažují o dalším studiu a pracovní kariéře. Aby tato očekávání byla realistická je nezbytné, aby bylo sumativní hodnocení nezkršené a objektivní (Protivínský, Műnich, 2022). Starý (2006) jako typický příklad sumativního hodnocení uvádí

závěrečné vysvědčení, které slouží především rodičům žáka jako informace o žákově výkonu. Škola tímto typem hodnocení dává školám s vyšším stupněm vzdělání informaci o schopnostech a předpokladech žáka pro další studium. Na základě tohoto hodnocení jsou žáci přijati nebo nepřijati na střední školy, popř. víceletá gymnázia a vysoké školy. Cílem tohoto typu hodnocení je žáka zařadit nikoli vést, jako tomu je u formativního hodnocení (Slavík, 1999). Žákovi toto hodnocení poskytuje diagnostiku jeho úspěšnosti na konci studijního období ve srovnání s ostatními žáky či předem stanovenou posuzovací škálou.

Sumativní hodnocení mnohdy provádějí externí osoby, které se přímo nepodílejí na výuce žáků – např. zkušební komise (Mareš, 1998). Důvodem je zachování objektivity hodnocení. S tímto uspořádáním se setkáváme v různých situacích našeho vzdělávání – například při závěrečné maturitní zkoušce nebo při výběru uchazeče na střední či vysokou školu.

Jak je řečeno v úvodu sumativní hodnocení je zpravidla konečným, finálním hodnocením. Žákovi poskytuje informaci o jeho výkonu ve chvíli, kdy s jeho výsledky dále nelze pracovat ani je měnit (Starý; 2006). Sumativnímu hodnocení, které je orientováno na žákův výkon, by mělo předcházet formativní hodnocení, které se zaměřuje na proces a průběh žákova učení (Slavík, 1999).

## **2.2 Formativní hodnocení**

Formativní hodnocení bychom mohli nazvat zpětnovazebním nebo korektivním hodnocením. Wiliam a Leahyová (2015) ovšem upozorňují na názor některých odborníků, kteří považují termín *formativní hodnocení* za nepřesný a navrhují místo něj používat termín *hodnocení pro učení*.

Co si pod pojmem *formativní hodnocení* představit? Jedná se o takové hodnocení, které žákům poskytuje informace o jejich výkonu ve chvíli, kdy mají dostatečný prostor pro jeho změnu (Pasch a kol., 1998). Jedná se o zpětnou vazbu, která dává žákovi prostor pro zlepšení se. Kyriacou (1996) tvrdí, že formativní hodnocení je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků s cílem zlepšit jejich současné i budoucí výkony. Jedná se o proces, při němž je utvářena a formována osobnost dítěte v oblasti vzdělávání.

### 2.2.1 Formativní hodnocení v české škole

Hraje formativní hodnocení v českých školách nějakou roli, nebo u nás převládá spíše sumativní hodnocení? Laufková (2017, str. 126) tvrdí: „Některé výzkumy či dokumenty vzdělávací politiky ukazují, že kvalita hodnocení je v českých školách neuspokojivá a je potřeba posílit roli formativního hodnocení.“. Podobný názor zastává i Starý a Laufková, (2016), kteří konstatují, že účinnou zpětnou vazbu poskytuje velmi málo českých škol. Toto tvrzení potvrzuje i zpráva OECD. Zpráva OECD zní takto: „hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno.“ (Laufková, 2017, str. 126-127). K témuž názoru se přiklání i Santiago et. al. Tvrdí, že z různých zdrojů vyplývá, že je kladen malý důraz na zpětnou vazbu v rámci formativního hodnocení (Santiago et. al., 2012).

Formativní hodnocení nepřispívá pouze k lepším výsledkům žáků. Zvyšuje také celkovou školní úspěšnost, podporuje rozvoj kompetencí a spravedlivost. Každému žákovi poskytuje stejnou šanci, aby dosáhl maximálního rozvoje v rámci svých možností. Přispívá k lepšímu klimatu třídy a učí žáky přijímat a poskytovat hodnocení (Starý, Laufková, 2016).

### 2.2.2 Formativní hodnocení ve vztahu k žákům

Formativní hodnocení je podstatným mezníkem v rozvoji žáka. Jak již bylo řečeno výše tento typ hodnocení žákovi poskytuje informaci o jeho výkonu ve chvíli, kdy má dostatečný prostor pro změnu (Pasch a kol., 1998). Jedná se o zpětnou vazbu, kterou žák dostává od učitele, spolužáků a později i sám od sebe v rámci sebehodnocení. Díky zpětné vazbě, kterou žák dostává průběžně, má šanci zlepšit svůj výkon. Jestliže má zpětná vazba žákovi pomoci zlepšit své výsledky, musí pro něj být srozumitelná, to znamená sdělena jazykem jemu blízkým, takovým, kterému dobře rozumí (Shánilová, 2010). Žák by se při tomto typu hodnocení měl dozvědět dvě zásadní informace. Za prvé by měl získat informaci o tom, v čem je jeho výkon vyhovující a v čem naopak není (kvalitativní složka formativního hodnocení – kritéria). Za druhé, jak si žák vede v porovnání s určitou škálou (kvantitativní složka formativního hodnocení – porovnávací škála) (Starý, Laufková, 2016). Leahyová a spol. (2005) uvádí pět klíčových strategií formativního hodnocení, které doplňují výše uvedené informace. Vystupují v nich tři druhy činitelů – učitel, žák a spolužáci. Tyto strategie nám pomáhají zodpovědět tři základní otázky formativního hodnocení – Kam žák směřuje? Kde se nachází právě teď? Jak se tam dostane? (Wiliam, Leahyová, 2015).

Pozitivní průběžné hodnocení a pocit úspěchu žáky motivuje k lepším výkonům (Shánilová, 2010). Na tuto skutečnost odkazuje i článek autorů Blacka a Wiliama – „Inside the



Black Box“ (1998), ve kterém poukazují na skutečnost, že žáci, kteří jsou hodnoceni formativně dosahují lepších výsledků (Novotná, Krabsová, 2013). Toto tvrzení je podloženo také výsledky mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS, které dokazují, že žáci hodnoceni formativně dosáhli průměrně lepších výsledků, než žáci hodnoceni sumativně (Starý, Laufková, 2016).

Formativní hodnocení je obzvlášť důležité pro žáky, kteří nejsou ve škole, z mnoha různých důvodů, příliš úspěšní (Starý, Laufková, 2016). Podpora těchto žáků spočívá v důležitosti časté a konkrétní zpětné vazbě. Žáci jsou ihned (nejlépe v rozmezí několika minut) informováni o jejich práci, na čem je potřeba ještě zapracovat a co je již dostačující. Na základě této pomoci mají žáci možnost vylepšit své výkony. Wiliam a Leahyová (2015) uvádějí, že nejefektivnější zpětná vazba je krátkodobá, která probíhá v rozmezí 6 až 10 minut.

Nejčastějším hodnocením ve školách, podle kterého jsou žáci posuzováni jsou známky. V sumativním hodnocení se jedná o běžný způsob sdělení žákovi, zda prošel či neprošel zkouškou, testem apod. Podle Pavelkové (2002) jsou informace nesené známkou přeceňovány, stejně tak motivační efekt známky. Zámka bude motivovat pouze ty žáky, kterým záleží na tom, aby podali vysoký výkon a dosáhli nejvyšší možné známky. Naopak žáky, kterým na jejich výkonu příliš nezáleží, motivovat nebude. Pro tyto žáky bude známka představovat pouze informaci o tom, zda prošli nebo neprošli.

Může být známka zpětnou vazbou i v rámci formativního hodnocení? Starý a Laufková (2016) zastávají názor, že známka bude žákovi sloužit jako zpětná vazba pouze v případě, že bude doplněna o kvalitní verbální vyjádření, které konkrétně popíše, co se žákovi povedlo či nepovedlo. V případě, že o toto vyjádření doplněna nebude, neposkytne žákovi potřebné informace o jeho práci a finálním výkonu.

Žáci během výuky a školní docházky dostávají různé typy zpětné vazby. Zpětná vazba může být okamžitá (ústní nebo písemná) nebo za delší časový úsek, kdy sledujeme a hodnotíme žakovu práci – například pomocí žakovského portfolia. Pokud si učitel zvolí ústní zpětnou vazbu, může předejít žakovu nepochopení jejího významu. Na druhou stranu, pokud se učitel rozhodne pro písemnou formu zpětné vazby, má více prostoru o ní přemýšlet a konkretizovat ji. Jak již bylo řečeno výše, zpětná vazba může žákovi pomoci zlepšit své výsledky jen tehdy, pokud je pro žáka srozumitelná. Úkolem učitele je adekvátně zvolit formu zpětné vazby na základě povahy zadaného úkolu.

## 2.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba jako pojem je úzce spjatý s formativním hodnocením. Zpětnou vazbu můžeme charakterizovat jako informaci, která je reakcí někoho jiného, například učitele, na žákův výkon. Využíváme ji k tomu, abychom si udělali obrázek o naší práci a mohli ji zpětně zhodnotit. Odpovědět si na otázky typu: co bylo správným postupem a co bychom příště měli udělat jinak.

Tak jako školní hodnocení má různé podoby, které jsme si nastínili, tak i zpětná vazba může vypadat různě. Vždy by však měla nést určitou informaci, kterou žákovi předáváme. Slavík (1999) rozlišuje zpětnou vazbu na hodnotící a nehodnotící. Nehodnotící zpětnou vazbu popisuje jako komentář nedoprovázený hodnocením. Je vhodná pro explorativní činnosti probíhající v rámci „exaktních“ předmětů. Více se v ní zaměřujeme na prožívání a proces samotný nežli zhodnocení výsledku. Ve školním prostředí se však častěji setkáváme s hodnotící zpětnou vazbou. Hodnotící zpětná vazba popisuje, co se žákovi podařilo nebo naopak nepodařilo, a na co by se měl ještě zaměřit.

Šed'ová a spol. (2012) uvádí, že zpětná vazba má různé zaměření. Podle Hattie a Timperleyové (Šed'ová a spol., 2012) má zpětná vazba 4 různé podoby. Zpětná vazba může být zaměřena na výsledek nebo na proces žákovi činnosti, tedy jak žák postupoval, aby dosáhl očekávaného výsledku. Dále může být zaměřena na sebehodnocení žáka nebo na jeho osobnost, zaměřuje se na hodnocení osobnosti žáka.

Cílem zpětné vazby je pozitivně ovlivnit žákovy výsledky (Laufková, Starý, 2016). Učitelé žáky informují o pokroku, který učinili nebo naopak o nedostacích, na kterých je potřeba ještě zapracovat a eliminovat je. Často je zpětná vazba doplněna i o jakýsi návod, jak lze postupovat při zlepšování těchto nedostatků. Zpětná vazba nemusí být poskytována pouze učitelem, jak uvádí Wiliam a Leahyová (2015), může být předávána i mezi žáky v rámci vrstevnického hodnocení. Čím dříve je zpětná vazba žákovi poskytnuta, tím je efektivnější. Musí však být žákovi podána srozumitelně, jazykem, který je mu blízký a kterému dobře rozumí.

Pokud chceme docílit účinné a kvalitní zpětné vazby, měli bychom nejdříve, a to pro jakékoliv hodnocení a práci s žáky, ve třídě vytvořit bezpečné a spolupracující prostředí. V tomto prostředí se může žák bezstarostně vzdělávat a rozvíjet. Bezpečné a podporující prostředí pomáhá učiteli sdělit žákovi zpětnou vazbu tak, že se nemusí obávat chybování. Strach

z chyby bývá pro žáky mnohdy stresující záležitostí. Strach z chyby může být natolik silný, že se žák aktivitě raději vyhne, nežli by riskoval chybování. Učitelé si ve výuce také kladou za cíl naučit žáky pracovat s chybou a vést je k tomu, aby využívali zpětnou vazbu ve svůj prospěch. Cílem zpětné vazby není žákovu práci kritizovat, ale pomoci mu ji zlepšit (Starý, Laufková, 2016).

## 2.4 Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení znamená, že žák hodnotí ostatní žáky nebo je sám hodnocen ostatními. Vyučující do tohoto hodnocení zasahuje, pokud možno co nejméně, nejlépe však vůbec. V tomto hodnocení figuruje učitel jako pozorovatel. Dbá pouze na to, aby ostatní žáci poskytovali hodnocenému objektivní a konkrétní zpětnou vazbu. Sám se k práci hodnoceného žáka nijak nevyjadřuje, nehodnotí ji (Čapek, 2015).

Základem vrstevnického hodnocení je poznatek, že se žáci učí od sebe navzájem (Laufková, Starý, 2016). S vrstevnickým učením úzce souvisí také kolaborativní a kooperativní učení. Tyto dva přístupy učení jsou mnohdy chybně spojovány v jedno, na vině je jejich podobnost. Kooperativním učením se žáci učí spolupráci, dělení si rolí uvnitř skupiny, ale také přijmout odpovědnost za svou odvedenou práci a práci celé skupiny. Žáci se učí kooperovat ve skupině, komunikovat mezi sebou, plánovat, realizovat a vyhodnocovat jejich společnou práci. Spilková (a kol., 2005) zmiňuje, s odkazem na realizované výzkumy, pozitivní vliv kooperativního učení na všechny žáky. Kolaborativní učení je také skupinové učení, ale od kooperativního se odlišuje mírou zapojení vyučujícího do celého procesu. Do procesu kolaborativního učení učitel nezasahuje, je řízeno žáky, na rozdíl od kooperativního učení, v rámci kterého je činnost řízena učitelem.

Z výzkumů vyplývá, že žáci lépe přijímají kritiku a hodnocení, pokud jim je podána od spolužáků v rámci vrstevnického hodnocení nežli od vyučujícího (Laufková, Starý, 2016). Odborníci si tuto skutečnost vykládají tím, že jsou si žáci věkově bližší a tím pádem v rámci hodnocení používají jazyk, který je pro ně více srozumitelný oproti jazyku vyučujícího. Dalším důvodem je také skutečnost, že učitel je pro žáky autoritou, ale zároveň také „strašákem“, který je neustále pozoruje a hodnotí.

Pro každé hodnocení je potřeba ve třídě vytvořit přívětivé, podporující prostředí, ve kterém se žáci nemusejí obávat chybovat, pracovat s chybou a dále se v něm mohou rozvíjet.

Takto nastavené bezpečné a přívětivé klima přispívá k psychické pohodě žáků. Laufková a Starý (2016) upozorňuje, že obzvláště vrstevnické hodnocení je velmi citlivé na vztahy mezi žáky. Přátelství či nepřátelství mezi žáky, rivalita nebo naopak náklonost se viditelně promítne do vrstevnického hodnocení. Tyto rizikové faktory lze do jisté míry eliminovat učitelem. Učitel může zvolit takovou formu vrstevnického hodnocení, která předchází zdrcující kritice žáka. Vhodně nastavená pravidla vrstevnického hodnocení podporují jeho význam. Mezi těmito pravidly by měla být především zastoupena ohleduplnost, slušnost, konstruktivní zpětná vazba, objektivita a uznání spolužáka (Laufková, Starý, 2016). Toto tvrzení dokládá i Čapek (2015), který zmiňuje pozitivní vliv přívětivého třídního klimatu na vrstevnické hodnocení.

## 2.5 Sebehodnocení

Dalším podstatným mezníkem v rozvoji osobnosti žáka, vedle schopnosti přijímat hodnocení a hodnotit ostatní, je schopnost hodnotit sám sebe. Sebehodnocení, tak jako vrstevnické hodnocení, je velmi důležitou schopností, kterou by si žák měl ve školním prostředí osvojit. Kvalitní sebehodnocení podporuje všestranný rozvoj osobnosti žáka (Laufková, Starý, 2016). Sebehodnocení není vrozenou schopností, proto je potřeba dlouhodobě dítě k této schopnosti vést. Obecně můžeme za sebehodnocení považovat každé hodnocení, v jehož rámci člověk hodnotí sám sebe.

Ve školním kontextu chápeme sebehodnocení jako jednu z výchovných metod, díky které žák uvažuje o svém pohledu na sebe sama (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Zormanová (2014) doplňuje, že na sebehodnocení je pohlíženo jako na doplněk oficiálních forem hodnocení určených zákonem.

Je pochopitelné, že sebehodnocení je neoddělitelně spjato se sebepojetím žáka. Do sebehodnocení se promítá celkový vztah jedince k sobě samému. Jeho vědomé prožívání vlastní sociální pozice a limitů vlastních kompetencí (výkonových, sociálních i morálních) (Hartl, Hartlová, 2009). Sebehodnocení se zaměřuje na výsledek, ale současně i na průběh školní práce (Zormanová, 2014).

Žáci se ve škole učí hodnotit nejen ostatní, v rámci vrstevnického hodnocení, ale také sami sebe. Učí se klást si na sebe reálné cíle, dosahovat jich a poté je zhodnotit. Hodnocení provádějí vůči sami sobě, ale také své výkony a výsledky porovnávají vůči výsledkům svých spolužáků, nebo představám učitele o předpokládaném výkonu žáků. Hledají odpovědi na

otázky typu: Jak se jim pracovalo? Jestli naplnili a dosáhli předem stanoveného cíle? Jak kvalitní práci odvedli? Zodpovězením těchto otázek žáci reflektují kvalitu vlastní práce a identifikují své slabé a silné stránky (Laufková, Starý, 2016).

Cílem sebehodnocení je naučit žáka uvědomovat si proces svého vlastního učení a zhodnotit výsledky, kterých během svého učení dosáhl. Sebehodnocení jakožto reflektivní myšlení v kognitivistickém přístupu lze chápat jako „návyk myslí“, zvyk, při kterém se ohlížíme nad vytvořeným. Tento „návyk myslí“ by měl být přirozenou a nutnou součástí procesu učení (Unrath, 2002). Díky sebehodnocení si žák buduje vztah k sobě samému. Uvědomuje si také vlastní sebevědomí a pracuje s ním – posiluje ho (Zormanová, 2014).

Důvody proč ve výuce zařazovat sebehodnocení převažují nad jeho úskalími a problémy. Hlavním důvodem je především pohled na reflexi a sebereflexi jakožto nezbytnou schopnost potřebnou pro regulaci vlastního učení. Osvojením této schopnosti se žák stává samostatným a uvědomuje si proces vlastního učení. Zormanová (2014, str. 218) vidí smysl sebehodnocení např. v tomto: „žák pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností a vědomostí;“ nebo „žák je vnitřně motivován pro vlastní jednání“. Žáci, kteří pracují se sebehodnocením analyzují svá rozhodnutí, za která následně přijímají odpovědnost. Naopak výrazným problémem je často nerealističnost sebehodnocení žáků, kdy je na sebe žák příliš kritický, nebo naopak kritičnost zcela postrádá.

### **3 Pojem portfolio a portfolio v kontextu školní výuky**

Stále častěji se, nejen ve školním prostředí, mluví o pojmu portfolio. V prostředí školy bývá portfolio spojováno především s formativním hodnocením. Mimo školní prostředí využívají portfolio pro prezentaci své práce například fotografové.

Co je to portfolio v nepedagogickém prostředí a k čemu je naopak využíváno ve školách, to si podrobněji přiblížíme v následující části textu.

#### **3.1 Pojem portfolio**

V dnešní době si pod pojmem portfolio můžeme představit nespočet možných definic, které jsou odvozovány od kontextu, ve kterém je portfolio používáno. Podobný názor má i Tomková (2018, str. 66), která říká: „Neukotvenost výkladu pojmu portfolio souvisí s šíří obsahu a funkcí, kterými jsou portfolio charakterizována.“. Pojem portfolio definuje řada autorů, jejichž tvrzení se ve výsledku shodují. Obecně můžeme pojem portfolio chápat jako soubor nebo souhrn různých ukázek a prací tvorby například fotografa, výtvarníka, architekta, žáka nebo učitele, které dokumentují vývoj jejich práce za určité období (Průcha, Mareš, Walterová, 2013). Tento soubor prací je autory prezentován různým klientům, posluchačům, zaměstnavatelům, učitelům nebo široké veřejnosti.

Tvorba a prezentace portfolio se v dnešní době stala nedílnou součástí mnoha pohovorů v zaměstnání. Uchazeč na pohovor přichází s předem připraveným portfolio, které prezentuje důležité mezníky jeho práce. Portfolio je významným prostředkem reflexe vzdělávací i profesní dráhy. Autor portfolio do něj promítá svou osobní či profesní identitu, dále také klíčové body a impulzy v procesu rozvoje své vlastní identity (Průcha, Mareš, Walterová, 2013).

Portfolio jako slovo samotné pochází z angličtiny a v překladu znamená kolekci, složku nebo mapu (Slavík, 1999). Do pedagogického prostředí se tento pojem dostal z nepedagogického, uměleckého prostředí (Tomková, 2018). Portfolio je historicky spojeno s uměním a tvorbou různých umělců.

### 3.2 Portfolio v kontextu školní výuky

Portfolio jako součást školního vzdělávání a prostředek pro hodnocení žáků je používáno od 80. let 20. století (Tomková, 2018). Portfolio se za tu dobu stalo nedílnou součástí školní výuky, bez něhož si mnoho učitelů již nedovede výuku představit. Zprvu bylo zavedeno jako nástroj alternativního hodnocení (Tomková, 2018).

Tvorba portfolio ve školním prostředí přináší mnoho výhod. Portfolio mapuje žákův rozvoj, rozvoj jeho kompetencí a žákovy identity. Dále pak monitoruje žákův pokrok v osvojování si učiva daného předmětu v dlouhodobém hledisku, díky kterému můžeme porovnat žakovu práci na počátku a na konci studijního období. Nevýhodou portfolio, kterou učitelé často uvádějí je časová náročnost jeho tvorby a během práce s ním ve výuce (Novotná, 2019).

Přestože práce s portfoliem ve výuce přináší žákům a učitelům mnoho výhod, není v českých školách – ve srovnání se zahraničím – hojně zastoupeno. V prostředí českých škol je portfolio teprve zaváděno (Košťálová, Míková, Stang, 2008). Portfolio je učiteli ve výuce převážně používáno jako dokumentační prostředek žakova studia, se kterým se blíže nepracuje.

Portfolio si vytvářejí také učitelé. Využívají ho jako zásobník inspirace pro výuku nebo jako sborník mapující jejich dosavadní práci. Stejně tak žáci v různých předmětech vytvářejí portfolio, která mapují jejich práci během školního roku. Tento typ označujeme termínem předmětové portfolio. Každé portfolio, které jako učitelé nebo žáci vytvoříme, se řídí předem danými kritérii odpovídajícími účelu portfolio. Nicméně, každý žák bude mít portfolio jiné, individuální, přestože se řídil předem zadanými kritérii. Díky tomu může každý žák při jeho tvorbě a následné práci s ním zažít úspěch (Starý, Laufková, 2016). Jedná se o individuální doklad žakova růstu. Je zřejmé, že pro práci s portfoliem žáků, které jsou odlišné, dostáváme jako učitelé velkou šanci hodnotit je podle individuální vztahové normy.

Hodnocení podle individuální vztahové normy je takové hodnocení, které porovnává „sebe sama se sebou samým“. Žák není porovnáván a hodnocen ve srovnání s vrstevníky (hodnocení dle sociální vztahové normy), ale sám se sebou – s jeho vlastní prací v dlouhodobém horizontu (individuální vztahová norma). Pro toto hodnocení je podstatné, aby učitel bral v potaz úroveň dosavadních výkonů žaka a dále pak tempo jeho práce (Slavík, 1999). Učitel by měl být nestranný, tak jako v každém hodnocení. Měl by hodnotit co možná nejvíce objektivně a podle předem stanovených kritérií, se kterými jsou žáci předem srozuměni a kterým rozumí.

### 3.3 Typy portfolia

Tak jako hodnocení na základních školách bývá odlišné, tak se můžeme také setkat s různým pojetím pojmu portfolio a tím pádem i s různými typy portfolií.

Typy portfolia bychom mohli dělit následovně – na žákovské portfolio, které je využíváno ve školním kontextu, nebo na profesní portfolio, které je využíváno především v nepedagogickém a uměleckém prostředí.

Košťálová, Miková a Stang (2008) dělí žákovské portfolio podle stupně uspořádanosti a výběrovosti na:

- Portfolio pracovní
- Portfolio dokumentační
- Portfolio reprezentační (výběrové)

Toto dělení uvádí také ve své knize *Fresh Look at Writing* (1994) Donald Graves (Košťálová, Miková, Stang, 2008, str. 114).

Čechová (2009) upozorňuje na fakt, že každý učitel, který chce s žákovským portfoliem ve výuce pracovat, si musí nejprve ujasnit, jaký typ portfolia pro svou výuku zvolí. Každý typ slouží k jinému účelu. Při rozhodování může učitelovi pomoci si položit následující otázky (Čechová, 2009):

- Jak bude portfolio využíváno? Bude využíváno pro neformální, nebo naopak formální hodnocení žákovy práce?
- Koho má především informovat? Bude sloužit pouze žákům, pro sledování jejich vlastního pokroku, nebo bude informovat také rodiče?
- Bude na základě portfolia stanovena známka na vysvědčení?

Po zodpovězení těchto otázek si učitel může vybrat adekvátní typ portfolia a realizovat jej s žáky ve výuce.

V následující části textu si blíže představíme jednotlivé typy portfolií, se kterými se můžeme setkat ve školním prostředí.



### 3.3.1 Žákovské portfolio

Jako první typ portfolio si představíme žákovské portfolio. Žákovské portfolio je pojem, který je běžně používán nejen ve školách západní Evropy, ale například také v Austrálii a USA (Čechová, 2009). V českých školách je postupně zaváděno od 80. let minulého století (Tomková, 2018).

Žákovské portfolio zařazují do výuky učitelé, kteří chtějí své žáky rozvíjet v rovině kompetencí a osobnosti. Slouží především žákům a učitelům jako opora zaměřující se na dlouhodobý rozvoj a pokrok žáků nežli na jejich konečný výkon. Lze ho využívat jak pro krátkodobou, tak i dlouhodobou zpětnou vazbu. Pro efektivnější výsledky je vhodné jej využívat v dlouhodobém časovém horizontu pro poskytování zpětné vazby.

Tento typ portfolio nalezneme tam, kde je učiteli podporováno formativní hodnocení a individualizace učení (Tomková, 2018). Žákovské portfolio představuje soubor materiálů dokládající žákovo učení za určité období (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Na základě těchto uspořádaných materiálů mohou učitelé s žáky vést diskusi opřenou o portfolio. Rozvíjet jejich spolupráci a vrstevnické hodnocení v třídním kolektivu. Zajisté mohou portfolio využívat i jako materiál, který prezentují rodičům na třídních schůzkách.

Důvodů, proč žákovské portfolio ve výuce využívat je hned několik. Košťálová, Miková a Stang (2008) uvádějí například tyto:

- Pomocí žákovského portfolio propojujeme výuku a učení s hodnocením – hodnocení tak slouží učení.
- Poskytuje důležité a komplexní informace o výsledku učení, které jsou podkladem pro úvahy o další výuce.
- Přispívá k pocitu odpovědnosti žáků za vlastní práci.
- Podporuje plánování cílů výuky a jejich monitorování v učebním procesu.

Žákovské portfolio můžeme dále dělit na portfolio pracovní, portfolio dokumentační a portfolio výběrové, podrobněji je toto dělení popsáno v úvodu kapitoly 3.3 Typy portfolio.

Názory na dělení portfolio se odlišují, proto v následující části textu uvádím také portfolio hodnotící, sběrné (někdy bývá označováno za pracovní nebo za předmětové), profesní a elektronické.

### 3.3.2 Pracovní portfolio

Toto portfolio nám umožňuje propojit hodnocení s učením. Ve výuce jej využíváme především k formativním účelům. Žáci mají předem k dispozici zadání práce obsahující cíle učení a kritéria, na základě kterých vypracovávají zadané úkoly. Pomocí portfolioa průběžně monitorujeme žákovu práci ve výuce a současně mu také poskytujeme zpětnou vazbu, díky které může vylepšit svou práci (Košťálová a spol., 2012).

Jak vypadá pracovní portfolio? Pod pracovním portfolioem si můžeme představit složku (v praxi to často bývá kroužkový šanon – pořadač, desky na výkresy nebo v krajních případech obyčejná papírová krabice), která obsahuje uschované žákovy práce, které za určitou dobu nashromáždil. Každý žák má svůj šanon označený jmenovkou, popř. názvem předmětu a příslušnou třídu. Stejně tak všechny založené práce by měli být popsány – označeny datem vzniku (Krejčová, Kargerová, 2011). Tato složka je většinou umístěná ve třídě, zpravidla v kmenové, kde k ní má žák i učitel neomezený přístup.

Žáci do této složky postupně zakládají všechny vytvořené práce. S postupem času se naučí tyto materiály probírat a třídit. Při třídění prací je vhodné tuto činnost doprovodit diskusí a komentáři v různé formě (Košťálová a spol., 2012). Lze pracovat v méně či více početných skupinách. Například jeden na jednoho (ve smyslu žák – učitel), v několikačlenné skupině žáku nebo lze naopak pracovat s celou třídou. Toto rozhodnutí provádí učitel na základě povahy práce a zamýšlené zpětné vazbě.

### 3.3.3 Sběrné portfolio

Sběrné portfolio někdy bývá v publikacích označováno jako pracovní portfolio (Košťálová a spol., 2012). Od pracovního portfolioa se odlišuje tím, že v něm shromažďujeme většinu žákovských prací, nikoliv všechny. Takto seskupené práce nejsou podrobněji tříděny (Čapek, 2015). Sběrné portfolio nám představuje jakousi studnici materiálů, ze které můžeme vytvořit výběrové nebo například hodnotící portfolio.

Sběrné portfolio může být mnohdy zaměněno také za předmětové portfolio. Předmětové portfolio v sobě skrývá různé produkty a práce žáka z daného předmětu. Ač už sběrné, nebo předmětové, portfolio bývalo vždy nedílnou součástí předmětu Výtvarná výchova, kdy byly veškeré práce a tvorba žáků (výkresy a jiné projekty) za celý školní rok uchovávány v pevných deskách. Každý žák měl své vlastní desky, do kterých si po skončení vyučovací hodiny výkres uložil. Tyto desky nesloužily k hodnocení, ale k uchování výkresů, které si žák na konci

školního roku, případně ve školním pololetí, odnesl domů. Tyto výkresy lze chápat jako upomínku žákovy tvorby pro rodiče žáka a žáka samotného.

### **3.3.4 Dokumentační portfolio**

Jak už vyplývá ze samotného názvu, dokumentační portfolio nám popisuje, dokumentuje, žákův růst, posun v jeho práci. Do dokumentačního portfolio zařazujeme jen některé práce. Jedná se o práce, které nám mapují určitý růst žáka – jeho postupné zlepšení. Práce zařazené do tohoto portfolio bývají doplněny o žákovo hodnocení, případně o komentář vrstevníků či učitelovo hodnocení. Tyto komentáře a hodnocení pomáhají žákovi orientovat se ve vlastní práci a jeho pokroku. Je žádoucí, aby zde byl zaznamenán i průběh práce z pohledu žáka – jak se mu při plnění úkolů pracovalo. Co se mu dařilo, a naopak co bylo z jeho pohledu obtížné a problematické. Poučení se pro další práci – co by příště změnil, udělal jinak a co se mu osvědčilo, co by udělal stejně.

Dokumentační portfolio se odlišuje od pracovního portfolio v četnosti založených materiálů. Obsahuje jen některé práce, zatím co pracovní portfolio obsahuje veškeré práce daného žáka (Košťálová a spol., 2012).

Ve školní praxi je využíváno jako prostředek pro čtvrtletní konzultaci v rámci sumativního hodnocení (Košťálová a spol., 2012). Toto portfolio je velmi blízké hodnotícímu neboli evaluačnímu portfolio, které je zaměřeno na zhodnocení žákova výkonu. V některých publikacích, např. v publikaci Košťálové a spol. (2012), jsou tato dvě portfolio, pro jejich podobnost, spojována v jedno.

### **3.3.5 Reprezentační portfolio**

Reprezentační portfolio neboli výběrové či ukázkové (výstavní) portfolio je takové portfolio, které prezentuje naše nejlepší, nejkreativnější a nejvíce ceněné produkty. Vytváříme ho za účelem prezentace naší práce. Tímto materiálem chceme především zaujmout potenciální klienty (v nepedagogickém prostředí).

Ve školním prostředí do reпреzentačního portfolio zařazujeme nejlepší práce, které žák vytvořil. Žák, popřípadě s pomocí učitele, uvážlivě promýšlí a třídí svou tvorbu. Vybírá pouze nejvíce reprezentativní díla. Tak jako ostatní typy portfolio mají pevně daná kritéria, podle kterých jednotlivá portfolio rozpoznáváme a vytváříme, není tomu jinak u reпреzentačního portfolio. Toto portfolio neobsahuje průběh dané tvorby, ani komentáře popisující, jak se žákovi pracovalo. Nalezneme v něm pouze finální, dokončené práce. Tyto práce mohou být opatřeny

krátkým komentářem s názvem díla. Využíváme ho především jako podklad pro sumativní, výsledné, hodnocení (Košťálová a spol., 2012). Na třídních schůzkách je předkládáno k nahlédnutí rodičům. Dále může sloužit k prezentaci školy a žáka v různých výtvarných soutěžích a projektech.

Tento typ portfolia můžeme také využít například během přijímacího řízení. Některé typy škol s vyšším stupněm vzdělávání tato portfolia po svých uchazečích vyžadují. Portfolio je jimi využíváno jako podklad pro přijímací pohovor, nad kterým vedou s daným uchazečem rozhovor. Skrze portfolio mapující jejich práci dostávají informaci o tvorbě uchazeče – o jeho schopnostech a možnostech, případně o jeho hranicích a limitech.

### **3.3.6 Hodnotící portfolio**

V odborných publikacích bývá také nazýváno evaluačním portfoliem. Tento typ portfolia volíme záměrně pro hodnocení žákovi práce. Při hodnocení pomocí tohoto typu portfolia převažuje hodnocení vyučujícím, kdy učitel uváženě vybírá vzorky prací žáka. V některých případech bývá do učitelova výběru žákovských prací pro hodnocení zahrnuta práce vybraná žákem. Hodnocené materiály, úkoly a jiné žákovy práce, korespondují s očekávanými kompetencemi vážící se k danému předmětu a zadaným úkolům (Tomková, 2018). Vyučující hodnotí dle předem zadaných požadavků – kritérií, se kterými jsou žáci obeznámeni.

Učitel na základě tohoto podkladového materiálu může vytvořit souhrnné neboli sumativní hodnocení pro daný předmět na konci studijního období (na konci blokové výuky nebo na konci pololetí). Pracuje s ním primárně učitel a žák. Evaluační portfolio bývá hojně využíváno také jako opora při rozhovoru s rodiči na třídních schůzkách o prospěchu žáka. Případně informuje žákovi rodiče, ale v žádné podobě není určeno široké veřejnosti.

Krejčová a Kargerová (2011) uvádějí jaké materiály by mělo hodnotící portfolio obsahovat. Neměly by v něm chybět:

- Práce dokumentující pokroky dítěte
- Záznamy učitele z pozorování (pozorovací archy či krátké poznámky)
- Poznámky vyučujícího zaznamenávající konzultace s žákem, popř. s jeho rodiči
- Krátký popis zájmů žáka (co ho baví a naplňuje)
- Vyplněné formuláře určené pro sebehodnocení žáka
- Zprávy o dítěti – podstatné informace o žákovi získané od jeho rodičů, popř. od zákonného zástupce

### **3.3.7 Profesní portfolio**

Toto portfolio neřadíme pod žákovské portfolio. Setkáváme se s ním především mimo školní prostředí – v nepedagogickém a uměleckém prostředí. Profesní portfolio je vytvářeno s jasným záměrem od jeho prvopočátku. Nejedná se o všechny nashromážděné materiály, které by nebyly dále tříděny a reflektovány, ale o uvážený výběr. Vybrané materiály, které do tohoto portfolio zahrneme by měly zrcadlit naše dosažené úsilí o komunikaci se čtenářem portfolio. Měla by zde také být zastoupena osobní organizace práce, kritický odstup a doložené skutečné učení autora (Tomková, 2018).

Po předložení profesního portfolio by čtenáři mělo být jasné, kdo je autorem portfolio. To znamená, že si jako čtenáři můžeme udělat celkový obrázek o autorově studiu, jeho schopnostech a dovednostech, o tom, co nám může nabídnout.

### **3.3.8 Elektronické portfolio**

Tak jako převážná část našeho života se odehrává v prostředí digitálního světa, tak i dokumenty a tvorba umělců je přesouvána do digitálního prostředí. V elektronickém neboli digitálním portfolio nenalezneme žádnou sbírku ručně vytvořených, ať už kreslených, napsaných nebo tištěných prací. Vše, co zde nalezneme je ruční práce převedená do digitálního prostředí pomocí fotodokumentace, skenů, videí a filmů.

Elektronické portfolio nám dává neomezený prostor a prostředky pro realizaci a úpravu zařazených materiálů. Elektronické portfolio můžeme mít vždy k dispozici, na rozdíl od papírového. Toto zpracování dat má jistě své výhody, ale i nevýhody. Výhodou tohoto

zpracování dat je například možnost uchovat i taková data, která by v originální, například tištěné, podobě byla uchovatelná jen těžko. Další výhodou, kterou nám toto portfolio přináší je snadný a časově neomezený přístup k materiálům a následná komunikace s potencionálními zákazníky, zaměstnavatelem nebo, ve školním prostředí, s rodiči a žáky. U digitálního portfolia také můžeme nastavit přístupnost k materiálům. Podle záměrů a našeho smýšlení můžeme, ať už částečně nebo plně, zpřístupnit nebo naopak zneprístupnit portfolio konkrétním osobám či široké veřejnosti (Čapek, 2015).

Jak lze prezentovat tento typ portfolia? Existuje mnoho způsobů prezentace. Lze jej nahrát na webovou stránku, nebo ho promítnout prezenčně na obrazovku či interaktivní tabuli v místě prezentace. Dále je zde možnost uložení portfolia na kompaktní uložení jako je USB flash disk nebo do cloudového uložení. V případě cloudového uložení a webových stránek můžeme portfolio jednoduše sdílet pomocí odkazu.

Vzhledem ke snadnému přístupu a manipulaci v digitálním prostředí je snadné obsah portfolia aktualizovat a dále s ním pracovat. Důležité je také zmínit, že se nemění podstata tvorby elektronického portfolia a ukládání materiálů oproti papírovému portfoliu (Tomková, 2018).

Zatím není podloženo, zda se častěji pracuje s elektronickým nebo papírovým portfoliem (Tomková, 2018). Oba způsoby mají stále své příznivce. Jaké jsou hlavní rozdíly mezi elektronickým a papírovým portfoliem? Hlavní rozdíl představuje jeho podoba. Papírové portfolio si můžeme představit jako šanon či desky, do kterých ručně vkládáme fyzické materiály. Je hůře dostupné a sdílné. Zpravidla je k dispozici pouze jediný svazek. Naopak elektronické portfolio pracuje s fotodokumentací a video nahrávkami v digitálním prostředí. Ukládáme do něj kopie originálních prací. Je jednoduše přístupné a lze jej dálkově sdílet. Lze vytvořit mnoho kopií finálního dokumentu či složky v cloudovém uložení. Nutno však podotknout, že jednotlivé typy portfolií lze vzájemně doplňovat a kombinovat (například kombinace elektronického a hodnotícího portfolia).

## 4 Hodnocení žákovských prací ve výtvarné výchově

Hodnocení žákovských prací ve výtvarné výchově je dlouhodobě probíraným tématem mezi odborníky i širokou veřejností. K tomuto tématu vyvstává mnoho otázek, včetně otázek kontroverzních. Nejčastěji jsou diskutovány tyto dvě otázky: Jak chápeme výtvarnou výchovu jako předmět? a Jak hodnotit výtvarné práce žáků? S druhou otázkou se pojí i následující otázka – Podle jakých kritérií můžeme hodnotit žáky ve výtvarné výchově? a Jak stanovit, vytvořit, vhodná kritéria pro hodnocení výtvarných projevů žáků? Okolo hodnocení ve výtvarné výchově stále zůstává mnoho otazníků a kontroverzí. Ve školním terénu se objevují neblahé praktiky, mezi které můžeme řadit například nezdůvodněné hodnocení žákovských prací učitelem, k němuž nemá žák možnost se vyjádřit. Dále pak nepochopení, nenastavení hodnotících kritérií nebo jejich nedůsledné využití ze strany vyučujícího. Jak učitelé chápou a hodnotí výtvarný projev žáků, který by měl být autonomní osobní výpovědí žáků, a tudíž být neměřitelný a nesrovnatelný s ostatními žáky. Normativní hodnocení žáků, v němž jsou práce jednotlivých žáků srovnávány bez ohledu na subjektivitu a autonomii výpovědí žáků. Takové hodnocení považujeme za nevyhovující, žákům neposkytuje zpětnou vazbu týkající se jejich individuálního rozvoje. Nesdělujeme jim informaci o jejich vlastním pokroku.

### 4.1 Pojetí předmětu Výtvarná výchova

Pojetí výtvarné výchovy se postupně vyvíjelo a nadále se vyvíjí. Současné pojetí výtvarné výchovy se v mnoha ohledech liší od původního. Odlišnost je viditelná především v šíři obsahu tohoto předmětu. S postupem času se proměňovalo nejen pojetí tohoto předmětu, ale i jeho samotný název, až došlo k ustálení Výtvarná výchova. Současné pojetí výtvarné výchovy v sobě zahrnuje různorodé náměty, prostředky tvorby a činnosti. Klade zřetelný důraz na rozvoj vizuální gramotnosti, kreativity a rozvoj kulturní gramotnosti, komunikace a vzájemné spolupráce. V rámci výtvarné výchovy také dochází k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti. Podporování a rozvíjení výtvarných schopností a dovedností žáka lze považovat za základní cíl výtvarné výchovy, který nelze opomenout. Pracujeme se schopností žáka citlivě vnímat, přemýšlet a vyjadřovat se skrze výtvarný jazyk a výtvarné působení. Prohlubujeme tím jeho kulturní gramotnost. Žáky učíme znalostem umění, kultury a technologií.

Každý žák, který nám přichází do hodin výtvarné výchovy má své individuální předpoklady pro výtvarnou činnost. Tyto předpoklady můžeme do jisté míry tvarovat a rozvíjet.

Výtvarné vyjádření žáků je odrazem jejich individuality. Toto vyjádření nám zrcadlí jejich výtvarné schopnosti, citové prožívání, jejich fantazii a mnoho dalšího. Z těchto důvodů je hodnocení výtvarných prací žáků ve výtvarné výchově pro učitele obtížné. Každý žák je jedinečný, stejně tak jeho tvorba. Učitel má několik možností, jak zhodnotit práce žáků. Buď využije individuálního hodnocení nebo stanoví kritéria hodnocení platná pro všechny žáky. Kvůli této skutečnosti se o hodnocení tohoto předmětu dlouhodobě diskutuje jak mezi učiteli a odborníky, tak širokou veřejností (Hazuková, Šamšula, 2005). Z diskusí vyplývá mnoho kontroverzních a velice aktuálních otázek týkajících se posuzování výkonů a rozvoje žáků v tomto předmětu.

Učitelé se mnohdy ve své pedagogické praxi setkávají během procesu hodnocení s různými překážkami, například s tvrzením rodičů, že žák nemá potřebné předpoklady pro zvládnutí učiva výtvarné výchovy v důsledku dědičných dispozic. Nejenže si učitelé musí obhajovat své hodnocení před rodiči, ale také na poli školy mezi svými kolegy. Třídní učitelé mnohdy kladou na učitele výtvarné výchovy požadavky na „zlepšování“ známek během závěrečné klasifikace pro žáky, kterým by mohla známka z výtvarné výchovy „zkazit“ vysvědčení s vyznamenáním nebo se samými jedničkami (Hazuková, Šamšula, 2005). Hlavním důvodem této skutečnosti bývá neuznání Výtvarné výchovy jako právoplatného předmětu. Jak uvádí Fulková (2008) předmět nikdy nebyl a nadále není, co se týče hierarchie předmětů, zařazován do skupiny tzv. hlavních předmětů. Výtvarná výchova je nadále některými vyučujícími a širokou veřejností chápána jako nepodstatný předmět, během kterého si žáci mají odpočinout mezi výukou náročných předmětů, jako je například matematika nebo český a cizí jazyk (Kitzbergerová, 2014). Další důvod neuznání výtvarné výchovy uvádí Fulková (2008), která upozorňuje na mínění společnosti, že výtvarná výchova má z hlediska volby budoucí profese žáků jen malou váhu. V souvislosti s problematikou výtvarné výchovy a požadavky na žáky v tomto předmětu se diskutuje také o možnosti zavedení výtvarné výchovy jako volitelného předmětu především pro 2. stupeň základních škol. Výuka na 1. stupni základních škol by měla být zachována v dosavadní podobě.

Navzdory těmto okolnostem zůstává Výtvarná výchova právoplatným předmětem, který je i nadále součástí kurikula jako povinná součást všeobecného vzdělávání. Najdeme ji ukotvenou v učebních plánech základních škol mezi předměty všeobecného vzdělávání.



## 4.2 Hodnocení ve výtvarné výchově – cíle, kritéria

Nežli budeme žáky v tomto předmětu hodnotit, je podstatné uvědomit si, jak rozumíme výtvarné výchově – jaký je její obsah, jaké jsou její cíle, čeho a jak mají žáci dosáhnout, aby byli v předmětu úspěšní. Až si jako učitelé zodpovíme tyto body, můžeme vytvořit kritéria pro hodnocení výtvarných činností (Hazuková, Šamšula, 2005). Zhodnocení očekávané kvality, konkrétní a přesný popis, žákovy práce je významnou profesní dovedností každého učitele (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Umění popsat a definovat význam, obsah, kritéria je nezbytným krokem v procesu hodnocení výtvarných vyjádření žáků. Tuto dovednost si učitelé osvojují letitou praxí a neustále ji rozvíjejí.

Hodnocení výtvarných prací žáků vyplývá z požadavků na jejich výkon, který je vymežován očekávanými výstupy Rámcového vzdělávacího programu (Hazuková, Šamšula, 2005). Dále typ hodnocení ovlivňuje vedení školy, které může určit nebo doporučit, jak by se měl daný předmět hodnotit. Hodnocení se bude přirozeně lišit i mezi jednotlivými vyučujícími. Velkou roli hraje nepochybně učitelovo osobní pojetí výuky výtvarné výchovy, do které se promítá jeho vlastní vztah k předmětu, ale také k výtvarnému umění obecně. Kolář a Šikulová (2009) uvádí souvislost mezi učitelovým osobním pojetím výuky a hodnocením jeho žáků.

V tradičním chápání předmětu a výuky výtvarné výchovy převládá zaměření se na výsledný produkt žáka, který má splňovat určité požadavky. Požadavky bývají formulovány Rámcovým vzdělávacím programem nebo školním vzdělávacím programem. Práce žáků mají být optimisticky, nekonfliktně laděny na základě vhodně zvoleného tématu a mají především sloužit k prezentaci a výzdobě školy (Fulková, 2008). Současné pojetí se zaměřuje nejen na výslednou podobu žákovy práce, ale především na její průběh – jednotlivé dílčí kroky. Slavík (1999, str. 119) uvádí, že žákovi „výtvarnou činnost hodnotíme proto, abychom s ní uměli lépe zacházet, lépe jí porozuměli a mohli ji využívat pro vlastní poučení“. Hodnocení má sloužit především žákům jako prostředek poznávání blízkého i vzdálenějšího okolí a sebepoznání, nikoliv nemá sloužit učitelům pro zařazování žáků do kategorií – „škatulek“. Má být jedinečným vyjádřením každého žáka.

Jedním z možných prostředků, pomocí nichž lze hodnotit výtvarné projevy žáků je žákovské, v tomto případě, výtvarné portfolio. Kyriacou (1996) tento způsob nazývá termínem portfoliové hodnocení. Portfoliové hodnocení umožňuje učitelům a žákovi vést pravidelné záznamy o jeho práci z pohledu dlouhodobého vývoje. Záznamy slouží jako informace – podklad o prospěchu žáka. Hodnocení žáka skrze portfolio jej informuje o tom, co v danou

chvíli umí a jaké další kroky je potřeba udělat pro případné zlepšení. Pro učitele se jedná o velmi náročný proces, při kterém nesmí zapomínat na žákovu individualitu a posuzování především procesu jeho tvorby nežli výsledku jeho práce.

Již víme, že portfolio je jedním z nástrojů alternativního hodnocení žáků, pomocí něhož můžeme žákům poskytnout zpětnou vazbu vztahující se k jejich tvorbě. Mapuje individuální výtvarný projev žáka a jeho vývoj v dlouhodobém časovém horizontu. Umožňuje nám vracet se k jeho dřívější práci, odkazovat na ni a porovnávat ji se současnou tvorbou. Portfolio viditelně dokumentuje nejen žákův vývoj a výtvarné smýšlení, ale také individuální výtvarné pojetí zadaných úkolů, společných pro všechny žáky. Portfolia žáků, pokud je porovnáme, nám umožní vidět odlišné schopnosti žáků a jejich různá pojetí zadaných úkolů. Díky čemuž získáme informace o potřebách jednotlivých žáků – s čím mají problém a potřebují na tom zapracovat a naopak, co mají již osvojené.

Jak pracovat s portfoliem ve výtvarné výchově a jak žáky pomocí portfolia hodnotit? Nejprve je nutno podotknout, že učitelé, kteří se rozhodnou hodnotit své žáky pomocí portfolia by měli předem uvážit a vypracovat kritéria hodnocení. Do nich se zajisté promítnou očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího plánu, které vymezují požadavky na žákův výkon a cíle předem naplánovaných vyučovacích hodin. Plnění těchto cílů žáky lze považovat za základní kritérium každého hodnocení, od kterého se odvíjí formulování dalších dílčích kritérií konkretizující požadavky hodnocení. Košťálová, Miková a Stang (2008) popisují kritérium jako znak, rys nebo konkrétní popis, který chceme, aby byl v určité, námi očekávané, kvalitě v žákově práci zastoupen. Slavík (1999) kritérium chápe jako vlastnost vyskytující se u více rozmanitých objektů, která nabývá různých stupňů hodnot. Na základě společných kritérií u více objektů a různorodosti míry hodnot lze jednotlivé objekty hodnotově srovnávat a dále je třídit. Kolář (2012) kritéria hodnocení popisuje jako znak nebo vlastnost popisující očekávaný výkon a chování jedince. V tradičním hodnocení žáků se setkáváme s pojmem kvantifikovaná kritéria s tzv. pořadovou proměnou. Pořadové proměnné jsou znaky s pevně daným pořadím, mezi nimiž utváříme vztahy: např. „nejlepší – lepší – horší – nejhorší“ apod. K tomuto pořadí popisující vztahy, přiřazujeme na základě dohody jednotlivé známky klasifikace 1–5, popř. A–E a vytváříme tak hodnotící škálu (Slavík, 1999). Hodnocení pomocí kritérií znamená, že žáci byli předem seznámeni s kritérii, tzn. informováni o tom, co a jak se bude hodnotit, jakých cílů mají dosáhnout, a porozuměli tomu, co se od nich očekává, aby byli v zadaném úkolu – práci

úspěšní (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Kritéria hodnocení lze podrobněji dělit. Slavík (1999) uvádí dělení kritérií hodnocení výsledku výtvarné práce na dvě základní oblasti:

- a) Obecná kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce (účinnost neboli intenzitu, uspořádanost neboli harmonii a složitost neboli rozmanitost výtvarného díla)
- b) Dílčí kritéria hodnocení výsledku výtvarné práce (celkový dojem z výtvarné práce, kompozice, formát, technika, barevnost aj.)

Dále musí učitel určit, k čemu a jak budeme výtvarné reflektivní portfolio využívat. Zda do něj budeme zařazovat veškeré práce žáků nebo jen některé? Komu bude výtvarné portfolio sloužit – žákovi a učiteli? Jako učitelé musíme rozhodnout, které cíle mají být při práci s portfoliem splněny. K tomuto rozhodnutí napomáhá plánování obsahu vyučovacích hodin s časovým předstihem. Plánování vyučovací hodiny pomáhá učiteli efektivně zorganizovat obsah výuky z pohledu časové dotace vyučovací hodiny, určit cíle hodiny a zhodnocení žakovských prací. Důležité je také stanovení pravidelnosti hodnocení portfolio a jeho obsahu učitelem – jak často bude hodnocení probíhat a jakou formou. Zda bude hodnotit pouze učitel, nebo i žák a jeho spolužáci. Chceme-li docílit toho, aby se zachoval individuální ráz portfolio, neměl by učitel do procesu tvorby portfolio příliš zasahovat. Sami žáci by měli vytvořit vlastní organizační systém a způsob ukládání a řazení materiálů do portfolio. Žáky vytvořený systém třídění a organizace materiálů by měl být konzultován s vyučujícím, který by jej měl odsouhlasit, případně poskytnou návrh na vylepšení. Vyučující by také měl jasně stanovit pravidlo pro uschování portfolio – rozhodnout, zda bude uschovááno v prostřední školy nebo zda si jej žáci mohou odnášet domů. Pokud učitel povolí žákům portfolio odnášet domů, tak za jakých podmínek a pravidel. Do těchto podmínek by měl být zanesen i postih, respektive důsledek, za jejich případné porušení. S těmito pravidly včetně postihů jsou žáci seznámeni, nejlépe je stvrzují podpisem při jejich usnesení (Cole, 2000).

Během samotného procesu hodnocení lze hodnotit portfolio jako celek (např. žákova prezentace portfolio před třídou) nebo je možné hodnotit pouze jeho část – jednotlivé práce žáka doplněné o jeho komentář.

Důvodů, proč ve výtvarné výchově pracovat s portfoliem je řada. Některé z nich se ztotožňují s výhodami uvedenými výše v textu, viz kapitola 3.3.1 Žakovské portfolio. Krejčová a Kargerová (2011) popisují využitelnost portfolio ve výuce především pro ilustraci konkrétní práce dítěte, která je v portfoliu zaznamenaná. Ta nám poskytuje informace o žakově pokroku, komplexně dokumentuje jeho vývoj a učení ve všech aspektech. Portfolio je prostředek, skrz

který můžeme hlouběji poznat žákovu osobnost a jeho zájmy. Získáme skrze něj ucelený přehled o jednotlivých fázích učení, stejně tak informace o žakových silných a slabých stránkách. Pokud žákovi lépe porozumíme, pochopíme jeho myšlenkové a tvůrčí procesy, lépe se nám bude průběh tvorby a jeho výsledná práce hodnotit. Toto hodnocení zaměřené na jedince nám pomáhá zachytit originalitu jeho projevů a osobnosti. Žákům tímto hodnocením poskytujeme prostor pro hlubší vnímání sebe sama a svého okolí skrze výtvarné vyjádření. Jako učitelé musíme uvážit, jestli budeme hodnotit pouze žákův výkon nebo se zaměříme také na proces.

Výhodou práce s portfoliem ve výuce je zajisté i to, pokud si portfolio vytváří a vede sám učitel. Pedagogické portfolio bývá hojně využíváno v profesní přípravě prvostupňových učitelů. Tomková (2018) zmiňuje důležitost pedagogického portfolia jako prostředku propojujícího teoretické znalosti a zkušenosti ze školní praxe. Lze předpokládat, že profesní portfolio budou vytvářet mladí učitelé, kteří se více orientují na sebereflexi a vlastní rozvoj. Naopak u zkušenějších učitelů lze předpokládat skepsi a zkreslené pohledy na tento nástroj formativního hodnocení (Novotná, 2019).

Přestože lze žakovské práce ve výtvarné výchově hodnotit různými způsoby, ve školách stále převládá tradiční chápání předmětu, a tudíž i tradiční způsob hodnocení žakovských prací. V tradičním způsobu hodnocení vyučující hodnotí každý žákův výtvar. O výsledné známce rozhoduje na základě výsledné podoby práce nebo zda splnil zadanou práci či nikoliv.

## **II. Praktická část**

## 5 Cíl praktické části

Praktická část popisuje pololetní výtvarnou sondu probíhající v uzavřené skupině žáků v rámci jedné třídy, zaměřenou na tvorbu výtvarného portfolia jako diagnostického reflektivního prostředku pro hodnocení žáků ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ. Pro výzkumnou sondu byla oslovena základní škola v okrese Rakovník. Samotný projekt byl realizován v 1. ročníku oslovené základní školy. Vybraná třída 1.S čítá 26 žáků. Genderové zastoupení žáků je rovnocenné a početně složení třídy vypadá následovně: dívky 13; chlapci 13.

Výtvarný projekt od prvopočátku směřoval k vytvoření, založení, žákovských portfolií ve výtvarné výchově a jejich využití pro reflexi a s ní se pojícím hodnocením žáků v daném předmětu. Průběh jednotlivých hodin výtvarné výchovy a reflexe jednotlivých hodin se staly podkladem pro reflektivní setkání zaměřující se na samotné portfolio. V těchto setkáních se žáci zpětně ohlíželi na vyhotovenou práci skrze portfolio. Dále bylo využíváno pro hodnocení žáků, na kterém se žáci sami podíleli.

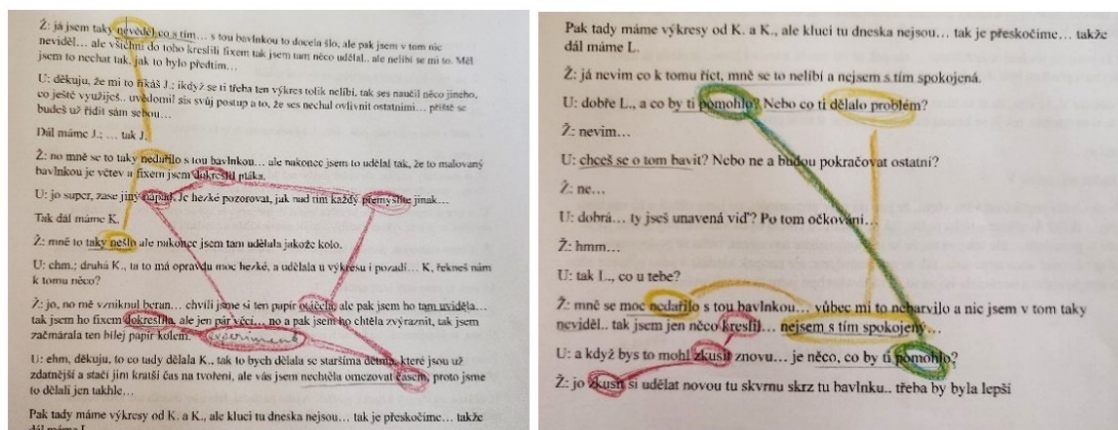
Portfolia byla vytvořena žáky opírajícími se o elektronické portfolio, které bylo vytvořeno za účelem podpory žáků ze strany vyučující, tedy mě. Pozornost byla věnována především těmto výzkumným otázkám: Jaký typ portfolia lze pro výuku výtvarné výchovy využít? Jak můžeme žáky hodnotit skrze vytvořená portfolia? Podle čeho stanovujeme kritéria hodnocení při práci s portfoliem? Do jaké míry hodnocení žáků pomocí portfolia ovlivňuje jejich kreativitu ve Výtvarné výchově?

## 6 Metodologie pedagogického výzkumu – Zakotvená teorie

Výzkumná sonda probíhala průběžně, během zvoleného časového období, formou reflektivních dialogů v rámci konkrétní třídy (třída 1.S). Sběr dat probíhal v rozmezí šesti měsíců, tzn. po dobu prvního pololetí školního roku. Výsledky výzkumné sondy měly původně podobu mluveného projevu a byly zaznamenány na diktafon. S ohledem na etiku výzkumu, včetně zajištění ochrany osobních údajů zúčastněných nezletilých žáků (dle GDPR) byly však veškeré záznamy z výuky transformovány do podoby transkriptu – doslovných přepisů. Údaje o žácích byly, na základě školského zákona a poskytnutých informovaných souhlasů zákonných zástupců žáků, anonymizovány. Se souhlasem vedení oslovené základní školy, kde byla výzkumná sonda pilotována, je v textu uveden název školy a její umístění. Iniciály paní učitelky jsou v textu taktéž uvedeny na základě jejího souhlasu.

Transkripty byly analyzovány a zpracovávány podle metodiky zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1998). Zakotvená teorie se zakládá na analýze konceptů obsažených v textu a kategorizaci shromážděných dat. Kategorizace probíhá ve třech fázích. V prvotní fázi probíhalo otevřené kódování, poté axiální, a nakonec selektivní kódování. Otevřené kódování spočívalo v opakované analýze textu a vybírání podstatných mezníků, konkrétních hesel a úryvků, transkriptů. V průběhu této prvotní fáze kódování jsem opakovaně procházela získaná data (záznamy reflektivních dialogů s žáky dané třídy) a vyhledávala klíčová hesla. Ve druhé, axiální, fázi jsem seskupovala stejná, nebo významově podobná hesla do skupin – kategorií. Tyto kategorie jsem si následně označovala a pojmenovala. Závěrečná, selektivní fáze spočívala v integraci dat, v rámci které jsem vytvořila definitivní přehled, seznam, kategorií. V této fázi jsem si definitivní seznam získaných kategorií ověřila vyhledáním a zaznamenáním frekvence výskytu jednotlivých kategorií v transkriptu reflektivních dialogů s žáky (Robová, 2018).

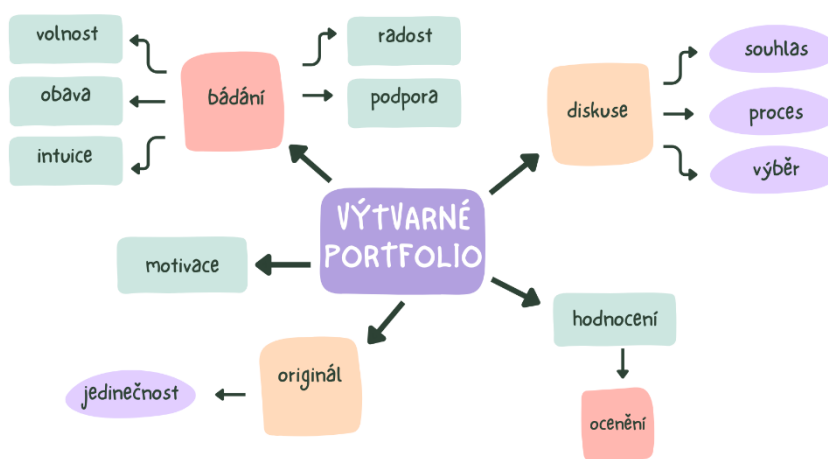
## Ukázka transkriptu a kódování



Obrázek 1: Ukázka transkriptu a kódování, př. kódů: experiment a podpora

Propojení slov vzešlých z kódování (například: nápad-dokreslit-přemýšlet-otáčet-čas) popisuje část procesu tvorby zahrnující aktivity spojené se zkoumáním, analýzou a experimentováním v daném čase, tedy bádání. Na základě kódování jsem si uvědomila, že neméně důležitou kategorií je podpora. Kategorie podpora a bádání se v transkriptech často opakují. Jejich četnost si vysvětluji potřebou žáků objevovat nové, experimentovat, bádát, ale zároveň mít nad sebou nějaký dohled a podporu.

Kategorie, které z kódování dle metodiky zakotvené teorie vzešly jsem pro přehlednost uspořádala do grafu – myšlenkové mapy, a vyznačila vztahy mezi nimi a jejich propojenost. Z průběhů reflektivních setkání a analýzy transkriptů vyplývá, že jednotlivé kategorie jsou vzájemně propojeny.



Obrázek 2: Myšlenková mapa – vzniklé kategorie



## **7 Charakteristika pilotní základní školy**

Pro realizaci akční výzkumné sondy byla oslovena jedna ze základních škol rakovnického okresu, který se nachází ve Středočeském kraji. Jedná se o městskou školu, která je vzdálena přibližně půl hodiny cesty od Prahy.

Základní škola je tvořena jedním velkým komplexem budov, ve kterém sídlí první a druhý stupeň základní školy včetně školní družiny. Pod školní správu spadají také čtyři mateřské školy v daném městě a školní jídelna.

Zřizovatelem školy je město Nové Strašecí. Jedná se o maloměstskou školu, která se kapacitně i úrovní vyrovná školám velkoměstským. Škola je zároveň i spádovou školou pro okolní vesnice. Základní škola, jak bylo uvedeno výše, je členěna na první stupeň (14 tříd, přibližně 303 žáků) a na druhý stupeň (14 tříd, přibližně 315 žáků).

### **7.1 Charakteristika žáků prvního ročníku základní školy**

Pro svůj výzkumný projekt jsem po domluvě s vedením školy oslovila třídu 1.S, po vzájemné domluvě i s třídní paní učitelkou. Písmeno velké S, v označení třídy 1.S, signalizuje zkratku pro sportovní třídu. Tato třída se od klasických tříd označených písmeny A-D odlišuje svým zaměřením. Žáci této třídy mají, na rozdíl od žáků ostatních tříd A-D, rozšířenou výukou tělesné výchovy. Kolektiv třídy 1.S je genderově vyvážen, tzn. je utvářen 13 děvčaty a 13 chlapci. Celkem do třídy dochází 26 žáků. Třídní učitelkou je zkušená pedagožka s dlouholetou praxí specializující se na elementární pedagogiku, tedy vzdělávání žáků navštěvující 1.-2. ročníky 1. stupně základní školy – paní magistra Pavlína H.

S žáky této třídy jsem byla v kontaktu od jejich prvního měsíce zahájení školní docházky. Během dne, školní výuky ostatních předmětů, jsem ve třídě částečně zastávala roli asistenta pedagoga a na hodiny výtvarné výchovy jsem se stávala vyučující. Toto uspořádání mi velmi pomohlo při realizaci svého projektu pro účely diplomové práce, ale především také pomohlo nastavit příjemnou atmosféru a bezpečné prostředí ve třídě. Díky tomuto uspořádání mě žáci dobře znali, a tím pádem jsem pro ně nebyla rušivým elementem ani neznámou. Na této škole je běžnou praxí, že se žákům již od 1. ročníku střídají vyučující na jednotlivé předměty. V případě této třídy pouze na předměty Výtvarná výchova a Tělesná výchova. Ostatní předměty spadají pod agendu třídní paní učitelky. Stejně tak třídní administrativa. Toto uspořádání žáky postupně připravuje na průběh vyučování ve vyšších ročnících 1. stupně. Tyto zkušenosti

podporují také žáky v přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy, kde je běžné, že se na jednotlivé vyučovací předměty střídají aprobovaní vyučující pro daný předmět. Jedná se především o seznámení žáků s tímto systémem v dřívějším věku, který jim zavčas poskytně oporu a psychickou přípravu na tuto velkou změnu v jejich studiu.

Kdybych měla krátce charakterizovat žáky této třídy, uvedla bych, že se jedná o sportovně založené, pracovité a snaživé děti, které si váží příležitostí, které jim jednotliví vyučující poskytují. Tito žáci jsou otevřeni alternativní výuce i nevšedním úkolům, se kterými k nim učitelé do výuky přicházejí. Ve třídě nejsou patrné konflikty ani jiné obtíže, které by narušovaly výuku nebo negativně ovlivňovaly žáky. Dlouholetá praxe a zkušenosti paní učitelky jsou všudypřítomně hmatatelné. Promítají se nejen do chování žáků v prostředí školy, ale i mimo ni. Odrážejí se také na jejich vědomostech a v jejich postojích. Tato skutečnost potvrzuje stanoviska některých odborníků, kteří říkají, že komunikační chování vyučujících se odráží do komunikačního chování jejich žáků (Šedřová a kol.; 2016).

Jak ukázala výtvarná sonda, jedná se i o velmi kreativní žáky. Žáky, kteří nejsou-li svázaní pravidly a přesnými postupy tvorby, ukazují vlastní, intuitivní tvorbu, která odráží jejich originální fantazii a kreativitu.

## 8 Hodnocení výtvarné výchovy prostřednictvím portfolia

Hodnocení žáků ve výtvarné výchově je stále kontroverzním tématem. Proces hodnocení ve výtvarné výchově, jak již bylo řečeno v teoretické části, je pro učitele mnohdy problematický. Názory jednotlivých učitelů na hodnocení žáků a jejich výtvarných prací se různí. Stále však převládají názory, že Výtvarná výchova je druhořadým předmětem, který není příliš důležitý pro vzdělávání žáků. Podobné názory zastávají i někteří učitelé na této škole. Najdou se však mezi nimi i ti, kteří by rádi do výuky Výtvarné výchovy zavedli něco nového. Málodko z nich pracuje ve Výtvarné výchově s jakoukoliv formou portfolia. Popř. portfolio chápou pouze jako desky, do kterých se ukládají veškeré práce žáků tzv. sběrné portfolio, které nijak dále netřídí a nepracují s ním. Tyto důvody a mnohé další rozhodly o zaměření práce tímto směrem. Tedy o tom, proč se tato diplomová práce zaměřila na výtvarné portfolio jako jeden z možných způsobů, jak mohou učitelé v tomto předmětu nejen průběžně reflektovat, ale i hodnotit výtvarné práce svých žáků.

V rámci výzkumné sondy, která probíhala na 1. stupni uvedené základní školy, jsem v 1. ročníku, ve třídě 1.S, zavedla s žáky výtvarné portfolio jako evaluační, hodnotící prostředek. Vzniklá výtvarná portfolia nesloužila pouze jako hodnotící prostředek, ale také jako opora pro reflektivní setkání zaměřující se na tvorbu žáků a jejich osobnostní rozvoj.

Výzkumná sonda trvala po dobu pěti měsíců od září až po přelom měsíců leden a únor. Tedy po dobu prvního pololetí školního roku a vrcholila hodnocením výtvarných portfolií žáků a jejich odvedenou půlroční prací za účelem udělení známky pro pololetní vysvědčení. Tvorba portfolia a následné hodnocení skrze portfolio probíhalo hierarchicky v několika fázích. Nejprve probíhaly hodiny výtvarné výchovy včetně reflexí výkresů v nich vzniklých. Dále jednou za dva měsíce byla uskutečněna reflexe portfolií tzn. již založených výkresů, jejich reflexe a návrh známky, kterou by si žáci udělili za odvedenou práci. Konečná fáze spočívala v mém ohodnocení jednotlivých portfolií žáků a udělení známky za dané období. Celý proces byl založen na participaci a aktivní účasti žáků. Participace a aktivní účast žáků byla zvolena především z důvodů zvědomování si vlastních učebních procesů žáků a přijímání odpovědnosti za vlastní učení a práci. Jednotlivé fáze na sebe plynule navazovaly a obsahově se rozvíjely. Celé vyučování, včetně reflexí výtvarných portfolií žáků, bylo vedeno prostřednictvím rozhovorů a dialogů založených na vzájemné dohodě. Otevřela jsem prostor pro různé pohledy a způsoby myšlení. Společně jsme řešili drobné názorové rozdíly vzniklé v rámci jednotlivých hodin.

*Příkladem názorového rozdílu může být tento spor: Úkolem žáků bylo pracovat pouze s podzimními barvami, které jsme si předem určili. Jeden žák použil pro práci modrou barvu. Jiný žák jej napomenul, že modrá barva není podzimní barvou. Mezi těmito žáky se strhla diskuse, která vyústila v diskusi celé třídy. Výsledkem diskuse bylo odůvodnění žáků, že modrá barva není podzimní barvou, protože se do takové barvy nezbarvuje listí na stromech. Podzimní barvy jsme si nevymysleli my jako lidé, ale příroda, která je na podzim hlavním malířem krajiny.*

Obsahově všechny odučené hodiny odpovídaly tematickému plánu školy vycházejícímu ze školního vzdělávacího programu. Svým obsahem odrážejí očekávané výstupy, učivo a kulturní kompetence, kterých by měli žáci v rámci výuky daného předmětu a konkrétního ročníku, popř. za období prvního stupně, dosáhnout. Pro představu zde uvádím zjednodušené shrnutí učiva a očekávaných výstupů dle RVP ZV 2023, tzn. dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ze kterého vzešel školní vzdělávací program a následně tematický plán pro výuku, kterým jsem se při přípravě jednotlivých vyučovacích hodin řídila.

<p><b>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2023) schválený dle MŠMT:</b></p> <p><b>Učivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rozvíjení smyslové citlivosti</li><li>• Uplatňování subjektivity</li><li>• Ověřování komunikačních účinků</li></ul> <p><b>Očekávané výstupy dle RVP ZV 2023 (žák):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• VV-3-1-01 rozpoznává linie, tvary, barvy, objekty; porovnává je a třídí na základě zkušeností</li><li>• VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své vlastní zkušenosti</li><li>• VV-3-1-03 vnímá události různými smysly a vizuálně je vyjadřuje</li><li>• VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností</li><li>• VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil</li></ul>
--

Obrázek 3: RVP ZV 2023

## 9 Bovísek – Proces tvorby portfolia

Práce na výtvarném reflektivním portfoliu byla zahájena společně s žáky již o první hodinu Výtvarné výchovy. Při tomto setkání bylo žákům vysvětleno, co je to portfolio, k čemu nám bude sloužit a za jakým účelem jej vytváříme. Taktéž byly zodpovězeny otázky žáků týkající se vytvoření portfolia a principů zakládání výkresů do tohoto portfolia.

S ohledem na věk žáků (6 -7 let; 1. ročník základní školy) a jednodušší organizaci při práci s portfoliem byl zvolen pracovní název „Bovísek“. Název byl vybrán podle jména postavy, chlapce, na deskách šanonu, viz obrázek 4.



Obrázek 4: Výtvarné portfolio žáků – „Bovísek“

Desky byly uvítacím dárkem dětem ve škole. Pojmenování šanonu a jeho vizualizace bylo velkým přínosem pro jednodušší organizaci a práci s ním. Tento šanon, dále jen „Bovísek“, byl fyzickým portfoliem žáků. Do „Bovísku“ si žáci na konci každé hodiny, vyjma prvních měsíců, zakládali vybrané výkresy, ke kterým jsme se následně vraceli během jednotlivých reflektivních setkání.

Paralelně s fyzickým portfoliem jsem také vytvořila a spravovala portfolio elektronické, které rozšířilo možnosti fyzického portfolia a umožnilo zapojení rodičů a zákonných zástupců žáků. Elektronické portfolio je v samostatné kapitole, viz kapitola 9.4.

Výtvarná reflektivní portfolia, určená k rozvoji žáků a jejich hodnocení, byla žáky vytvořena pod mým vedením. Hlavním důvodem byla potřeba vizualizace jednotlivých kroků vzhledem k nízkému věku žáků. Dalším důvodem byla minimální zkušenost žáků s volnou výtvarnou tvorbou, tvorbou portfolia a tříděním výtvarných prací. Výběru a založení výkresů do portfolia předcházel formativní a participativní rozhovor s žáky. Tento rozhovor probíhal v kruhu, který dostal pracovní název „sdílecí kruh“. Pravidla pro práci v kruhu a vedené dialogy byly předem nastaveny a žáci se podíleli na jejich vytváření. Následně je odsouhlasili a zavázali se k jejich dodržování. Například bylo zavedeno pravidlo „mluví jen jedna pusa“ nebo „každý má právo říct svůj názor, ale také má právo zdržet se vyjadřování, respektive nevyjadřovat se“. Tato pravidla a mnohá další pomáhala nastavit a udržet příjemnou atmosféru v průběhu sdílení v kruhu. Žáci se navzájem se zájmem poslouchali, mluvčí měl vždy pozornost ostatních. Obecně lze říct, že žáci této třídy dbají na dodržování pravidel a jsou zvědaví, takže i v tomto případě pravidla respektovali a nestávalo se, že by je někdo porušoval.

Samotné sdílení v kruhu probíhalo tak, že já jako vyučující jsem vnesla návrh k diskusi, sérii otevřených otázek, na které žáci reagovali, buď je přijali nebo s nimi plně nesouhlasili. Následně jsme hledali společnou cestu k řešení. Takto jsme společnými silami vytvořili jejich první výtvarné portfolio, které budou dále rozvíjet v následujícím druhém pololetí školního roku.

## **9.1 Třídění a zakládání prací**

Reflektivní dialogy s žáky a zakládání, popř. třídění, výkresů do „Bovísku“ probíhalo vždy na konci vyučovací hodiny, vyjma měsíců září a říjen, kdy si žáci do „Bovísku“ ukládali veškeré své práce. Společně s žáky jsme tak během reflexe rozhodli, zda daný výkres je pro ně natolik zajímavý a důležitý, že by měl být uschován do „Bovísku“.

Na konci měsíce říjen pak proběhlo setkání, v rámci kterého se žáci poprvé seznámili s procesem třídění a výběrem prací. Prvně jsme společně, pomocí participativního reflektivního rozhovoru, dospěli k selekci jednotlivých výkresů, za měsíce září a říjen, které jsme následně založili do „Bovísku“. Prvotní obavy žáků z tohoto uskupení práce, které pro ně bylo novou zkušeností, brzy ustoupily a žáci se začali aktivně podílet na reflektivním dialogu.

### Ukázka výběru artefaktů do portfolia v rámci reflexe:

**Učitelka:** *Když se podíváte na ty výkresy... co byste rádi dali do Bovísku? Z čeho jste měli radost, když jste tvořili? Co je podle vás zajímavé? Co se vám opravdu líbí?*

**Žák 1:** *Mně se líbila ta vycházka... jak jsme šli k tomu komínu a koukali jsme na čápy a jejich hnízdo.*

**Žák 2:** *Jooo, to se mi taky líbilo. Bylo to fajn a zase něco jinýho, než děláme ve třídě...*

**Učitelka:** *Ehm, děkuju. A ostatní by s tím souhlasili? Kdybychom do Bovísku dali právě tento výkres? Ty čápy, co jste malovali venku?*

**Žáci:** *Jooo. No jasně.*

**Učitelka:** *Dobrá, tak si ty čápy také dáme do Bovísku. Když jste se tak hezky domluvili...*



Obrázek 5: Ukázka výběru artefaktů do portfolia

Rozhodnutí o zařazení konkrétní výtvarné práce do „Bovísku“ tak bylo společným rozhodnutím žáků, popř. žáků a mě jakožto vyučující. Tento princip podporuje autonomii žáků, která je prvkem autoregulovaného učení, tedy procesu řízení vlastního učení.

## 9.2 Obsah výtvarného portfolia žáků

Promyšlená struktura reflektivního výtvarného portfolia byla nutností s ohledem na nízký věk žáků. Stejně tak na rozsah, množství dokumentů a následnou práci s veškerým materiálem.

Rozhodla jsem se pro uspořádání portfolia podle jednotlivých měsíců, ve kterých probíhala výuka v prvním pololetí školního roku. Primárně je tak výtvarné portfolio rozděleno do složek vybraných měsíců – září, říjen, listopad, prosinec a přelom ledna a února. Tyto měsíce byly zvoleny na základě potřeby pololetního hodnocení žáků a udělování známek na pololetní vysvědčení. Do složky každého měsíce jsou zařazeny vždy dvě výtvarné práce, který byly v daném měsíci vytvořeny. Každá zařazená práce pak obsahuje základní informace jako je název kresby, popř. malby, krátkou charakteristiku popisující zadaný výtvarný úkol nebo techniky použité při tvorbě. Pro přehlednost a snadnou orientaci jsou tyto informace zapsány do tabulek, viz tabulky 1 až 5.

Finální podoba výtvarného reflektivního portfolia neboli „Bovísku“ tak u každého žáka obsahuje deset vybraných žakovských prací, na jejichž výběru se žáci sami podíleli.

Níže je uveden přehled obsahu portfolií žáků pro jednotlivé měsíce, viz „Členění portfolia na jednotlivé měsíce“, včetně detailnějšího rozvedení konkrétních výtvarných úkolů, jejich možné souvislosti a tematické návaznosti. Součástí tohoto přehledu jsou také samotné tabulky, které si žáci do portfolia zakládali ke každému výkresu.



## Členění portfolia na jednotlivé měsíce

<b>ZÁŘÍ</b>	
„Já a moje rodina“	Kresba  Výtvarný úkol: Nakresli sebe a svoji rodinu při nějaké činnosti, při tom, co spolu nejčastěji děláte. Můžete zaznamenat i domácího mazlíčka, pokud ho máte.
„Než nám odletí“ Výprava za čápy	Tvorba v plenéru; kolorovaná kresba  Výtvarný úkol: Prohlédni si, co vidíš. Zaznamenej viděné pomocí náčrtu obyčejnou tužkou. Až to budeš mít, můžeš začít pracovat s vodovými barvami a dotvořit výkres dle skutečnosti („vybarvi náčrt“).

*Tabulka 1: Září – tabulka z žákovského portfolia*

Tabulka obsahující popis výtvarných úkolů, kterou si žáci zakládali do portfolia. Tabulka plní informační funkci a dozvídáme se z ní základní informace k vzniklému výtvarnému projevu žáka.

Téma „Já a moje rodina“ bylo zvoleno z důvodu vnímání kresby jako diagnostického nástroje. Toto výtvarné téma dostali žáci již při zápisu do školní docházky a jeho cílem bylo zjistit posun žáků ve vnímání postav v rozmezí několika měsíců. „Než nám odletí – výprava za čápy“ byla tematické práce, kterou si zvolili sami žáci po vzájemné dohodě mezi sebou a mnou. Výkres vznikl v plenéru během exkurze, mimo prostory třídy a areál školy. Žáci tak výkres tvořili v přírodě v daný čas a za daných světelných a meteorologických podmínek. Tvorba v plenéru pro ně byla velkou neznámou, ale také výzvou, která v nich zanechala mnoho kladných vzpomínek a zkušeností.



Obrázek 6: Klastř žákovských prací – téma „Já a moje rodina“



Obrázek 7: Klastř žákovských prací – téma „Než nám odletí“ (Výprava za čápy)

ŘÍJEN	
„Strašidla z Nového Strašecí“	<p>Kombinovaná technika zapouštění a foukání barev</p> <p>Výtvarný úkol: Na čtvrtku si obkresli svoje dlaně – ty budou představovat křídla našeho netopýra Strašíka. Do náčrtu pomocí techniky zapouštění barev zapuť libovolné barvy. Stejně pokračuj s tělíčkem Strašíka. Nech si to uschnout. Mezitím vytvoř strašidlo z Nového Strašecí. Vytvoříš ho tak, že na čtvrtku naneseš barevnou skvrnu, kterou rozfoukáš. Až ti uschne podklad na Strašíka – vystříhej jednotlivé části a poté je slep. Dokresli Strašíkovi obličej.</p>
„Strašidelný les“	<p>Malba</p> <p>Výtvarný úkol: Namalujte strašidelný les. Inspirujte se dušičkami a Halloweenem. Nebo dnešním pochmurným dnem, a hustou mlhou. Jak takový les vypadá? Co v něm je?</p>

Tabulka 2: Říjen – tabulka z žákovského portfolia

Jako vyučující jsem žákům předložila řadu nashromážděných výkresů za daný měsíc, ze kterých jsme formou reflektivního participativního dialogu<sup>1</sup>, mezi učitelem (mnou) a žáky vybírali ty výkresy, které si nově umístí do portfolia - „Bovísku“. Zajímalo mě, co pro ně bylo náročné, obtížné na realizaci, ale z čeho mají zároveň radost a na co jsou opravdu pyšní. Na základě tohoto dialogu si žáci sami zvolili právě výkresy na téma „Strašidla z Nového Strašecí“ a „Strašidelný les“.

Výkres „Strašidla z Nového Strašecí“ vychází z příběhů a pohádek týkajících se historie města a možnému odvození jeho názvu. Druhý výkres „Strašidelný les“ tematicky navazuje na předchozí výtvarnou tvorbu. Vznikl v období dušiček a Halloweenu, tedy koncem měsíce října. Inspirací pro tvorbu bylo aktuální pochmurné až strašidelné počasí v daný den, kdy byla realizovaná výtvarná tvorba na uvedené téma.

<sup>1</sup> Participativní dialog je proces založený na otevřené a vzájemně se respektující výměně názorů všech aktivních účastníků na dané téma. Cílem je nalezení společného řešení nebo porozumění tomuto tématu.



Obrázek 8: Klastř žakovských prací – téma „Strašidla z Nového Strašecí“



Obrázek 9: Klastř žakovských prací – téma „Strašidelný les“

<b>LISTOPAD</b>	
„Malba podle hudby“	Kresba/malba  Výtvarný úkol: Nejprve obyčejnou tužkou zaznamenej hudbu – jak ji vnímáš. Poté do zápisu hudby zanes barvy – ale jen pokud, je v ní slyšíš.
„Barvy podzimu“	Malba/experiment; technika zapouštění barev  Výtvarný úkol: Vytvoř z podzimních barev iluzi spadných listů nebo fantazijní pohled do koruny podzimního stromu. Tvoř pomocí zapouštění barev nebo rozfoukáváním barevných skvrn.

Tabulka 3: Listopad – tabulka z žákovského portfolia

Listopadovou tvorbou byla „Malba podle hudby“ a „Barvy podzimu“. Oba výkresy na sebe tematicky navazují. Malbou podle hudby jsme zároveň otevřeli podzimní tematiku dle ŠVP (školní vzdělávací program). Hudební skladba, na základě které žáci tvořili, je jednou z nejznámějších skladeb Antonia Vivaldiho. Jedná se o skladbu z cyklu Čtvero ročních dob – konkrétně o skladbu Podzim.

Druhý výkres „Barvy podzimu“ rozvíjel výtvarnou techniku zapouštění barev, se kterou se žáci seznámili již při tvorbě výkresu „Strašidla z Nového Strašecí“. Cílem této tvorby a zařazením zvolené techniky bylo právě zjistit, jak se žáci v této technice posunuli a zda předešlé problémy související s použitím této techniky vymizely.



Obrázek 10: Klastř žákovských prací – téma „Malba podle hudby“



Obrázek 11: Klastř žákovských prací – téma „Barvy podzimu“

PROSINEC	
„Ledová královna“	Malba; portrét  Výtvarný úkol: Namaluj ledovou královnu, která vládne zimním měsícům. Tvoř temperami. Jak vypadá? Jaké má vlasy, oblečení...? Může to být celá postava, nebo se můžeš zaměřit jen na portrét – tzn. na obličej té královny.
„Kouzlo překvapení“	Malba/experiment pomocí provázku  Výtvarný úkol: Namoč bavlnku do barvy, přitiskni ji mezi dva listy čtvrtky a následně ji vytáhni. Odklop listy a podívej se na vzniklé dílo. To pak dotvoř podle vlastní fantazie – co ve vzniklých útvarech vidíš... co ti to připomíná? Pokud jsi ztracený, popros kamaráda a porad' se s ním – víc hlav víc ví.

Tabulka 4: Prosinec – tabulka z žákovského portfolia

Měsíc prosinec je v žákovském portfoliu zastoupený výkresy – „Ledová královna“ a „Kouzlo překvapení“. Výkres „Ledová královna“ cíleně zkoumal posun žáků při výtvarném ztvárnění postavy v tomto případě konkrétně portrétu. Výkres nepřímou, tematicky, navazuje na předchozí tvorbu „Já a moje rodina“, kdy žáci prvně zaznamenávali svou představu postavy a vnímání jednotlivých proporcí.

Druhý výkres „Kouzlo překvapení“ byl výzvou jak pro žáky, tak i pro mě jako vyučující. Zkušenější pedagogové mě od této tvorby pomocí bavlnky odrazovali, především s ohledem na nízký věk žáků. Tuto tvorbu jsem brala jako výzvu a experiment, zda jsem žáky přecenila, nebo jestli je naopak ostatní vyučující podceňují. Ukázalo se, že i žáci takto nízkého věku, pokud dostanou příležitost, jsou motivováni a podporováni, mohou tvořit výkresy, pomocí této „bavlnkové“ techniky. Finální výkresy považuji za velmi kreativní a zdařilé. Realizace tohoto výkresu umocnila přátelské vztahy mezi žáky. Žáci si po celou dobu pomáhali, radili se spolu a podporovali se navzájem, neznehodnocovali tvorbu spolužáků ani ji nijak nehanili. Při realizaci těchto výkresů se žáci mimo jiné naučili principům náhody, originality a také tomu, že ne vždy mohou ovlivnit výsledek experimentu a jakékoliv jiné práce. Uvědomili si, že experiment i náhoda může být v konečném výsledku prospěšná.



Obrázek 12: Klastř žákovských prací – téma „Ledová královna“



Obrázek 13: Klastř žákovských prací – téma „Kouzlo překvapení“



LEDEN	
„Obraz tiskem“	<p>Technika tisku</p> <p>Výtvarný úkol: Dřevěné krychle, dle vlastního uvážení polep různými ústřižky, ornamenty a geometrickými tvary. Polepenou krychli namoč do temperové barvy a poté natiskni na čtvrtku do libovolného tvaru, šachovnice aj.</p>
„Den ledních medvědů“	<p>Malba; projektová výuka – Mezinárodní den ledních medvědů</p> <p>Výtvarný úkol: Po shlédnutí videa namaluj ledního medvěda a jeho domov. Ledního medvěda můžeš nakreslit a poté dolepit do pozadí výkresu.</p>

Tabulka 5: Leden – tabulka z žákovského portfolia

V posledním měsíci prvního pololetí, který je v „Bovísku“ veden jsou zařazeny výkresy „Obraz tiskem“ a „Den ledních medvědů“. Práce na prvním výkresu žáky seznámila s technikou tisku skrze jiný, nevšední, materiál, než se kterým dosud pracovali. Tisk a otisky prováděli žáci pomocí dřevěné strukturované krychle, kterou namáčeli do temperových barev. V tomto případě nebyl cílem výkres jako takový, ale především objevování této techniky žáky, práce s ní, proces tvorby a možnost experimentování s danou technikou. Proces tvorby a postupné zlepšení práce s touto technikou v průběhu výtvarného bloku je viditelné u všech žáků, což dokládají vzniklé výkresy.

Poslední výkres, který byl do portfolia „Bovísku“ pod měsíc leden zařazen je „Den ledních medvědů“. Výkresy na toto téma vznikly pod záštitou projektové výuky týkající se mezinárodního dne ledních medvědů. Ta probíhala na celé škole napříč jednotlivými ročníky prvního i druhého stupně základní školy. Tematika dne ledních medvědů žáky provázela po celý den a seznamovala je nejen se životem těchto tvorů, jejich přirozeným životním prostředím, ale také s problematikou globálního oteplování a důsledky tohoto celosvětového problému. Téma bylo přizpůsobeno věku žáků.



Obrázek 14: Klastř žákovských prací – téma „Obraz tiskem“



Obrázek 15: Klastř žákovských prací – téma „Den ledních medvědů“

Na přiložených výtvarných pracích žáků na téma „Den ledních medvědů“ je patrná velká podobnost, možná až šablonovitost. Podobnost zobrazení ledních medvědů si vysvětluji tím, že se během projektového dne, na který jsme navázali i ve výuce výtvarné výchovy, žáci setkali s výrazným vizuálním znakem, který ocenili – líbil se jim, a proto jej napodobili. Malba v pozadí je již provedena osobitě. Tento prvek považuji za výzvu pro další výuku výtvarné výchovy, kde úkolem nás učitelů je s vizuálními stereotypy pracovat ve smyslu jejich narušování a obohacování, tedy aktivní transformace.

Podobnost v některých tématech a výsledných žakovských prací je patrná, i přes volnost výběru barev či materiálu. Vysvětlit si to lze i věkem žáků, stejně tak potřebou některých žáků postupovat podle předlohy (jakého si návodu), kterou vidí například u svých spolužáků, a u které se domnívají, že je správná.

### **9.3 Práce s žakovským portfoliem ve výtvarné výchově**

Hlavní náplň práce s výtvarným portfoliem spočívala ve vedení participačně reflektivních dialogů s žáky. Ty byly nejen nástrojem pro výběr a hodnocení prací, ale poskytovaly i cennou zpětnou vazbu při sledování pokroku a vývoje žáků. Odkrývaly také zdánlivě nenápadné souvislosti mezi jednotlivými výtvarnými pracemi v průběhu delšího časového období.

Jednotlivé hodiny výtvarné výchovy, z kterých vzešly výkresy žáků zařazené do „Bovísku“, nebyly prvotně tematicky propojeny. Práce s portfoliem nám však ukázala, že některé hodiny na sebe přesto určitým způsobem navazují. Rozvíjejí například již dříve použitou techniku nebo výtvarné téma. Příkladem jsou uvedené hodiny výtvarné výchovy, které zařadí téma „Strašidla z Nového Strašecí“ a „Barvy podzimu“. První výtvarné téma žáky seznámilo s nově zavedenou výtvarnou technikou, zapouštění barev a druhé výtvarné téma ji dále rozvíjelo. Dalšími hodinami, které jsou tematicky nepřímě propojeny jsou „Já a moje rodina“ a „Ledová královna“. V obou případech je hlavním výtvarným tématem znázornění postavy, popř. portrétu. Oba výkresy tak cílí na rozvoj vnímání postav žáky, tedy na rozvoj jejich představitosti, pozorování a vyjádření figury, včetně proporcí postav.

V rámci každé hodiny proběhla na jejím konci reflexe žakovské tvorby a její zhodnocení samotnými žáky s případným výběrem a zařazením výkresu do „Bovísku“. Reflexe ihned po ukončení výtvarné tvorby umožňuje žákům a vyučujícímu autenticky zhodnotit, reflektovat,

průběh práce i její finální výsledek. Pro reflexi jednotlivých hodin a žákovské tvorby bylo použito několik reflektivních technik, které se postupně střídaly a proměňovaly. Například byly v hodinách využity tyto reflektivní techniky a postupy: nedokončené věty, reflexe ve dvojicích, reflektivní dialog celé třídy, výstava, plnění kritérií, ocenění, reflexe práce spolužáky a mnohé další.

Reflektivní postup „nedokončené věty“ je vhodným nástrojem pro reflexi u žáků nejen takto nízkého věku. Nedokončené věty jim poskytují jakýsi návod a podporu pro jejich vlastní vyjádření. Tento reflektivní postup se stal pevným základem pro rozvoj žákovských reflexí a postupně jsme od něj ustupovali s nabývajícími zkušenostmi žáků.

Další variantou reflexe a hodnocení, bylo setkání po delším časovém období, při kterých jsme pracovali s již vytvořenými portfolii žáků a v nich založenými výtvarnými pracemi. V těchto setkáních jsme se zpětně ohlíželi na práci vytvořenou za předešlé měsíce. Hodnotili jsme ji ve smyslu toho, co si žáci pamatují, jakou techniku jsme při tvorbě použili, jak výkres vnímají s odstupem času, co jsou z něj schopni vyčíst aj. Také jsme se zabývali hledáním souvislostí mezi jednotlivými zařazenými výkresy. Jestli je mezi nimi něco, co by je spojovalo. Tato setkání cílila na uvědomění si vlastních postupů řešení a vlastního učení. Veškeré pokyny byly přizpůsobeny věku žáků. Stejně jako reflektivní setkání na konci každé hodiny, i tato setkání se nesla v duchu příjemné atmosféry a participativních rozhovorů, dialogů s žáky. Jednalo se celkem o čtyři setkání, která proběhla v měsících: září, říjen, prosinec a na přelomu měsíců leden a únor. Poslední reflektivní setkání proběhlo za kratší časové období než ta předchozí s ohledem na několik důvodů. Jako první bych uvedla uzávěrku známek učitelem, tedy nutnost do určitého data uzavřít klasifikaci žáků. Druhým důvodem se stala skutečnost, že šanon „Bovisek“ nepojme výkresy žáků za celý rok. Žáci si tedy po uzavření klasifikace výkresy z „Bovíska“ odnášeli domů, aby je v následujícím půlroce mohli opět naplnit novými výkresy.

Během reflexí žáci své názory a tvrzení obhajovali a reflexe se stávala více otevřenou. Žáci postupně ztratili zábrany jak během výtvarné tvorby, tak během samotných reflexí. Tuto skutečnost přisuzuji jejich zájmu, motivaci pro práci, ale také nastavené pracovní atmosféře ve třídě, která podporuje učení žáků. Pro lepší představu, jak reflektivní setkání nad vytvořeným portfoliem probíhalo, přikládám ukázkou jako demonstraci odvedené práce.

### **Ukázka reflektivního setkání na konci vyučovací hodiny výtvarné výchovy:**

Samotné reflektivní setkání trvalo přibližně 20 minut. Ukázka je pouze úryvkem z transkriptu reflexe. Řeč byla o výkresech zhotovených výtvarnou technikou „obraz tiskem“.



Obrázek 16: Reflexe „Obraz tiskem“

**Učitelka:** *Tak vás tu vítám, v tom našem „sdílecím“ kruhu. Dneska jste odvedli velký kus práce, mohl by mi někdo říct, co tu máme... co jste dneska vytvořili?*

**Žák 1:** *No... tiskali jsme temperou na čtverku čtverce.*

**Učitelka:** *Aha, děkuju. Takže jsme dělali nějaké otisky, tisk. A jak jste to udělali, ty čtverce, jak jste to tam natiskli? Mohl by mi to zkusit někdo ještě vysvětlit jinak?*

**Žák 2:** *Měli jsme k tomu dřevěný krychle, který jsme polepili těma tvarama a to jsme pak celý namočili do barvy a tiskali.*

**Učitelka:** *Ehm, přesně tak, děkuju F. Dostali jste dřevěné krychle, které jste měli polepit různými geometrickými tvary. Polepenou krychli jste namočili do barvy a obtiskovali ji na čtverku. Oba musím pochválit, hezky jste vystihli tu dnešní práci.*

**Učitelka:** *Jak se dívám tady kolem sebe, na ty vaše výkresy, tak vidím že někomu ten tisk dělal trochu problém.*

**Žák 3:** *Mně to dělalo docela problém... nešlo mi tu barvu obtiskovat.*

**Učitelka:** *A čím myslíš, že to bylo? Kde byl problém?*

**Žák 3:** *No asi jsem tam dal moc vody a málo barvy. Protože třeba J. tam dal víc barvy a míň vody a šlo mu to.*

**Učitelka:** *Aha, takže tady byl problém v množství vody a barvy. Děkuju za tvou odpověď, máš pravdu, chtělo to ubrat na té vodě a přidat trochu barvy. Jak jsem mezi vámi chodila, tak jste na to ale nakonec s J. přišli společně a pak už ti to šlo ne?*

**Žák 3:** *Jo, J. mi pomohl.*

**Učitelka:** *Super, děkuju.*

**Učitelka:** *Další věc, které jsem si všimla... někdo tu máte hodně zajímavé barvy, jak jste toho docílili, jak ta barva vznikla?*

**Žák 4:** *U mě úplně náhodou. Nejdřív jsem si tam dala tu modrou... a udělala ten jeden čtverec, pak jsem tam dala ale žlutou a ono se to obtisklo zeleně. Pak jsem dala zase modrou a zase to mělo jinou barvu... docela se mi to líbilo, jak se ta barva měnila, tak jsem v tom pokračovala.*

**Učitelka:** *Děkuju moc, že to říkáš E. To, co nám tady popisuje E. je experiment s barvami, přišlo vás na to více z vás, za co jsem ráda.*

Ukázka zrcadlí průběh reflexe na konci vyučovací hodiny. Je z ní patrný styl výuky a vedení participativního dialogu. Žákům byl v rámci reflexe poskytnut dostatečný prostor pro jejich aktivní účast na diskusi, která však byla řízena mnou jako vyučující. Řízení diskuse jsem zvolila s ohledem na věk žáků a pravidla „sdílečího“ kruhu. Možnost vyjádřit vlastní názor, otevřenost a pravidla kruhu společně utvářejí přívětivé prostředí pro bezstarostné a svobodné sdílení žáků. Poskytuje jim záruku toho, že jejich názor bude respektován, nebude zesměšněn nebo jinak znehodnocen. Dále podporuje jejich učení se, zkušenosti a celkově rozvoj jejich osobnosti.

### 9.3.1 Kritéria hodnocení žákovského portfolia

Veškeré postupy, které jsem v hodinách výtvarné výchovy volila, včetně postupů práce, způsobu reflexe a hodnocení žáků, jsem volila s ohledem na učivo a práci s kritérii. Jsou to právě kritéria, která mi pomáhají hodnotit žáky. Stejně tak pomáhají kritéria žákům při sebereflexi. Pokud předem ví, čeho mají dosáhnout, lépe se zorientují i ve své práci. Vědí, co již mají splněno a co jim chybí. Účinnost kritérií mě přesvědčila o jejich použití i pro reflexi tvorby žáků a jejich následném hodnocení.

Kritéria byla vždy stanovena na začátku výtvarné tvorby a žáci je předem znali. Tím se předešlo jejich neporozumění nebo odlišnému výkladu ze strany žáků. Žáci s nimi následně pracovali během své výtvarné tvorby. Pro ukázkou přikládám seznam kritérií pro konkrétní výtvarný úkol „Barvy podzimu“ včetně výsledných prací. Přičemž jedna z ukázek tato kritéria splňuje jen částečně chybným použitím výtvarné techniky.

#### **Zadaná kritéria „Barvy podzimu“:**

- *Pracuj pouze s technikou zapouštění barev (žákům již známá technika)*
- *Použij pouze barvy podzimního listí*
- *Pokryj celou plochu výkresu*



Obrázek 17: Práce dle zadaných kritérií

Kritéria byla velkým pomocníkem při reflexích jednotlivých výtvarných činností a vzniklých výkresů. Žáci díky kritériím získali vzor, návod, na co se mají během reflexe vůči ostatním spolužákům zaměřit. Současně jim také poskytla základ pro vlastní sebereflexi. Postupně pak přicházeli s vlastními reflektivními nápady a myšlenkami.

Kritéria slouží především žákům a vyučujícímu, ale v neposlední řadě také rodičům. Rodiče, popř. zákonní zástupci, díky kritériím přesně vědí, kde jejich dítě udělalo chybu nebo kde se odchylovalo od správného postupu či řešení. Ví přesně za co jsou jejich děti hodnoceni tak, jak ohodnoceni byli. Stejně kritéria vnímají i žáci.

### 9.3.2 Otázky podporující reflexi

Na konci každé výtvarné výchovy jsme se s žáky sešli v našem „sdílicím“ kruhu. V tomto kruhu jsme reflektovali ukončenou výtvarnou práci za danou hodinu. Vedli jsme nad ní participativní dialog zaměřující se na zpětnou vazbu v rámci formativního hodnocení. Žákům byla poskytnuta příležitost otevřeně se vyjádřit ke své tvorbě, popsat ji vlastními slovy, vyjádřit své myšlenky a případné obavy či radostné okamžiky týkající se tvorby. Tématem těchto setkání byly především diskuse týkající se těchto a jim podobných otázek:

- Co vám při dnešní tvorbě dělalo problém?
- Bylo při té tvorbě nějaké takové místo, kdy jste si nevěděli rady... co s tím dál?
- Co vás naopak bavilo?
- Z čeho máte radost, co se vám opravdu povedlo?
- Co jste se během té tvorby naučili, objevili a zjistili?
- aj.

Já jako vyučující jsem do našeho „sdílicího“ kruhu vnášela návrhy otevřených otázek, kterými jsem vedla žáky k aktivní diskusi a zamyšlení se nad vlastní tvorbou. Série položených otázek žáky iniciovala k analýze jejich výkresů, spekulacím a důkazům podporujícím jejich odpovědi. Čím častěji jsme tato reflektivní setkání praktikovali, tím více byli žáci otevření diskusi. Vnášeli do ní vlastní myšlenky, nápady, otázky a problémy, na které jsme společně hledali řešení. Hodinu od hodiny byl také vidět zřetelný posun žáků v ohledu metakognitivního myšlení a v otázce samostatnosti žáků během výtvarné tvorby. Cílem této reflexe nebylo pouze reflektovat vyhotovenou práci za danou hodinu, ale také otevřít diskusi při které se žáci seznamují s perspektivou svých spolužáků. Vnímají různé názory, stanoviska a jiný úhel



pohledu na danou problematiku. Učí se tak nejenom důležitosti mít svůj vlastní názor, ale také respektovat názory druhých. Pro snazší evokaci průběhu této reflexe přikládám jako demonstraci zkrácenou ukázkou transkriptu. Ukázka se váže k setkání nad žákovským portfoliem za delší časové období.

### **Zkrácený úryvek reflektivního setkání a práce s portfoliem ve výtvarné výchově:**

Ukázka odráží reflektivní setkání a práci s portfoliem za období listopad a prosinec. Reflexe trvala jednu vyučovací hodinu (45 minut) a zaobírala se různými výkresy za tyto dva měsíce. Zkrácený transkript obsahuje pouze témata „Malba podle hudby“ a „Kouzlo překvapení“.

*Učitelka: Vidím, že nově tady máme tohle... řekne mi někdo, co to je? Co jsme dělali? Kdo si to pamatuje?*



Obrázek 18: Reflexe „Malba podle hudby“

*Žák 1: To bylo to kreslení podle té divný písničky...*

*Učitelka: Aha, ale já tady nevidím, že by to bylo kreslené...*

*Žák 1: No kreslené temperou.*

*Učitelka: Takže ne kreslené, ale namalované.*

*Žák 2: Ale K. má pravdu, protože nejdřív jsme tu písničku poslouchali, a pak kreslili tužkou, a nakonec až temperou.*

*Učitelka: Děkuju oběma. Takže to byl nějaký proces, nejdřív jsme poslouchali tu skladbu, pak ji zakreslovali tužkou, a nakonec jste ji mohli*

podle vlastních pocitů a intuice dotvořit barevně. Děkuju moc, jsem ráda, že si to takhle pamatujete.

**Učitelka:** A co ta skladba, ta písnička, proč myslíte, že jsem zvolila zrovna tuhle?

**Žák 3:** Protože je podzim, říkala jste nám, že se jmenuje Podzim.

**Učitelka:** Ale to jste nevěděli, když jsme tvořili... to jsme si řekli až na konci hodiny, tak by mě zajímalo, podle čeho jste zvolili ty barvy, co tu vidím...

**Žák 4:** No ono to tak vyplynulo, prostě jsem to věděl...

**Žák 5:** Mně se líbí, jak je to zbarvené venku, tak jsem tam chtěla ty veselé barvy.

**Učitelka:** A co ty tahy, ať už tužkou nebo štětce... co vás vedlo?

**Žák 6:** To, jak rychlý to bylo, nebo pomalý.

**Žák 7:** Já, když jsem nevěděl, tak jsem dělal jen tahy a kličky.

**Žák 8:** Bylo to, jako kdybych věděla, co udělat.

**Učitelka:** To je zajímavé, děkuju. Já bych vás ráda ocenila za to, že jste do té výzvy šli, všichni. A že to, co vám vzniklo, je jedinečné a každý to máte jiné, vlastní, originální...

**Učitelka:** Poslední tady jsou ty výkresy, co jsme dělali pomocí té bavlnky. Chtěla bych vědět, jak se vám pracovalo, jestli vám to šlo s tou bavlnkou nebo ne... to je první otázka na vás, a druhá... bylo těžké nechat na náhodě to, co vám vznikne... a pak v tom hledat něco konkrétního?



Obrázek 19: Reflexe „Kouzlo překvapení“

**Žák 1:** *Jo, no tak mě překvapilo, co ta bavlnka vytvořila. A dost dlouho jsem pak přemýšlela, co v tom jako vidím. Různě jsem to otáčela, a pak jsme s A. říkali že v tom vidíme asi jelena, tak jsem to zkusila a on to fakt je jelen.*

**Učitelka:** *Je, máš pravdu. Je to moc hezký výkres. Říkala jsi, že jste se o něm bavily s A., pomohlo ti to?*

**Žák 1:** *Jo, viděla něco jinýho než já.*

**Učitelka:** *To, co tady B. popisuješ je moc důležité, a určitě by to zaznělo i u někoho jiného, ale každý máte na jednu věc odlišný názor a pohled, a to je správné. A někdy nám pomáhá ta představa někoho jiného. Tak, dál je na řadě A., A.*

**Žák 2:** *Já mám zajíce. A viděla jsem ho hned, ta bavlnka ho tam udělala. Nemusela jsem nad tím moc přemýšlet, jen jsem tam něco dokreslila tou fixou.*

**Učitelka:** *Děkuju, A.*

**Žák 3:** *Mně to dělalo trochu problém, ale pak jsem tam viděla krasobruslařku.*

**Učitelka:** *Děkuju moc, A.; B.*

**Žák 4:** *No, já tam mám kytku, a vůbec jsem nevěděla co s tím, tak jsem tam udělala kytku.*

**Učitelka:** *Děkuju B., E.*

**Žák 5:** *U mě vidíte trumpetu, a já tam nic nedokresloval fixou, chtěl jsem to nechat takhle protože se mi to takhle líbí a nechtěl jsem si to tou fixou zkazit.*

**Učitelka:** *Děkuju E., to je taky moc důležité, co nám tu říkáš. Pokud jste to tak cítili, tak nebylo podmínkou ten váš výkres dokreslovat. Vidím, že většina ho dokreslila, ale kdo ne tak to určitě neznamená, že byste neměli splněná kritéria... jo. Měli jste v tom volnost. Tak, dál tady máme F.*

**Žák 6:** *Tak jak můžete vidět, tak já tady mam šneka, a viděl jsem ho hned, jen jsem ten papír musel otočit, ale je to šnek. Má tady ulitu a plazí se někam pryč.*

**Žák 7:** *Já jsem taky nevěděl, co s tím, s tou bavlnkou to docela šlo, ale pak jsem v tom nic neviděl, ale všichni do toho kreslili fixem tak jsem tam něco udělal, ale nelíbí se mi to. Měl jsem to nechat tak, jak to bylo předtím.*

**Učitelka:** *Děkuju, že mi to říkáš J.; i když se ti třeba ten výkres tolik nelíbí, tak ses naučil něco jiného, co ještě využiješ. Uvědomil sis svůj postup a to, že ses nechal ovlivnit ostatními, příště se budeš už řídit sám sebou. Dál máme J.; tak J.*

**Žák 8:** *No mně se to taky nedařilo s tou bavlnkou, ale nakonec jsem to udělal tak, že to malovaný bavlnkou je větev a fixem jsem dokreslil ptáka.*

**Učitelka:** *Jo, super, zase jiný nápad. Je hezké pozorovat, jak nad tím každý přemýšlí jinak. Tak dál máme K.*

**Žák 9:** *Mně to taky nešlo ale nakonec jsem tam udělala, jakože kolo.*

**Učitelka:** *Ehm, druhá K., ta to má opravdu moc hezké, a udělala u výkresu i pozadí. K. řekneš nám k tomu něco?*

**Žák 10:** *Jo, no mě vzniknul beran, chvíli jsme si ten papír otáčela, ale pak jsem ho tam uviděla, tak jsem ho fixem dokreslila, ale jen pár věci. No a pak jsem ho chtěla zvýraznit, tak jsem začmárala ten bílej papír kolem.*

**Učitelka:** *Ehm, děkuju. Tak L., co u tebe?*

**Žák 11:** *Mně se moc nedařilo s tou bavlnkou, vůbec mi to nebarvilo a nic jsem v tom taky neviděl, tak jsem jen něco kreslil, nejsem s tím spokojený.*

**Učitelka:** *A když bys to mohl zkusit znovu, je něco, co by ti pomohlo?*

**Žák 12:** *Jo zkusit si udělat novou tu skvrnu skrz tu bavlnku, třeba by byla lepší.*

**Učitelka:** *Takže by ti pomohlo nejdřív udělat víc pokusů s tou bavlnkou, a pak si z nich vybrat ten jeden?*

**Žák 13:** *Jo, bylo by to lepší a myslím, že bych si vybral.*

**Učitelka:** *Děkuju za připomínku, jestli tuto techniku ještě někdy budeme dělat, tak to tak uděláme. M.*

**Žák 14:** *Mně z toho vyšel taky pták, jako J., a jinak nevím bylo to zábavný, ale moc mi to nešlo.*

**Učitelka:** *Ehm, N.*

**Žák 15:** *Já mam taky ptáčka, ale úplně jinýho než M.s J., já ho musela docela dokreslovat tou fixou, protože mi to stou bavlnkou nešlo a skoro to nebylo vidět.*

**Žák 16:** *Já mam vesmírnou loď. A ta na sobě má různý runy.*

**Učitelka:** *Aha, to je zajímavé, a jak se ti pracovalo? Šlo ti to s tou bavlnkou?*

**Žák 16:** *No, jako docela jo, ale oproti ostatním jsem tam dal asi moc barvy, protože je skoro všude a nejsou vidět ty čáry od té bavlnky.*

**Učitelka:** *Děkuju, za shrnutí a hezký postřeh. V. se výkres také moc povedl. V., co nám k němu řekneš?*

**Žák 17:** *Že jsem ho nechtěl rozstříhnout, ale pak se mi natrhl a musel jsem, protože já mam velrybu a předtím byly dvě, který na sebe koukaly, teď je jen jedna a je sama.*

**Učitelka:** *Děkuju V.*

**Učitelka:** *Já bych chtěla poděkovat vám všem, že jste mi tady připomněli, co jsme dělali a že vás tohle bavilo, i když to někomu třeba nešlo, tak se snažil, a chtěla bych vás všechny ocenit za to, že jste si pomáhali, ale také za to, že se už posloucháte navzájem, nebo se podporujete, když se někomu něco nepovede, tak se mu nesmějete, ale naopak hledáte v jeho výkresu něco, co se mu povedlo a oceňujete ho za to. A za to všechno jsem já na vás pyšná.*

Tato ukázka transkriptu reflektivního setkání nastiňuje průběh všech reflektivních setkání týkající se práce s portfoliem žáků. Ilustruje pedagogický přístup, který je zaměřen na formativní vyučování podpořené participativními dialogy. Žáci byli i při takto náročném setkání aktivně zapojeni do diskuse týkající se jejich vlastní výtvarné činnosti a toho co si odnesli, nebo se naučili.

## 9.4 Elektronické portfolio – opora pro práci

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, v kapitole 3.3.8 Elektronické portfolio, dnešní doba je zaměřena na digitální rozmach. Téměř vše se odehrává v digitálním prostředí a v jazyce jedniček a nul. Většina naší komunikace, ale i naší práce nebo tvorby je přenášena do tohoto digitálního prostoru. Je proto přirozené využívat tyto možnosti i pro vzdělávání a rozvoj žáků. Nicméně zatím se v běžné praxi na základních školách jako podpora výuky příliš nevyužívají. Učitelé stále dávají přednost fyzické podobě materiálů – v tomto případě fyzickému portfolio. Nutno podotknout, že by však veškerá práce s elektronickým portfolio měla probíhat s důrazem na ochranu osobních údajů všech zúčastněných, tedy v souladu s ochranou osobních údajů dle GDPR.

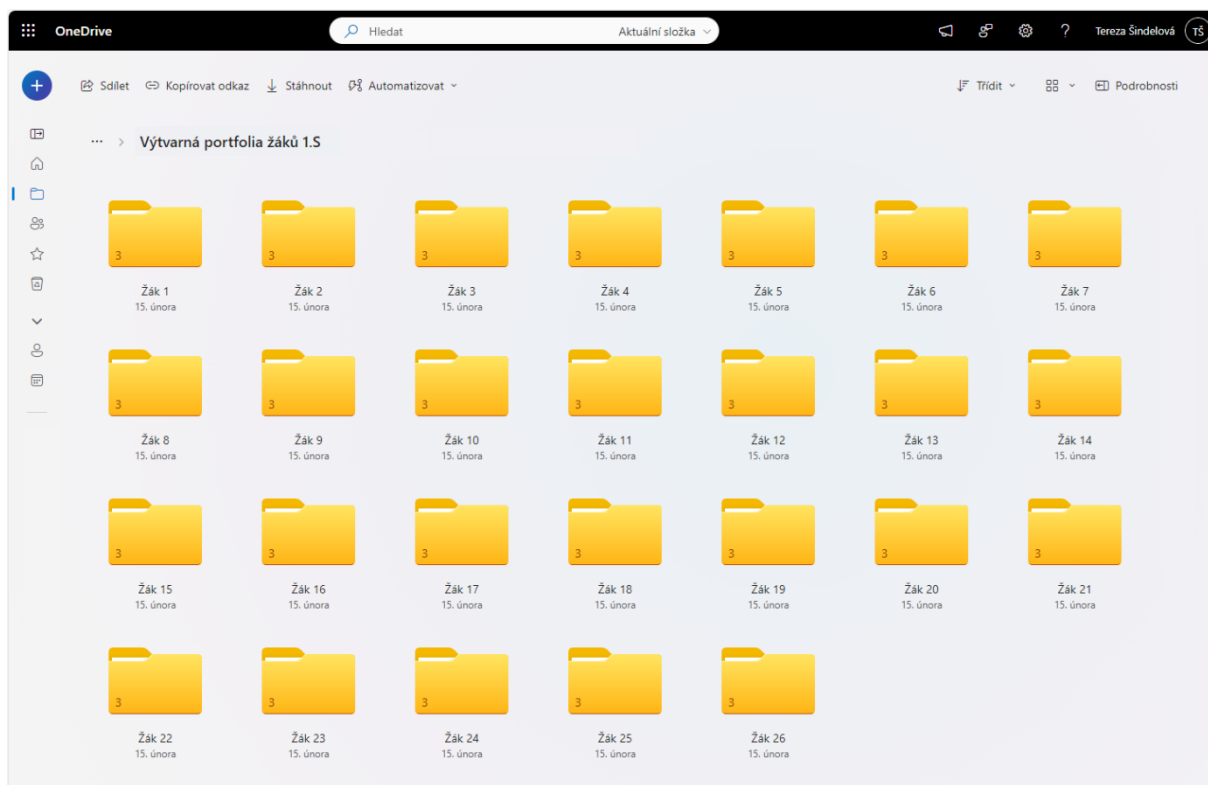
Práce s elektronickým portfolio přináší mnoho výhod. Velkou výhodou je například snadná přístupnost, přehlednost a efektivní „uskladnění“ všech prací a podkladů oproti fyzickému portfolio. Jednotlivé výkresy lze uskupit do složek konkrétních žáků nebo vytvořit klastr, galerii, výkresů celé třídy v rámci jednoho tématu. Toto uspořádání umožňuje snadné mapování pokroků všech žáků třídy na jednom místě. Dalšími důvody, proč jsem se rozhodla elektronické portfolio vytvořit byla potřeba dokládání žakovských prací pro hodnocení a administrativu.

Elektronické portfolio jsem vytvořila v cloudovém prostředí OneDrive na platformě Microsoft O365. Původně jsem váhala mezi cloudovými úložišti Google disk a OneDrive. Obě platformy umožňují jednoduché ukládání dokumentů, jejich sdílení a jsou intuitivní pro uživatele. Rozhodujícím faktorem tak byla otázka ochrany dat, kde platforma Microsoft OneDrive z pohledu školy představovala vyšší úroveň zabezpečení. Jedná se tak o schválené a preferované prostředí školou oproti neschválenému prostředí Google disk.

Zvolené prostředí OneDrive umožňuje nasdílení konkrétní složky daného dítěte a zamezení přístupu do složek jeho spolužáků. Rodiče se tak mohou podívat na portfolio svého dítěte, ale už neuvidí práci ostatních dětí. Elektronické portfolio žáků třídy „1.S“ bylo po domluvě s rodiči a zákonnými zástupci zpřístupněno k nahlédnutí celé. Rodiče se zajímali o tvorbu svých dětí v kontextu s pracemi ostatních žáků. Bylo tedy na rodičích, jaké materiály chtějí zhlédnout. Rodičům byl nastaven přístup do prostředí pouze ke čtení. Uživatelé, v tomto případě rodiče a zákonní zástupci žáků tak ve sdíleném prostředí nemají žádná oprávnění provádět úpravy nebo stahovat jednotlivé soubory a složky. V případě zájmu o stažení složky jejich dítěte jim na jejich žádost umožním přístup ke stažení pouze této konkrétní složky.

Struktura elektronického portfolia zrcadlí reálná, žákovská portfolia, uschovaná ve třídě. Na rozdíl od fyzických portfolií však obsahuje veškeré žákovské práce, které slouží jako dokumentace, doklad, uskutečněných hodin výtvarné výchovy za celé pololetí.

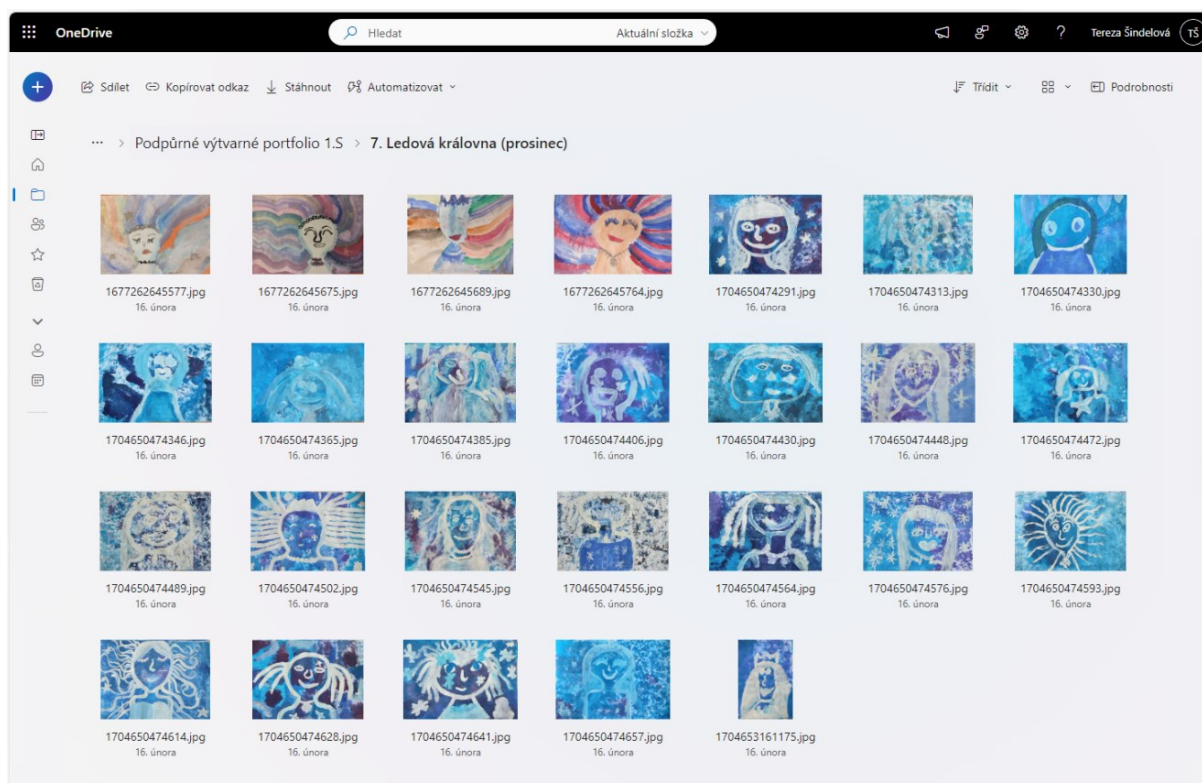
Elektronické portfolio pro třídu „1.S“ je tvořeno 26 adresáři pojmenovanými jmény žáků. Za účelem zachování jejich anonymity byly složky v náhledu přejmenovány na „Žák x“. Každý žák tak má v portfoliu svou vlastní složku, která představuje jeho osobní výtvarné portfolio. To obsahuje fotodokumentaci veškerých výtvarných prací, kterých se žák účastnil, a které jsou v portfoliu založeny na základě společné domluvy. Každá složka žáka je dále členěna podle tvůrčích období – jednotlivých měsíců. Tyto složky pak obsahují konkrétní výkresy žáka z daného období, které má zároveň uloženy i ve fyzickém portfoliu.



Obrázek 20: Elektronické portfolio žáků 1.S

Elektronické portfolio dále obsahuje pracovní adresář s deseti složkami, reflektujícími výtvarné práce všech žáků za jednu vyučovací hodinu, a to pomocí fotodokumentace, která je řazena do klastrů a odráží odlišné zpracování výtvarného tématu žáky v kontextu celé třídy. Jednotlivé složky jsou pojmenovány následovně:

1. Já a moje rodina (září)
2. Než nám odletí – výprava za čápy (září)
3. Strašidla z Nového Strašecí (říjen)
4. Strašidelný les (říjen)
5. Malba podle hudby (listopad)
6. Barvy podzimu (listopad)
7. Ledová královna (prosinec)
8. Kouzlo překvapení (prosinec)
9. Obraz tiskem (leden)
10. Den ledních medvědů (únor)



Obrázek 21: Ukázka pracovního adresáře na téma „Ledová královna“



Elektronické portfolio jsem vytvořila také jako oporu pro tvorbu žákovských výtvarných portfolií. Jelikož jsem pracovala s žáky prvního ročníku, pro které byly veškeré pokyny a aktivity nové, elektronické portfolio představovalo vhodné „lešení“ pro tvorbu jejich vlastních portfolií, která se teprve učili tvořit. Tuto podporu žáků opírám o Vygotského teorii, o zónu nejbližšího vývoje, na kterou navázal Jerome Brunner se svým konceptem lešení – Scaffoldingem. Brunner se zaměřuje na podporu žáka v zóně nejbližšího vývoje, kterému pomáhá někdo zkušenější. Tato dopomoc je dočasná. Trvá pouze do doby, než je dítě schopno vykonávat danou aktivitu samostatně. Žáci prvních ročníků navíc potřebují být do práce motivováni a mít vizuální podporu. Veškeré pokyny by proto měly být vizualizované, aby si je lépe osvojili. Žáci se nacházejí ve vývojové fázi, kdy se ještě učí nápodobou. To však neznamená, že by učitel odvedl práci za žáka. Podporu nastavuje učitel tak, aby byla zachována rovnováha mezi vytyčenou výzvou a podporou žáka při řešení této výzvy. Postupně učitel „snižuje laťku“ podpory a přenechává žákovi větší prostor pro samostatnost a zodpovědnost.

Odkaz pro přístup k tomuto portfoliu byl zaslán rodičům a zákonným zástupcům v prvopočátku tvorby portfolia. Toto uspořádání nabízelo rodičům přehled o práci jejich dítěte ve výuce výtvarné výchovy. Sloužilo také žákům, kteří měli možnost ukázat rodičům jejich výtvarné práce a projekty v klidu a z pohodlí domova.

## 10 Výzkumné závěry

V praktické části diplomové práce jsem se s žáky zaměřila na vytvoření výtvarných portfolií v předmětu Výtvarná výchova a na podpůrné elektronické portfolio dokumentující odvedenou práci žáků za stanovené výukové období. Zkoumala jsem, zda vytvořená portfolia a hodnocení žáků skrze tato portfolia motivuje žáky pro výtvarnou práci a zda se více rozvíjejí v kreativní rovině. Jaký podíl na jejich rozvoji má formativní hodnocení a participativní rozhovor s žáky při reflexi jednotlivých výkresů.

Hledala jsem odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny před samotným výzkumem. Vytyčené otázky byly položeny takto:

- Do jaké míry hodnocení žáků pomocí portfolia ovlivňuje jejich kreativitu ve výtvarné výchově?
- Jak lze hodnotit žáky v předmětu výtvarné výchovy skrze portfolio?

Stanovené výzkumné otázky byly v průběhu výzkumné sondy analyzovány a zodpovězeny. Získané poznatky přinášejí zajímavý vhled do problematiky hodnocení žáků v předmětu Výtvarná výchova. Z výzkumné sondy vzešly tyto poznatky. Výtvarné portfolio, které vnímáme jako formu hodnocení kladně ovlivňuje kreativitu žáků. Díky sběru dat (výtvarných prací), jejich reflexe a hodnocení ostatními mají žáci možnost sledovat svůj vlastní pokrok. Vnímají tak různé možnosti uchopení výtvarného tématu a nebojí se do dalších prací promítat vlastní nápady a fantazii. Toto tvrzení dokládají jednotlivé výtvarné práce žáků, ale také získané transkripty zaměřující se na reflektivní diskusi s žáky.

Na podporu svého tvrzení přikládám ukázkou zdokumentovaného průběhu tvorby výtvarné práce žáka na téma „Kouzlo překvapení“ společně s částí transkriptu reflektivní diskuse s daným žákem. Zadáním práce bylo pomocí „bavlnkové techniky“, tedy namočením bavlnky do barvy a jejím obtisknutím na papír vytvořit náhodný obraz a ten dokreslit podle své fantazie. Přestože zadáním nebylo dotvořit pozadí, daný žák se toho z vlastní kreativity ujal.



*Žák 10: jo, no mě vzniknul beran... chvíli jsme si ten papír otáčela, ale pak jsem ho tam uviděla... tak jsem ho fixem dokreslila, ale jen pár věcí... no a pak jsem ho chtěla zvýraznit, tak jsem začmárala ten bílej papír kolem.*

Obrázek 22: Doklad tvrzení „Kouzlo překvapení“

Práce s portfoliem, proces třídění a zakládání vzniklých výkresů na žáky klade specifické nároky. Musejí přemýšlet o své tvorbě, hodnotit ji a hodnotit také práce svých spolužáků. Zpětně se jich dotazujeme, o čem během tvorby uvažovali, co jim činilo obtíže a co nikoliv, co pro ně bylo výzvou, jak bychom jim mohli pomoci ke změně k lepšímu aj. Z reflektivních setkání s žáky a analyzovaných transkriptů vyplynulo několik kategorií, které mají vliv nejen na jejich kreativitu, ale také výtvarnou tvorbu a následné metakognitivní myšlení žáků, popř. reflexi. Jedná se o následující kategorie vzešlé z analýzy transkriptů:

- Motivace
- Bádání
- Volnost
- Intuice
- Originál
- Obava, radost, podpora

- Technika výběru výtvarných prací
- Diskuse
- Souhlas
- Proces
- Hodnocení
- Ocenění

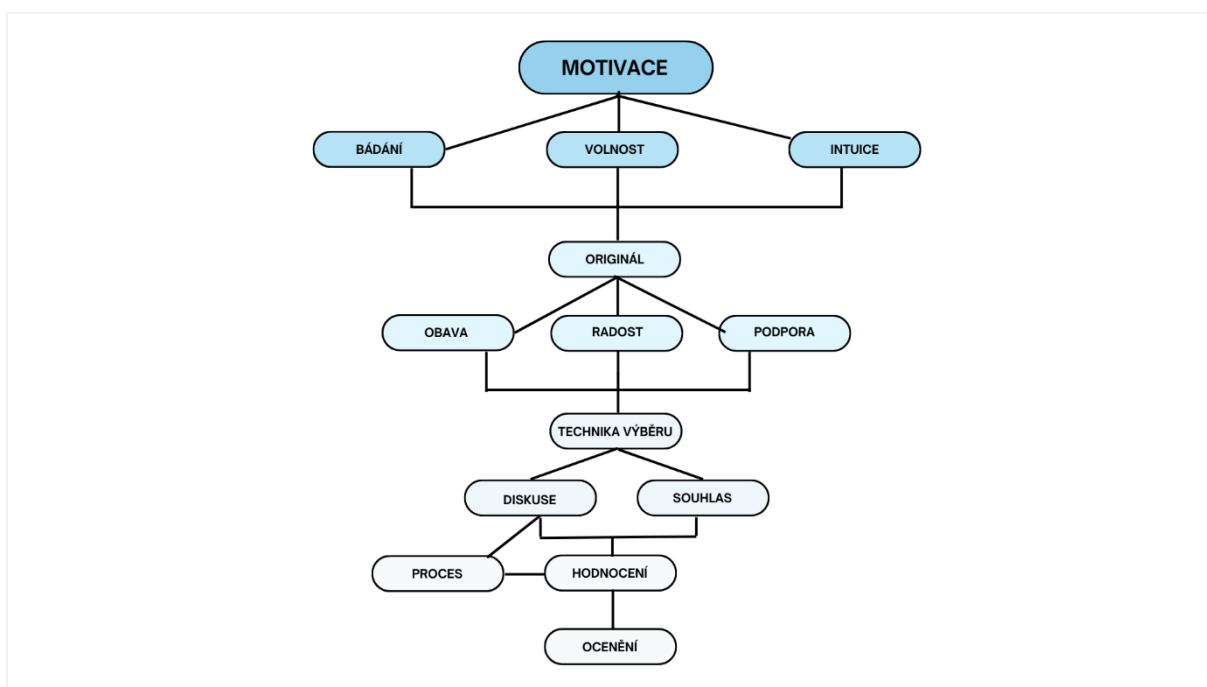
Tyto kategorie v sobě ukrývají podstatu rozvoje. **Motivace** žáků pro výtvarnou činnost i následné reflexe se ukázala jako základní potřeba. Potřeba nabídnout žákům atraktivní téma, výtvarnou činnost aj., nebo je postavit před výzvu, která je pro ně splnitelná, ale při které se musejí zamýšlet nad problematickými místy. Jestliže jsou žáci do práce motivovaní, pracují více kvalitněji a rozvíjí se v mnoha oblastech. Záleží jim na průběhu výtvarné činnosti i jejím výsledku, který jim není lhostejný.



Obrázek 23: Spirála „motivace-uspokojení-úspěch“

S motivací se pojí další kategorie, které se navzájem rozvíjejí a doplňují. Jedná se především o kategorie **bádání**, kdy žáci objevují, experimentují, zkoumají a učí se. Poté se jedná o kategorii nazvanou **volnost**, která je úzce propojena s kategorií **intuice**. Jestliže žákům poskytneme určitou volnost během tvorby, do výsledné práce promítnou jejich vlastní intuici založenou na předešlých zkušenostech a bádání. Na uvedené kategorie navazuje kategorie **originál**, která je výsledkem individuální tvorby konkrétního žáka a obsahuje předešlé

kategorie. S každou výtvarnou tvorbou a následnou reflexí, popř. přímo hodnocením, se pojí kategorie nazvaná obava, radost a podpora. **Obava** i **radost** je u takto malých žáků opodstatněná, protože je pro ně mnohdy všechno nové a teprve se tomu učí, ale i přesto by měla v procesu učení převládat radost. Počáteční obava byla v našich hodinách stírána. Žáci vždy dostali potřebnou **podporu** a ujištění, na jehož základě mohli bezstarostně a otevřeně tvořit. Kategorie **technika výběru prací** se ukázala jako zlomová. Nejprve jsem jako vyučující vnášela nabídku k diskusi a vedla žáky procesem tvorby portfolia a výběru jednotlivých výkresů. Toto se v čase proměňovalo a žáci postupně přebírali **odpovědnost** za své rozhodování. Přicházeli s vlastními nápady a požadavky týkajícími se zakládání výkresů do portfolia včetně obhajoby, proč by tam měl být zařazen konkrétní výkres. S touto kategorií se úzce pojí kategorie **diskuse, souhlas, proces**. Žáci společně, včetně vyučujícího – mě, vedli diskusi, doptávali se ostatních, souhlasili spolu a pokud ne, tak se vraceli k diskusi a až na základě společné dohody bylo rozhodnuto výkres založit. Veškerá jejich práce a práce s portfolii tak byla procesem. Poslední dvě kategorie, které vzešly z výzkumné sondy jsem nazvala **hodnocení** a **ocenění**, které byly všudypřítomné. Žáci se sami hodnotili, popř. byli hodnoceni mnou. Ocenění bylo součástí hodnocení, při kterém se žák sám ocenil, ocenili ho jeho spolužáci a vždy také já jako učitelka.



Obrázek 24: Objevené kategorie ve vzájemných vztazích

Během práce s portfoliem se žáci naučili mnohé. Například se naučili přijímat vyvstalé učební situace za své – tzn. že si byli vědomi toho, že mohou ovlivňovat průběh učebních činností, vystoupit se svými otázkami, komentáři, potřebami a obavami do pléna, aniž by byli přehlíženi, nerespektováni nebo demotivováni. Odpovědnost za učení se stala sdílenou – podíleli se na ni žáci i já jako vyučující.

### **Tvrzení dokládám ukázkou transkriptu, ve které je patrná autoregulace procesu učení:**

***Učitelka:** ...když se podíváte na ty výkresy... co byste rádi dali do Bovísku? Z čeho jste měli radost, když jste to tvořili? Co je podle vás zajímavé? Co se vám opravdu líbí?*

***Žák:** mně se líbila ta vycházka... jak jsme šli k tomu komínu a koukali jsme na čápy a jejich hnízdo. ... Jooo, to se mi taky líbilo... Bylo to fajn a zase něco jinýho, než děláme ve třídě...*

***Učitelka:** Ehm...děkuju. A ostatní by s tím souhlasili? Kdybychom do Bovísku dali právě tento výkres? Ty čápy, co jste malovali venku?*

***Žák:** Jooo. No jasně...*

***Učitelka:** dobrý, tak si ty čápy také dáme do Bovísku. Když jste se tak hezky domluvili...*

Vytvořené žákovské portfolio umožňuje žákům i vyučujícím zpětně si prohlédnout výtvarné práce žáků realizované za dané období. Umožňuje žákovi a učiteli zpětně zhodnotit rozsah naučeného a celkový posun, kterého žák za dané období dosáhl. Nalézt v něm například technické zlepšení použité výtvarné techniky, nebo odlišné zobrazování jednoho zvoleného objektu, které zpětně posuzujeme s určitým časovým odstupem. Tento reflektivní proces vnímám jako respektující partnerskou spolupráci, dialog, mezi učitelem a žákem, popř. žáky. Popisovaný způsob dialogického vyučování založený na partnerské komunikaci podněcuje metakognitivní myšlení žáků a pomáhá budovat jejich porozumění učivu a tím i obsahu výuky. Posiluje také motivaci žáků pro další činnosti. Tuto motivaci dokládají například dotazy žáků na konci vyučovacích hodin týkajících se obsahu následujících hodin. Žáky zajímalo, co nového si vyzkoušíme příště. Dále se skrze výtvarné portfolio můžeme zpětně zaměřit na proces tvorby

žáků. Žáci si zpětně mohou vybavit postup práce, problematické části tvorby, které vnímají jako prostor pro případné zlepšení, ale také radostné okamžiky, které během tvorby zažili. Výzvy, před které byli postaveni a které zdárně překonali. Tyto uvedené body a mnoho dalšího pomáhá žákům, aby zvládli popsat postup tvorby, reflektovat a popsat vlastní práci, a aby přiměřeně svému věku byli schopni ohodnotit nejen sebe, ale i práci svého spolužáka. Aby popsali to, co vidí, poté určili použitou techniku a vyjádřili se k tomu, co se jim líbí, co oceňují a naopak, co by podle nich stálo za zlepšení. Žáci se těmito reflektivními setkáními učí vlastním názorům, kritice a přijímání názorům ostatních.

Realizace výtvarných reflektivních portfolií v prvním ročníku základní školy mě ujistila v tom, že se jedná o kvalitní a vhodný nástroj využívaný k reflexi žáků pro účely jejich rozvoje, ale také za účelem jejich hodnocení. Žáci se velmi rychle skrze práci s portfoliem, přiměřeně jejich věku, naučili reflektovat svou vlastní práci a hodnotit ji. Naučili se podporovat jeden druhého a oceňovat spolužáky. Podíl na tom má zajisté práce s kritérii ve výuce výtvarné výchovy, ale především formativní vyučování s důrazem na rozvoj metakognitivního myšlení žáků a na rozvoj jejich individuality. Žáci již během přelomu měsíců září a říjen mohli pracovat více individuálně bez mé větší opory jako vyučující. Osobně vzniklá portfolia, nyní s odstupem času, vnímám velmi kladně. Stala se pro mě prostředkem – diagnostickým nástrojem, který žádoucím způsobem rozvíjí žáky. Skrze portfolio vidím jejich posun, ale také jsem pomocí něho mohla posoudit problematiku týkající se použité techniky během konkrétní výtvarné tvorby, a která se ukázala pro žáky náročnou. Následně jsem pak na ni mohla navázat v dalších hodinách. Tato portfolia se tedy také stala reflektivním prostředkem pro mě jako vyučující. Získala jsem skrze ně přehled o potřebách žáků a o jejich výtvarných schopnostech, se kterými do hodin výtvarné výchovy přišli.

## Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo poukázat na užitečnost využití výtvarných portfolií s ohledem na rozvoj některých kompetencí žáků a jejich kreativity v předmětu výtvarné výchovy, cílícím především na reflektivní a hodnotící kompetence žáků.

Teoretická část diplomové práce nabízí ve svých prvních kapitolách přehled všeobecných informací mapujících hodnocení ve školní výuce. Seznamuje čtenáře například s tím, co je hodnocení, jaké typy hodnocení lze ve výuce využívat atd. Následující kapitoly seznamují čtenáře s pojmem portfolio, jednotlivými typy portfolia a jeho možným využitím v kontextu školní výuky. Poslední kapitoly se konkrétně zaměřují na pojetí předmětu výtvarné výchovy a způsobům hodnocení žáků v tomto předmětu, včetně hodnocení žáků skrze výtvarné portfolio.

Obsahem praktické části této diplomové práce byla realizace akční výzkumné sondy, v jejímž průběhu vznikla žákovská výtvarná portfolia, která byla ve výuce využívána jako podpora pro reflexi žáků a prostředek pro jejich hodnocení. Výtvarné portfolio se ukázalo jako důležitý nástroj, o který lze účinně opřít reflexi ze strany žáků i učitele. Vedle výtvarných reflektivních portfolií žáků vzniklo také podpůrné elektronické portfolio. Hlavním záměrem výtvarné sondy bylo zjistit, jak výtvarné reflektivní portfolio přispívá k otevřenosti výuky, větší volnosti a samostatnosti žáků při výtvarné tvorbě a jak jednotlivé výtvarné úkoly ovlivňují jejich kreativitu. Jak je rozvíjena jejich zvědavost, metakognitivní myšlení, představivost a klíčové kompetence. Plánování jednotlivých hodin výtvarné výchovy probíhalo s oporou o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho zjednodušenou verzi v podobě Školního vzdělávacího programu. Výtvarná sonda, výuka hodin výtvarné výchovy i jednotlivé reflektivní setkání podpořily rozvoj žáků v metakognitivní oblasti, stejně tak v oblasti kulturních kompetencí a učiva vycházejícího z obsahu vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. Jsem přesvědčena, že se mi povedlo naplnit stanovené cíle, a dále je rozvíjet ve prospěch žáků. Současně skrze výtvarnou sondou a styl výuky bylo dosaženo rozvoje obecněji zaměřených cílů základního vzdělávání, jako je například rozvoj spolupráce, ohleduplnosti a respektu žáků vůči svým spolužákům, ale i ostatním dospělým. To vše mohlo být uskutečněno a naplněno díky příjemnému a podnětnému prostředí, které panovalo po celou dobu výuky v dané třídě i mimo ni. Vybraná třída, kde byla práce s výtvarným reflektivním portfoliem pilotována je velmi dobře vedena. Zásluhy oprávněně přisuzuji třídní učitelce, která je paní učitelkou s velkým U. V této třídě se mi pracovalo velmi dobře. Žáci si vážili mě i mé práce, stali se z nich rovnocenní partneři ve vlastním procesu vzdělávání se.



Výzkumná sonda trvající po dobu prvního pololetí školního roku byla završena velkým reflektivním setkáním na přelomu měsíců leden a únor. Zaměřovala se na reflexi výtvarného portfolia ve smyslu půlroční práce žáků, která byla završena ohodnocením žáků a udělením známek pro potřeby pololetního hodnocení. V tomto posledním reflektivním setkání byl viditelný posun žáků nejen ve výtvarné tvorbě, ale také v oblasti sebereflexe a reflexe svých spolužáků. Žáci prokázali, že jsou schopni sami sebe kriticky zhodnotit. Toto setkání mě přesvědčilo jak o velkém učebním pokroku žáků, který je v portfoliu patrný, ale také o tom, že výtvarné portfolio má ve výuce výtvarné výchovy své právoplatné místo jakožto diagnostický nástroj nejen pro účely reflexe žáků, skrze který lze rozvíjet jejich kreativitu a samostatnost. To vše se děje za předpokladu, že žáky motivujeme a postavíme je například před zajímavou výzvou, která je pro ně splnitelná. Práce s těmito žáky ukázala, že se učitelé nemusejí bát poskytnout žákům větší svobodu během výtvarné tvorby. Žáci jsou schopni větších věcí, než čemu jako učitelé věříme.

Když se ohlédnu zpět na žákovskou tvorbu, která je ve výtvarných portfoliích zachycena, vidím nespočet nápadů a představ žáků. Portfolia mapují jejich progres ve výtvarném myšlení. Je v nich vidět osvojování si výtvarných technik, představivost, originalita a jedinečnost každého z nich.

Myslím si, že výtvarné reflektivní portfolio je také vhodným prostředkem, pro hodnocení žáků při výuce výtvarné výchovy. Nyní, na základě mé vlastní zkušenosti mohu prohlásit, že teoretické poznatky, týkající se tvorby portfolií a hodnocení žáků skrze tato portfolia, se osvědčily i v samotné praxi. Po celou dobu jsem cílila na rozvoj reflektivních technik žáků. Při hodnocení jsem tak nechtěla hodnotit pouze samotný výsledek žákovské tvorby, ale i její proces, vliv autentického vnímání a posun žáků ve výtvarném myšlení. K tomuto jsem vedla i žáky, kteří se tak naučili reflektovat svou práci s určitým nadhledem.

Realizovaná výzkumná sonda byla příležitostí nejen pro mě, ale také pro ostatní učitele, kteří v ní viděli inspiraci a způsob, jak to lze dělat jinak. Tito učitelé zkusili paralelně se mnou vytvořit výtvarná portfolia se svými žáky v různých ročnících a rozvíjet jejich potenciál pro výuku tohoto „druhořadého“ předmětu.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

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

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FULKOVÁ, Marie, 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H Vyšehradská. ISBN 978-80-7319-076-7.

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1 (váz.).

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA, 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0237-7.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

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

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

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

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/view/uuid:dcee9350-ec92-11e3-b72e-005056827e52?page=uuid:b1bd0fe0-fd77-11e3-89c6-005056827e51>

LAUFKOVÁ, Veronika, 2017. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 67(Vol 67 No2), 126-146. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23362189.2017.424>

- MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-717-8246-7.
- MÜNICH, Daniel a Tomáš PROTIVÍNSKÝ, 2022. *Rozdíly v přisnlosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie (Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu). ISBN 978-80-7344-639-0.
- NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ, 2017. Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. **2013**(Vol 4 No 1), 355-371. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.178>
- PASCH, Marvin, 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8127-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/view/uuid:d9ddc430-f0a0-11e3-b72e-005056827e52?page=uuid:91a3d450-00d3-11e4-99ee-001018b5eb5c>
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0092-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SANTIAGO, P. et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Czech Republic. Main Conclusions. OECD, 2012. [cit. 2023-08-31]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: [http://www.msmt.cz/file/20716\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/20716_1_1)
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

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

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2016. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8462-9.

TOMKOVÁ, Anna, 2018. *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-982-7.

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

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY, 2015. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř. ISBN 978-80-906082-5-2.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

## Elektronické zdroje

KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. *DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [cit. 2024-03-31]. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/616265/mod\\_resource/content/1/didaktika%20vv\\_kitzbergo\\_va.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/616265/mod_resource/content/1/didaktika%20vv_kitzbergo_va.pdf)

LEAHY, Siobhan, Christine LYON, Marnie THOMPSON a Dylan WILIAM, 2005. Classroom assessment: Minute by minute, day by day. Educational Assessment [online]. 1.(1.), 63 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/265705438\\_Classroom\\_assessment\\_Minute\\_by\\_minute\\_day\\_by\\_day](https://www.researchgate.net/publication/265705438_Classroom_assessment_Minute_by_minute_day_by_day)

NOVOTNÁ, Magdalena, 2019. Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní* [online]. 2.(RS 5096), 22-37 [cit. 2024-03-31]. ISSN 1210-369. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/344167927\\_Portfolio\\_jako\\_nastroj\\_reflexe\\_ve\\_vytvarne\\_vychove](https://www.researchgate.net/publication/344167927_Portfolio_jako_nastroj_reflexe_ve_vytvarne_vychove)

ROBOVÁ, Jarmila a Magdalena NOVOTNÁ, 2018. *Benefits of videoclubs for future teachers training* [online]. Proceedings of the 15th International Conference Efficiency and Responsibility in Education [cit. 2024-03-31]. ISBN 978-80-213-2858-7 ISSN 2336-744X. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/328902381\\_Benefits\\_of\\_videoclubs\\_for\\_future\\_teachers\\_training](https://www.researchgate.net/publication/328902381_Benefits_of_videoclubs_for_future_teachers_training)

SÁRKÖZI, Radek, 2007. Co se dozvídáme z hodnocení? *Kritické listy* [online]. Praha: Kritické myšlení o. s., 29(29), 68 [cit. 2023-08-31]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL29\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL29_web.pdf)

SHÁNILOVÁ, Ivana, 2010. Hodnocení žáků základní školy. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 4(1), 41-53 [cit. 2024-03-31]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS\\_4\\_1\\_0041.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf)

STARÝ, Karel, 2006. Sumativní a formativní hodnocení. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2023-08-31]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>

UNRATH, Kathy, 2002. Reflection, The National Board Certification Process, and Its Potential Impact on National Board Certified Teachers and Their Practice. Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education [online]. 1(1), 1-10 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.17077/2326-7070.1370>

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka transkriptu a kódování, př. kódů: experiment a podpora .....	39
Obrázek 2: Myšlenková mapa – vzniklé kategorie .....	39
Obrázek 3: RVP ZV 2023 .....	43
Obrázek 4: Výtvarné portfolio žáků – „Bovísek" .....	44
Obrázek 5: Ukázka výběru artefaktů do portfolio .....	46
Obrázek 6: Klastř žakovských prací – téma „Já a moje rodina“ .....	49
Obrázek 7: Klastř žakovských prací – téma „Než nám odletí“ (Výprava za čápy).....	49
Obrázek 8: Klastř žakovských prací – téma „Strašidla z Nového Strašecí".....	51
Obrázek 9: Klastř žakovských prací – téma „Strašidelný les" .....	51
Obrázek 10: Klastř žakovských prací – téma „Malba podle hudby".....	53
Obrázek 11: Klastř žakovských prací – téma „Barvy podzimu" .....	53
Obrázek 12: Klastř žakovských prací – téma „Ledová královna".....	55
Obrázek 13: Klastř žakovských prací – téma „Kouzlo překvapení" .....	55
Obrázek 14: Klastř žakovských prací – téma „Obraz tiskem" .....	57
Obrázek 15: Klastř žakovských prací – téma „Den ledních medvědů".....	57
Obrázek 16: Reflexe „Obraz tiskem“ .....	60
Obrázek 17: Práce dle zadaných kritérií.....	62
Obrázek 18: Reflexe „Malba podle hudby".....	64
Obrázek 19: Reflexe „Kouzlo překvapení" .....	65
Obrázek 20: Elektronické portfolio žáků 1.S .....	70
Obrázek 21: Ukázka pracovního adresáře na téma „Ledová královna“ .....	71
Obrázek 22: Doklad tvrzení „Kouzlo překvapení“ .....	74
Obrázek 23: Spirála „motivace-uspokojení-úspěch“.....	75
Obrázek 24: Objevené kategorie ve vzájemných vztazích.....	76

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Září – tabulka z žákovského portfolia .....	48
Tabulka 2: Říjen – tabulka z žákovského portfolia .....	50
Tabulka 3: Listopad – tabulka z žákovského portfolia.....	52
Tabulka 4: Prosinec – tabulka z žákovského portfolia.....	54
Tabulka 5: Leden – tabulka z žákovského portfolia.....	56