

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**Filozofická fakulta**

**Ústav pedagogických věd**



**BAKALÁŘSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE**

2014

Závěšický Jan

**Masarykova univerzita**

**Filozofická fakulta**

**Ústav pedagogických věd**

Pedagogika

Jan Závěšický

**Eportfolio učitele pohledem odborného zahraničního periodika**

**Bakalářská diplomová práce**

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.

**2014**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval  
samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.*

.....

Jan Závěšický

*Na tomto místě bych rád poděkoval doc. Mgr. Jiřímu Zounekovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi uděloval při tvorbě mé bakalářské práce a za ochotu a vstřícný přístup při konzultacích.*

## **ANOTACE**

Hlavním obsahem této bakalářské práce, zabývající se využitím učitelova elektronického portfolia, je obsahová analýza odborného zahraničního periodika *British Journal of Educational Technology*. Práce je členěna na dvě části - teoretickou a empirickou. Teoretická část vypovídá o učiteli v souvislostech se snahami nastavit profesní standard na základě vnímáním současné společnosti jako společnosti informačních. V tomto kontextu následně vypovídá o roli a vlivu hodnocení učitelů a nástroji hodnocení, kterým je elektronické portfolio. Charakteristika softwarového řešení a využití elektronického portfolia jako prostředku reflexe, vzdělávání a profesní prezentace uzavírá teoretickou část a formuje prostor pro část empirickou. Empirická část nejprve popisuje použitou metodologii obsahové analýzy periodika a následně předkládá výsledky ve formě odpovědí na výzkumné otázky v souvislosti s teoretickou částí práce a stanovenými cíli.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Portfolio, e-portfolio, elektronické portfolio, profese, učitel, hodnocení, evaluace, reflexe, rozvoj, prezentace, informační a komunikační technologie, software, obsahová analýza

## **ABSTRACT**

The main content of this bachelor thesis, concerned with the use of the teacher's electronic portfolio, is a content analysis of expert foreign journal British Journal of Educational Technology. Work is divided into two parts - theoretical and empirical. Theoretical part is about the teacher in the context of efforts to set a professional standard based on the perception of informational society. In this context then thesis deal about the role and influence of teacher evaluation and assessment tool – which is an electronic portfolio. Characteristics of software solutions and use of e-portfolios as a tool of reflection, education and professional presentation concludes the theoretical part and forms a space for the empirical part. The empirical part first describes used content analysis methodology of the British Journal of Educational Technology and then presents the results in the form of answers to research questions in the context of a theoretical part and goals.

## **KEY WORDS**

Portfolio, e-portfolio, electronic portfolio, profession, teacher, assessment, evaluation, reflection, development, presentation, information and communication technologies, software, content analysis

# **OBSAH**

<b>ANOTACE .....</b>	<b>5</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
1.1 ICT a informační společnost .....	12
1.2 Učitel.....	14
1.3 Hodnocení .....	16
1.4 (e)Portfolio .....	20
1.4.1 E-portfolio.....	23
1.4.2 Formy softwarového řešení e-portfolia.....	24
1.4.3 Typy využití e-portfolií učitelem.....	26
<b>2 EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>28</b>
2.1 Metodologie výzkumu .....	29
2.1.1 Obsahová analýza .....	29
2.1.2 Výzkumné otázky .....	31
2.1.3 Základní výzkumný soubor .....	32
2.1.4 Výběrový soubor.....	32
2.1.5 Stanovení analytických kategorií významových jednotek.....	33
<b>3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>37</b>
3.1 Analýza a interpretace dat.....	38
3.2 Diskuse.....	47
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>55</b>

## ÚVOD

Poslední dekády představují období významných změn. Masivní rozšíření informačních a komunikačních technologií, které se staly dostupné téměř pro každého, vedlo k tomu, že je dnes již naprosto běžné disponovat některým z těchto nástrojů. Sálkové počítače, které dřív zvládali obsluhovat jen kvalifikovaní vědci, byly nahrazeny stolními počítači, notebooky a mobilními telefony, které zvládnou obsluhovat i děti. Není tedy překvapivé, že rozmach informačních a komunikačních technologií je možné sledovat i v současných školách. Ty integrují nástroje ICT do vzdělávání, výuky, ale také do procesu řízení škol (Černochová, 2006).

Jedním z klíčových faktorů je učitel, který svým přístupem podle mnoha výzkumů ovlivňuje kvalitu vzdělávání a dosaženou úroveň vzdělání svých žáků<sup>1</sup>. Současné trendy směřují k chápání učitele jako plně odborně vzdělaného a kvalifikovaného profesionála a probíhají snahy o profesionalizaci učitelského povolání. Jedním z nástrojů, pomocí kterého je možné profesní kvalitu učitele ovlivňovat je učitelovo profesní portfolio (Trunda, 2012). Profesní portfolio totiž slouží k hodnocení a sebehodnocení profesních kvalit (Tomková, a další, 2012), ale také k učitelově sebereflexi, rozvoji a prezentaci.

Portfolio je běžně charakterizována jako složka, kolekce, sbírka a obdobně. V rámci zdokonalování profesních kvalit učitele je však na portfolio nahlíženo jako na kombinaci produktů a procesů. Produkty jsou tvořeny kolekcí prací učitele, žáků, ale také různými artefakty, kterými jsou například záznamy z konferencí, záměrně vybraná odborná literatura, kvalifikační certifikáty, audio a video nahrávky výuky, osobní poznámky k různým metodám, výuce a žákům aj. Procesy jsou způsob, jakým učitel tyto artefakty využívá. Jedná se tak například o profesní prezentaci v odborných kruzích, sebereflexi ve formě zpětného ohlednutí za výslednou práci, organizaci osobních a profesních cílů, osvojování vědomostí, autoevaluaci aj. V současnosti jsou však poměrně novým trendem portfolio elektronická (eportfolia).

---

<sup>1</sup> Viz. Walterová E. & kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Elektronická portfolia jsou předmětem mnoha aktuálních, především však zahraničních, pedagogických výzkumů<sup>2</sup>. Rozšiřují potenciál tradičních portfolií o možnosti informačních a komunikačních technologií (Zounek & Sudický, 2012). Na základě svého výzkumu v oblasti elektronických portfolií jsem dospěl k závěru, že se tuzemská odborná literatura věnuje problematice e-portfolií minimální pozornost. Elektronická portfolia však zmiňuje například Jiří Zounek a Petr Sudický (2012) v publikaci *E-LEARNING učení (se) s moderními technologiemi* v rámci kapitoly 4.2.3. *Nástroje podporující personalizované učení*. Vzhledem k nedostatečnému množství relevantních textů vztahujících se k e-portfoliím jsem se proto ve své práci soustředil především na aktuální odbornou zahraniční literaturu. Téma této práce je tedy vzhledem k (ne)dostupné tuzemské literatuře poměrně originální, protože pojednává o možných způsobech využití e-portfolia, jehož autorem je učitel.

Cílem této práce je odhalení, porozumění a popsání jevů souvisejících s problematikou využívání eportfolia učitelem, a zároveň snaha přispět k odborné diskusi sumarizací zahraniční literatury, která může přinést nové myšlenky, postřehy a otázky v českém pedagogickém prostoru.

Charakter této práce je teoreticko-empirický. Teoretická část tvoří úvod do empirického výzkumu a vymezuje podstatnou část využití e-portfolií učitelem. První větší kapitolu teoretické části tvoří charakteristika vnímání současné společnosti jako společnosti informační. Informační společnost je do určité míry charakterizována právě využíváním různých nástrojů informačních a komunikačních technologií<sup>3</sup> (Lankshear & Knobel, 2008). Informační a komunikační technologie však netvoří společnost, ale jsou nástrojem sloužícím společnosti, které mají v ideálním případě sloužit k usnadnění lidské práce. Vzhledem k charakteru této práce se jedná o práci učitele a plnění profesních kompetencí. Druhá větší kapitola teoretické části je věnována definici učitele a tendencím vnímat povolání učitele jako odbornou profesi. Třetí kapitolu tvoří charakteristika a sumarizace způsobů hodnocení, která je důležitá především k nastínění

---

<sup>2</sup> Jedná se například o následující výzkumy:

*Inter/National Coalition For Electronic Portfolio Research*. Dostupné z [www.ncepr.org](http://www.ncepr.org)

*The reflect initiative*, Dostupné z <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>

*Open Collaborative Action Research Project*. Dostupné z <http://electronicportfolios.com/web2researchdesign.html>

<sup>3</sup> Viz. *Digital Literacy*. Dostupné z <http://www.ictliteracy.info/>

způsobů hodnocení a interpretace výsledků profesních kvalit učitele skrze e-portfolio. Hodnocení otevírá prostor pro jeden z nástrojů hodnocení - portfolio.

Kapitolu (e)portfolio tvoří obecná charakteristika portfolio a poněkud netradiční pohled na problematiku e-portfolio. Jedná se především o sumarizaci některých zásadních definic pojmu e-portfolio, které jsou vzhledem k povaze trendu a aktuálně probíhajícím výzkumům mnohdy vymezeny pouze rámcově (Stefani, Mason, & Pegler, 2008). V dílčích podkapitolách se věnují e-portfolio z technologického hlediska a způsobům využití e-portfolio v rámci prezentace, rozvoje a reflexe učitele. Technologické hledisko e-portfolio spočívá v charakteristice tří možných rovin správy e-portfolio. Jedná se o prostá data v elektronické podobě (CD, FlashDisk), nástroje využívající aplikace Webu 2.0 (Sociální sítě, Blogy aj.) a komplexní e-portfolio systémy (Mahara, PebblePad).

Empirickou část této práce tvoří metodologie obsahové analýzy a provedeního výzkumu a výsledky výzkumné sondy ve formě analýzy a interpretace dat. Výzkumná sonda byla provedena formou obsahové analýzy záznamů odborného periodika British Journal of Educational Technology za účelem zjistit, jakým způsobem využívají učitelé elektronické portfolio v rámci své profese. Kapitulu uzavírám diskusí, ve které shrnuji a interpretuji vzájemné souvislosti výsledků a formuluji některé nové hypotézy.

# **1 TEORETICKÁ ČÁST**

## 1.1 ICT a informační společnost

Vědecko-technický a společenský pokrok v posledních dvou desetiletích zapříčinil masivní rozšíření informačních a komunikačních technologií snad do všech oblastí lidského konání. V této souvislosti se objevuje poměrně nový pojem, který charakterizuje současnou společnost jako společnost informační. Pojem informační společnost je zařazen Evropskou Unií do strategií pro 21. století (European Union, 2013). Existuje mnoho definic, které vychází z vlastního kontextu a jednotliví autoři pojem definují různě. Například Zlatuška (1998) definuje informační společnost jako společnost charakterizovanou

(...) podstatným využíváním digitálního zpracování, uchování a přenosu informací. Ze zpracování informací se stává významná ekonomická aktivita, která jednak prostupuje tradičními ekonomickými či společenskými aktivitami a jednak vytváří zcela nové příležitosti a činnosti, které podstatně ovlivňují charakter společnosti.

Jonák (2003) definuje informační společnost jako „(...) společnost, která je založená na integraci informačních a komunikačních technologií do všech oblastí společenského života v takové míře, že zásadně mění společenské vztahy a procesy.“

Klíčovým znakem těchto definic je důraz kladený společností na úlohu znalostí, informací, komunikace. ICT hrají v informační společnosti roli nástroje sloužícího k uchování, sdílení a zprostředkování těchto informací (Lankshear & Knobel, 2008). Klíčové charakteristiky informační společnosti se promítají i do oblasti vzdělávání a práce učitele prostřednictvím vzdělávacích politik. Není tedy překvapivé, že rozmach informačních a komunikačních technologií je možné sledovat i v současných školách, kde se stávají běžnou součástí pracovního prostředí žáků, učitelů a vedení škol, které tyto nástroje značně využívají (Černochová, 2006).

Změny, které přicházejí s využitím nástrojů informačních a komunikačních technologií umožňují na jednu stranu realizovat dříve nemožné (např. komunikace a výměna informací v reálném čase bez ohledu na lokalitu aktérů) (Zlatuška, Vzdělání pro informační společnost, 1996), na druhou stranu však kladou na jednotlivé aktéry čím dál tím vyšší nároky (neustálé sledování trendů na poli ICT aj.). Dokument MŠMT Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2013) hovoří o potřebných změnách souvisejících s chápáním současné

informační společnosti a rozšíření ICT. Úkolem těchto změn je zvýšení efektivity současného systému vzdělávání. Nutná je podstatnější přestavba, spočívající v rekonstrukci kurikula škol z hlediska proporcí mezi předáváním faktografických údajů, rozvojem analytických dovedností a kreativním myšlením a to i za pomoci nástrojů ICT využitých ve vzdělávání. Využití informačních a komunikačních technologií ve školním prostředí se však podle Zounka (2009, str. 15) odvíjí od „potřeb a možností aktérů výuky, vzdělávacích cílů a obsahu, ale také charakteru edukačního prostředí, přičemž základním principem je efektivní organizace vyučování a učení“. Za kvalitu vzdělávání žáků je podle mnoha výzkumů<sup>4</sup> zodpovědný právě učitel a s tím souvisí i jeho schopnosti, dovednosti a pojetí výuky.

---

<sup>4</sup> Jedná se například o výzkumy:

*Teachers Matter: Understanding Teachers's impact on Student Achievement.* Dostupné z <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>

## 1.2 Učitel

Z hlediska povolání je v současnosti poměrně těžké jasně určit, zda je učitelství semi-profese či plnohodnotná profese a proto v této problematice mnohdy dochází k rozporu. V současnosti mohou v ČR vyučovat neaprobovaní učitelé a není přesně definován soubor profesních znalostí, dovedností a standardů pro výkon učitelské profese, což odpovídá chápání učitele jako entuziastického poloprofesionála (Slavík M. , 2012). Učitelem, může být pracovník, jehož činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (Průcha J. , 1997, str. 168) s. 168). Podle Pedagogického slovníku je učitel

Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, 2001, s. 261).

Je však možné pozorovat probíhající snahy o posun učitelského povolání ze semi-profese k modelu otevřeného profesionalismu. Konkrétně se jedná o probíhající snahu MŠMT tyto standardy vytvořit a charakterizovat a zavést do běžné praxe<sup>5</sup>. Trendy profesionalizace učitelů v globálním měřítku pak udává například Světový kongres o vzdělávání učitelů. Model otevřeného profesionalismu je spojován s hledáním identit učitele, jako vysoce vzdělaného odborníka na vyučování a vzdělávání.

K tomuto pojetí se váží kompetence učitele, „které je možné chápat jako excelentní způsobilost“ (Slavík M. , 2012) neboli

Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. Komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009)

---

<sup>5</sup> Jedná se například o projekt MŠMT Standard kvality profese učitele a Škola pro 21. století

Příkladem snahy o vymezení kompetencí učitele je profesiogram navržený Černochovou (2003), podle kterého by měl učitel vlastnit

(1) odborné znalosti a dovednosti související s jeho aprobací, vyučovaným předmětem; (2) pedagogické, didakticko-psychologické a manažerské dovednosti a znalosti pro přípravu, řízení a hodnocení-výuky; (3) informačně a komunikačně technologické dovednosti nezbytné pro aplikování ICT do e-výuky a pro její realizaci; (4) jazykové kompetence (znalost cizích jazyků); (5) sociálně komunikativní kompetence“

Významnou roli při plnění kompetencí učitele hraje učitelovo pojetí výuky, které je obecnou strategií učitelova pedagogického myšlení a jednání. Učitelovo pojetí výuky bývá

implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama, pojetí role rodičů, nadřazených apod. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Konkrétně se jedná o učitelovo plánování výuky, skutečné jednání v hodině, vnímání výuky a pro tuto práci klíčovým hodnocením pedagogické skutečnosti, sebe sama a kolegů. Hodnocení pedagogické skutečnosti a sebe sama je obzvláště důležité pro plnění profesních kvalit učitele a pro podporu profesního rozvoje učitelů. Hodnocení totiž odkrývá nejen silné stránky, ale také oblasti ke zlepšování (Tomková, a další, 2012).

### 1.3 Hodnocení

Hodnocení, které se vztahuje ke škole, výuce a jejím aktérům (žákům, učitelům) se nazývá školní hodnocení. Slavík (1999) definuje školní hodnocení jako „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“. Slavík dále hovoří o tom, že školní hodnocení je především *komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou*, které ve formě známek či slovního hodnocení patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči i dalšími účastníky školního dění – tedy i ředitelem školy, inspektory (aj.). Jedná se o zpětnou vazbu, bez které se neobejde žádný aktivní systém. Vzhledem k pojetí této práce se však budu věnovat pouze profesi učitele. Školní hodnocení, které se zabývá profesí učitele, se nazývá hodnocení učitelů. To je definováno jako *posuzování kvality a výsledků učitelovy práce* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Školní hodnocení by mělo přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, protože *kvalita* školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce. Při hodnocení dochází k porovnávání *předmětu* hodnocení s jiným srovnatelným objektem nebo normou. Předmět hodnocení je tvořený procesem (činností) a produktem učitele (výsledek činnosti). Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která ze tří funkcí ve školním hodnocení momentálně převládá (Slavík J. , 1999). První funkcí je *funkce motivační*, která souvisí s emocionální stránkou a zasahuje do intimní osobní sféry. Cílem motivační funkce je zaměřovat pozornost k hodnotám – tedy hodnoty přitahovat nebo odpuzovat. Slouží k rozlišení důležitosti jevů (důležité, lhostejné), ale také jejich morálního aspektu (dobré, špatné). Motivační funkce činnosti hodnocení se váže k tvrzení, že hodnocení je dovednost, kterou člověk (učitel) může, ale nemusí zvládat a to především protože obsahuje prvky „zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění aj.“ (Slavík J. , 1999). Typické uplatnění motivační funkce hodnocení ve výuce tvoří seznamování učitelů s novým obsahem učiva a (sebe)hodnocení chování a svých postojů. Druhou funkcí je *funkce poznávací*, která souvisí s intelektuální stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Cílem poznávací funkce je ukazování souvislostí mezi hodnotami a jejich významem. Funkci poznávací reprezentuje rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí. Třetí funkcí je *funkce konativní*, která souvisí s vůlí k činu. Konativní funkce je průvodcem činnosti, která tvoří součást rozhodovací zpětné vazby a která vede k nápravě činu.

Jedná se o takovou funkci hodnocení, která vede k dosažení cíle. Ve výuce je konativní funkce hodnocení zastoupena upevňováním znalostí a jejich následná aplikace, ale také (sebe)hodnocení výkonu učitelů. Cílem konativní funkce hodnocení ve výuce je aktivizování, podněcování k činu, ale také podněcování k dosahování a udržování hodnot. Tyto funkce odpovídají trojici psychických dimenzí – citu, rozumu a vůli a každé hodnocení je tvořeno kombinací těchto tří funkcí. Člověk se tedy za pomoci určité, ale vhodně aplikované funkce hodnocení stává kritickou individualitou, která se s hodnocením setkává ve všech aspektech svého života a je schopna hodnocení interpretovat k vlastnímu sebezdokonalování, a to ve všech ohledech. Na hodnocení je tak třeba klást důraz a to obzvláště v sociální instituci, kterou škola bezesporu je, protože „... nezvládat dost dobře hodnocení, znamená ztrácet orientaci ve světě hodnot.“ (Slavík J. , 1999, str. 23). Hodnoty a hodnocení tak bezesporu tvoří jednu z hlavních náplní školní činnosti, o čemž vypovídají i změny v současné školské legislativě a to například zavedení povinnosti provádět systematické a průběžné hodnocení.

V současné době se v souvislosti se školou a školním hodnocením mnohdy vyskytuje i pojem evaluace. Dokument Autoevaluace školy (Starý, 2005) uvádí, že z angličtiny přejaté slovo evaluace je ve své podstatě synonymem slova hodnocení. Pedagogický slovník (2009) také odkazuje při vyhledání termínu hodnocení na pedagogickou evaluaci<sup>6</sup>. Pedagogická evaluace<sup>7</sup> spočívá ve zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, které vypovídají o stavu, kvalitě a efektivním fungování škol (Průcha J. , Pedagogická evaluace, 1996). Konkrétně se pak jedná o evaluaci škol, jejich částí nebo celku vzdělávacího systému a zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, projektů a výsledků (aj.). Průcha (1996) však definuje rozdíl mezi pojmy evaluace a hodnocení tak, že evaluaci charakterizuje jako dlouhodobější proces analýzy konkrétních výkonů, na jejichž základě má být hodnocení provedeno a hodnocení jako jednorázový proces probíhající na základě získaných poznatků. Slavík (1999) dále upřesňuje, že pojem evaluace se váže spíše k institucím a vzdělávacímu systému jako celku, kdežto hodnocení k jednotlivým osobám a posuzování jejich výkonu.

---

<sup>6</sup> Anglicky *evaluation*

<sup>7</sup> Anglicky *educational evaluation/assessment*

Současný školský zákon reflektuje klíčové změny a potřeby současné (informační) společnosti. Jednou z těchto změn, která souvisí s kontextem této práce je zavedení povinnosti provádět systematickou a průběžnou autoevaluaci školy. Autoevaluace školy vychází z vyhlášky č. 15/2005 Sb. kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a bývá prakticky realizována na základě toho, kdo ji provádí (externí/interní), k jakému slouží účelu (sumativní/formativní) a podle interpretace výsledků evaluace (normativní/kriteriální) (Starý, 2005).

Interní evaluaci (autoevaluaci) provádí samotný subjekt (škola; jednotlivec - žák, učitel). Roupec (1997) definuje autoevaluaci jako systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům. Nezvalová (2007) definuje autoevaluaci jako systematické hodnocení dosažených cílů

(...) dle předem stanovených kritérií, prováděným pracovníky školy. Je autoregulačním mechanismem vlastní pedagogické práce školy. Poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů vzhledem k projektovaným cílům.

Cíle, metody, formy hodnocení a měřítka evaluace tak závisí na účelu, ke kterým je chce subjekt využívat. Míra objektivit autoevaluační činnosti je však limitována poctivostí a schopnostmi realizátorů (Starý, 2005). Podstata autoevaluace vychází z potřeby pedagogických pracovníků (tj. i učitelů) získávat odezvu na svojí práci, která má sloužit k motivaci na základě úspěchů a poučení z vlastních chyb což má vést ke zlepšení kvality jejich práce. Evaluace práce pedagogických pracovníků se totiž promítá do chodu celé organizace (tj. školy). Autoevaluace učitele tak slouží zlepšování a udržování kvality školy formou „systematického posuzování činností školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy“ (VÚP, 2007). Externí evaluaci provádí externí subjekty (např. ČSI<sup>8</sup>, zřizovatel aj.), které nastavují cíle testování. Týká se především vnější stánky celkového fungování systému. Externí evaluace je vhodná například při objektivním srovnávání jednotlivých učitelů na základě předem stanovených kritérií. Nevýhodou externí evaluace může být nemožnost proniknout k samotnému jádru problému z důvodu nepostihnutí všech okolností a příčin výsledků sledovaných jevů. Z hlediska charakteru hodnocení je možné provádět evaluaci formou sumativního a formativního hodnocení.

---

<sup>8</sup> Česká školní inspekce (ČSI)

Sumativní hodnocení slouží k zařazení a typicky má charakter *splnil – nesplnil, přijat – nepřijat* (apod.). Sumativní evaluace pak vypovídá o konečném stavu výsledku (např. výroční zpráva) a je vnímána jako produkt hodnocení. Oproti tomu formativní (pracovní) hodnocení spočívá v poukázání na klady a nedostatky takovým způsobem, aby bylo možné ovlivňovat průběh hodnocené činnosti a to primárně změnou hodnoceného aktéra, sekundárně pak změnou jeho výkonu. Proces formativního hodnocení není závislý na určité formě (slova, známky, body, atd.), ale je typicky představován formou diskuse nad hodnocenou činností, dialogy řešitelů projektu, hodnotící komunikací učitelů při kolektivní práci, nebo zpětnou vazbou ve verbální či psané formě (Slavík J. , 1999). Formativní hodnocení se tak jeví jako proces, který sám či v kombinaci s dalšími způsoby hodnocení může efektivně napomáhat k formování hodnot a k podílení se na zlepšení celkové kvality práce.

Z hlediska interpretace výsledků dochází k evaluaci normativní a kritériální. Normativní evaluace slouží k porovnávání výsledků hodnocených subjektů (žáků, učitelů, škol). Typicky probíhá formou porovnávání výkonů obdobných subjektů, při kterém je vybírán jen určitý počet *nejlepších* výsledků a to i v případě, že všechny subjekty splnily zadání. Takovéto hodnocení má charakter lepší – horší. Kritériální hodnocení je takové, které se typicky odvíjí od předem stanovených a explicitně vyjádřených kritérií. K provádění autoevaluace bývají běžně využívané nástroje umožňující měření. Ty jsou pak tradičně reprezentovány pozorováním, stínováním, analýzou základních dokumentů, diskusí, brainstormingem, mapováním myslí, deníky (Nezvalová, 2007), ale také dotazníky, hospitací, portfolii aj. (NÚOV).

## 1.4 (e)Portfolio

Podle Slavíka (1999) vychází pojem portfolio z angličtiny, kde nese význam kolekce, složky nebo mapy. Pedagogický slovník charakterizuje portfolio jako

Výraz pronikající do pedagogické terminologie z ekonomie. Soubor různých produktů žáka (písemné práce, výtvarné práce, laboratorní protokoly aj.), které dokumentují práci žáka a jeho vývoj za určité období. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009)

Doplněné vydání však hovoří o portfoliu, jakožto o „významném prostředku reflexe, vzdělávací nebo profesní dráhy, dokladováním příběhu vytváření osobní nebo profesní identity, klíčových bodů, křižovatek a impulzů v procesu rozvoje identity“. Z uvedeného textu vyplývá, že portfolia mohou posloužit také jako prostředek profesní dráhy a to i učitelů. Definice portfolia učitele (anglicky teaching portfolio) vychází z obecných definic portfolií. Wolf (1998) definuje portfolio učitele jako strukturovanou kolekci práce učitele a žáka, která je tvořena v průběhu různých časových období, vytvářena prostřednictvím reflexe a obohacena spoluprací, jejíž konečný cíl je rozvíjet učení (se) a to jak žáka, tak učitele. Definice portfolia učitele jsou vymezeny jen rámcově. Všechny se však ve své podstatě shodují a vnímají portfolio učitele jako kolekci učitelovy práce a postojů, která má za účel přispívat sebereflexi, autoevaluaci a má se podílet na zvyšování profesních kvalit učitele. Národní ústav odborného vzdělávání ve své metodické příručce (Trunda, 2012, str. 4) hovoří o portfoliu učitele jako o komplexním nástroji autoevaluace, který

(...) nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese. Předkládaná podoba profesního portfolia učitele a práce s ním je plně komplementární s evaluačním nástrojem Rámec profesních kvalit učitele. Tímto nástrojem je determinována jeho struktura, obsah i možnosti využití.

Státní universita Rutgers v New Jersey, která portfolia učitelů prakticky využívá, je definuje jako

doložené prohlášení člena fakulty o jeho učební zodpovědnosti, filozofii, cílech a úspěších. Jedná se o flexibilní dokument, který může být využit mnoha různými způsoby, a to v závislosti na potřebách a zájmech člena fakulty. Může se jednat o rozsáhlý sběr informací, ale také něco mnohem komplexnějšího nebo omezeného výběrem.<sup>9</sup> (Rutgers, 2013)

Jiný pohled na využití portfolia učitelem předkládá Seldin (1997), podle kterého se jedná o „(...) o popis hlavních silných stránek a učebních úspěchů profesora. Jsou zde popsány dokumenty a materiály, které společně poukazují na kvalitu výuky a profesorův výkon.“<sup>10</sup>.

Wolf definuje portfolio učitele jako „sbírku informací o učitelově praxi“, která „může obsahovat rozmanité informace, kterými jsou například plány lekcí, studentské úkoly, učitelovy písemné pokyny a jejich následnou video dokumentaci a formální hodnocení vedoucích.“ (Portfolios in education, 1996)

Portfolio učitele však není pouhým repositářem učitelových prací, nýbrž tvoří celý nástroj sloužící různým audiencím k různým účelům. Portfolio učitele je selektivní kolekce informací o učitelově praxi (Wolf & Dietz, Teaching Portfolios: Purposes and Possibilities, 1998), kterou tvoří sám pedagog za účelem prezentace a dokumentace své pedagogické praxe, kariérního postupu a dlouhodobého pracovního (profesního) růstu. Portfolia učitele tak slouží k dokumentaci dovedností a úspěchů, kritické reflexi a studijním účelům (Lorenzo & Ittelson, 2005).

---

<sup>9</sup> Citováno podle anglického originálu z Rutgers. (nedatováno). Načteno z The state university of New Jersey: <http://www.rutgers.edu/>

„The Teaching Portfolio is best thought of as a documented statement of a faculty member's teaching responsibilities, philosophy, goals and accomplishments as a teacher. It is a flexible document, and can be used in a number of ways, depending upon the needs and interests of the faculty member. It can be an extensive collection of information, or something much more compact and limited. Below, the basic structure of a teaching portfolio, one that can be adjusted to suit the needs of any department or faculty member, is presented.“

<sup>10</sup>Citováno podle anglického originálu ze Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions.*

„It describes documents and materials which collectively suggest the scope and quality of a profesor's teaching performance.“

Učitelovo portfolio je možné dělit na základě charakteru ve vztahu k profesním a osobním potřebám učitele. Portfolio, které je tvořeno převážně záznamy profesního charakteru, je označováno jako profesní portfolio. **Profesní portfolio** učitele (professional portfolio) je určeno k reflexi, sebereflexi a tvoří součást systému evaluace a autoevaluace škol. Cílem profesního portfolio učitele je podpora profesního rozvoje v naplňování profesních potřeb, sebehodnocení a hodnocení učitelů přispívajících k odhalování silných a slabých stránek, ale také přebrání spoluzodpovědnosti za profesní a osobnostní rozvoj a hodnocení své práce. Jeho účelem je doložení kvality učitelovy práce ve všech jejích aspektech, ale také prezentace učitelovy práce vedení školy, kterému umožňuje zkvalitňovat vedení vzdělávací instituce (Trunda, 2012). Profesní portfolio učitele by mělo podle Maťáskové (Portfolio učitele, 2006) rámcově obsahovat například osobní charakteristiku a osobní filozofii vzdělávání učitele, doklady o vzdělání a jazykové znalosti, certifikáty, popis pedagogické praxe, informace o projektech kterých se učitel zúčastnil, ale také ukázky prací svých žáků, fotografie, audio-vizuální záznamy metod výuky a s tím spojených činností, reference kolegů, plány do budoucnosti, osobní a profesní cíle a další. **Osobní portfolio** učitele je individuálním a osobním nástrojem, který slouží k motivaci a sebehodnocení vlastní práce. Běžně obsahuje poznámky k vlastní práci, nápady, myšlenkové mapy, deník, sebereflexi, komentáře problémové situace a zápisky ze seminářů a odborných školení (Maťasová, 2006). Roviny osobního a profesního portfolio se však mnohdy překrývají a jsou tvořeny jak formálními tak neformálními dokumenty, které slouží k hodnocení, sebehodnocení, evaluaci a autoevaluaci.

Maťasová (2006) dále rámcově rozděluje funkce portfolio do tří kategorií. Jedná se o portfolio prezentační, motivační a autoevaluační (sebehodnotící). **Prezentační funkce** portfolio se skládá z učitelova výběru materiálů, které mají (re)prezentovat jeho pedagogickou práci (Trunda, 2012). Obsahují záznamy učitelem vyučovaných kurzů, předmětů, seminářů aj. a to jak v současnosti, tak minulosti. Běžně obsahuje doplňující informace o audienci (kdo předměty a kurzy navštěvuje), ale také učitelovo pedagogické myšlení a filozofii, cíle a úspěchy; učební metody a strategie; aktivity podniknuté ke zlepšení výuky (Mues & Sorcinelli, 2000). **Motivační funkce** portfolio učitele je vázána především na osobní portfolio pedagoga, které na rozdíl od prezentačního portfolio slouží k jeho vlastním potřebám, motivaci a sebehodnocení vlastní práce. Takové portfolio může mít formu např. deníku, knihy, blogu, osobní

webové stránky nebo profilu na sociální síti aj.<sup>11</sup> Typicky obsahuje vlastní práci, osobní poznámky, sebereflexi, reakci na různé situace, zápisky ze školení a seminářů, vlastní články, nápady, rozpracované verze vyučovacích hodin, projekty, fotografie, ale také zkušenosti, odpovědi na dotazy, příhody z výuky, ukázky zajímavých studentských prací aj. (Mařasová, 2006). **Autoevaluační funkce** slouží primárně k autoevaluaci učitele skrze osobní a profesní portfolio. Vzhledem k rámcovému charakteru pojmu portfolio učitele a individuálním autoevaluačním metodám jednotlivých škol mnohdy dochází k prolínání sfér jednotlivých funkcí (prezentace, motivace, autoevaluace) a charakteru portfolio (osobní, profesní).

#### 1.4.1 E-portfolio

Elektronická portfolio (eportfolia) rozvíjí potenciál tradičních portfolio o možnosti současných nástrojů informačních a komunikačních technologií (ICT) (Zounek & Sudický, E-LEARNING učení (se) s online technologiemi, 2012). Tento termín neoznačuje samotný software, nýbrž kombinaci procesu (sérií aktivit) a produktů (výsledků těchto aktivit), kterého je dosahováno za pomoci nástrojů ICT (digitální nástroje obecně, ale také konkrétní software). Jedná se o sbírku záznamů, která poukazuje na průběh vzdělávacího procesu za určité období a to jak ve specifických úrovních škol, tak i v celoživotním vzdělávání. Eportfolia jsou komplexním systémem umožňujícím autorovi zaznamenávat dovednosti, události nebo plány, které jsou pro něj významné. Systém eportfolio umožňuje, aby tyto záznamy byly propojeny, rozšířeny nebo podloženy jinými datovými zdroji a multimediálními prvky. Zároveň podporuje reflexi z těchto záznamů a umožňuje, aby byla osobní data integrována s daty institucionálními.

Je to systém s nástroji pro seskupování aktiv v mnoha různých variantách; ke sdělování nesčetných příběhů různým publikům a který zajišťuje absolutní uživatelskou kontrolu nad tím, co (kdo) sdílí s kým, pro jaký účel a na jak dlouho. Je to osobní sbírka; osobní diář; systém spolupráce a zpětné vazby a digitální divadlo – kde je účast v publiku pouze pro zvané. (Stefani, Mason, & Pegler, 2008).

---

<sup>11</sup> Viz. kapitola 1.4.2. Technologické hledisko eportfolio

## 1.4.2 Formy softwarového řešení e-portfolia

Práce s elektronickými portfolii vyžaduje, aby aktéři disponovali vhodnými nástroji ICT, ale také aby tyto nástroje dokázali efektivně využívat a implementovat na základě stanovených požadavků. V současné době je možné e-portfolia z technologického hlediska shrnout do tří kategorií. Jedná se o elektronické sbírky (digifolia), e-portfolia 2.0 (webfolia) a komplexní elektronické systémy (Barett, 2006). **Elektronickou sbírku** (Digifolio) reprezentují audio/vizuální záznamy pořízené videokamerami, diktafony, fotoaparáty aj., ale také kolekce elektronických artefaktů (např. textových dokumentů) uložených na elektronickém médiu (CD, Flash disk, datový server). Obecně se jedná o digitalizovanou verzi tradičních (papírových) portfolií.

Eportfolia reprezentovaná **webovými aplikacemi** (Webfolia, E-portfolia 2.0) vyžadují ke správě konkrétní nástroj ICT. Jedná se především o počítač (notebook, tablet, mobilní telefon), který má přístup na internet a umožňuje práci s e-portfolii. Takováto e-portfolia je možné spravovat prakticky všude tam, kde je přístup k internetu. E-portfolia (2.0) získaly svůj přívlastek na základě současného chápání webu, jakožto interaktivního, multimediálního prostředí, které poskytuje prostor pro utváření komunit, diskusi a sociálních sítí. Takovéto pojetí webu je obecně označováno jako Web 2.0<sup>12</sup>. E-portfolia 2.0 disponují možnostmi synchronní a asynchronní komunikace<sup>13</sup> a multimediálními prvky. Typické nástroje k vytváření a správě e-portfolií tvoří blogy

---

<sup>12</sup> V současné době, můžeme shrnout dosavadní vývoj World Wide Webu<sup>12</sup> do dvou dominantních etap. **První z těchto etap** je chápání Webu, jakožto statického obsahu (statický text, neměnné grafické prvky a animace), který je načten do webového prohlížeče. Webová stránka v tomto případě představuje popsaný list obrázkové knihy, ke kterému má přístup každý, kdo má přístup na internet. **Druhou etapou**, označovanou jako Web 2.0, neboli Social Web je web ve formě všudypřítomného mechanismu který tvoří interaktivní a dynamické prostředí, které mění množství úzce specifikovaných webových programů a stránek se statickým textem a grafikou, na obsáhlejší sociální platformy umožňující uživatelům vyjadřování individualit, diskusi a dává prostor ke vzniku virtuálních komunit. Tato etapa je typicky reprezentována vznikem **webových blogů** (Weblog, např. Blogger.com), **online encyklopedií spravovaných kolektivem** (různé druhy Wiki encyklopedií, např. Wikipedia.com), **RSS kanály** (Rich Site Summary/Really Simple Syndication neboli odběr krátkých aktuálních novinek z webu – RSS kanálů) **tagováním** (přidáváním klíčových slov k artefaktům, které slouží ke kategorizaci a snadnějšímu vyhledávání), **sociálními sítěmi** (Social Networks, např. Facebook.com, Twitter.com aj.), **virtuálními světy** (Second Life) aj. Zpracováno na základě (DiNucci, 1999; Graham, 2005; Martins & Gonçalves, 2003; Zounek & Sudický, 2012)

<sup>13</sup> Synchronní a asynchronní komunikace lze charakterizovat podle toho, zda probíhá v reálném (synchronní) čase nebo zda účastníci reagují s různě dlouhým zpožděním (asynchronní). Typickým představitelem synchronní komunikace jsou (video)chaty a instant messengery (ICQ, Skype aj.). Představitelem asynchronní komunikace jsou diskusní fóra, e-mailly aj. (Komunikace v kurzu, 2007)

(Blogger), wiki systémy (Wikispaces), profily na sociálních sítích (Facebook, Youtube, Google+) a virtuálních světy (SecondLife) (Barett, 2006) .

Třetí variantou jsou elektronická portfolia jako **komplexní systémy**. Ty v sobě praktickým způsobem kombinují možnosti digifolií a e-portfolií 2.0. Uživatel v nich může sdílet své audio a video záznamy, využívat je jako úschovnu dat, pracovat s nimi jako se sociální sítí a sdílet multimediální artefakty. Z pohledu softwarového řešení se typicky jedná jak o komerční (Foliotek), tak nekomerční systémy – open source systémy<sup>14</sup> (Mahara). Komplexní systémy e-portfolií jsou mnohdy upravovány, či přímo vytvářeny institucemi na základě jejich individuálních požadavků (např. University of Wolverhampton – systém PebblePad; Masarykova univerzita v Brně – upravená verze systému Mahara<sup>15</sup>). Jedná se o komplexní systém, který je do určité míry standardizován požadavky instituce, ale zároveň poskytuje uživatelům dostatek prostoru pro individuální a personalizovanou tvorbu, správu e-portfolií a spolupráci (např. formou diskuse, vytvářením skupin pro konkrétní předměty, skupiny uživatelů aj.)

---

<sup>14</sup> Open Source Software (OSS, česky otevřený software je software), jehož kód je volně použitelný, upravitelný a šířitelný na základě různých licencí, při jejichž dodržení je uživatelům umožněno kód užívat, prohlížet a upravovat (The Open Source Initiative, 2013).

<sup>15</sup> Systém Mahara využívají E-portfolia na FF MU dostupné z webu <https://elf.phil.muni.cz/mahara>

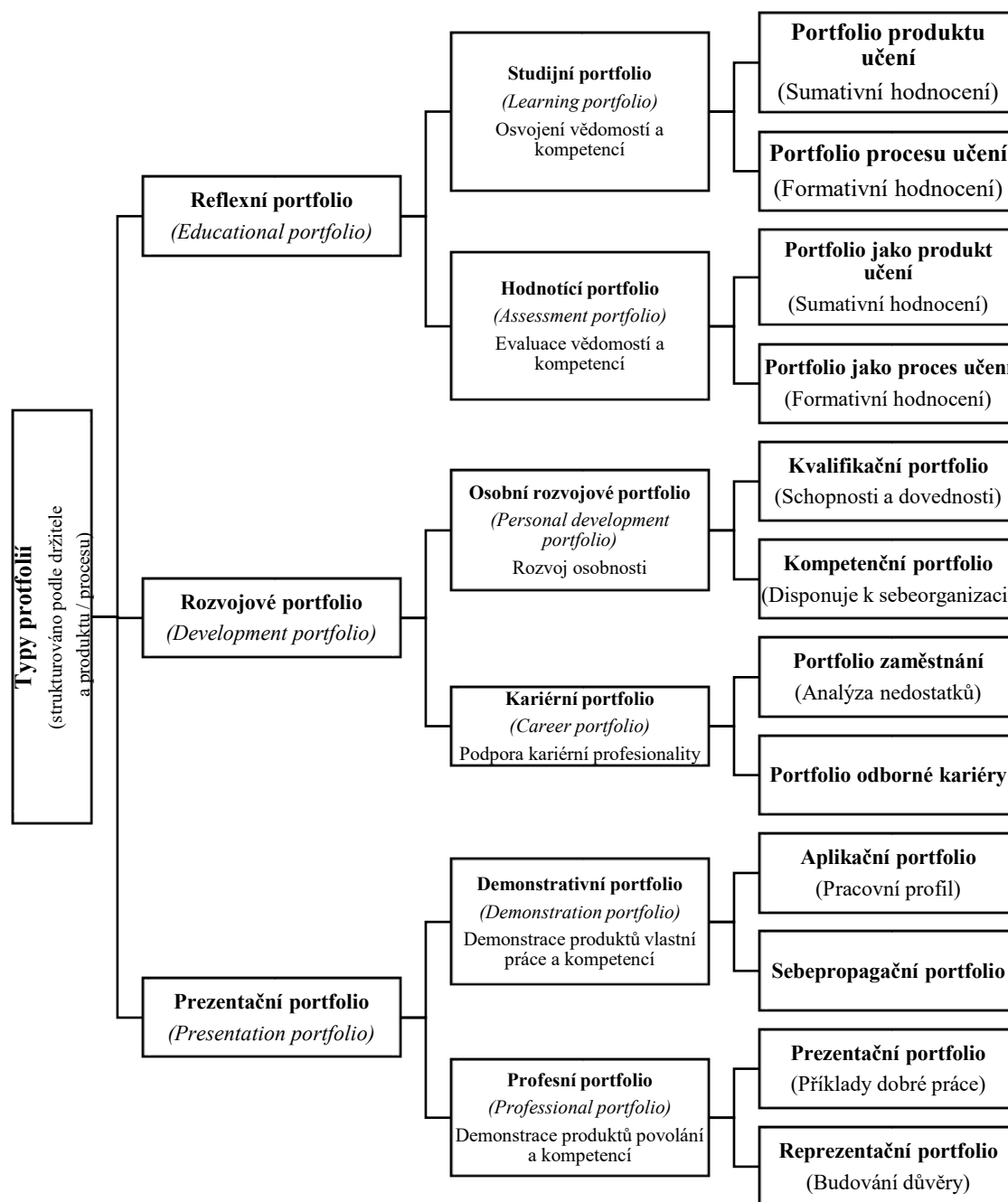
### 1.4.3 Typy využití e-portfolií učitelem

Baumgartner (Educational Scenarios with E-portfolios, 2011) vytvořil taxonomii využití e-portfolií strukturovanou podle držitele (učitel, pedagog apod.) vnímanou pohledem proces/produkt. Výsledkem této taxonomie jsou tři typy e-portfolií (prezentační, rozvojové a reflexní). **Prezentační portfolio** slouží k prezentaci učitele a skládá se ze dvou rovin (osobní a profesní) (Baumgartner, 2011). Osobní rovinu tvoří portfolio demonstrativní, které demonstruje produkty učitelovy vlastní práce a kompetencí a je tvořeno portfolio aplikacím (osobní profil v rámci práce učitele – např. materiály využité při žádosti o práci) a sebe-propagačním portfolio (prezentace učitele kriteriálního charakteru). Organizační rovinu pak tvoří portfolio profesní, které slouží k budování důvěry v rámci profese (praktické informace, které se váží k učitelskému povolání) a je tvořeno portfolio prezentačním (které obsahuje učitelovy nejlepší práce) a reprezentačním portfolio (které prakticky dokládá učitelovy schopnosti, dovednosti a kompetence a slouží k budování odborné důvěry a profesní důvěry).

**Rozvojové portfolio** slouží k rozvoji učitele a to jak na úrovni osobní, tak profesní (Jafari & Kaufman, 2006). Osobní rovinu tvoří osobní rozvojové portfolio, které prezentuje rozvoj učitelovy osobnosti a je tvořeno portfolio kvalifikačním (reprezentujícím osobní schopnosti a dovednosti např. získanými certifikáty o odborné způsobilosti) a kompetenčním portfolio (sloužícím sebeorganizaci osobních cílů a kompetencí). Organizační rovinu pak tvoří portfolio kariérní, které vypovídá o kariérní profesionalitě učitele a je tvořeno portfolio zaměstnání (které analyzuje pracovní nedostatky) a portfolio odborné kariéry (které slouží k organizaci cílů a kompetencí vázících se k profesi učitele).

**Reflexní portfolio** slouží k reflexi učitelovy práce (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2007). Osobní rovinu tvoří učitelovo osobní portfolio (osvojování vědomostí a kompetencí učitele skrze reflexi z artefaktů obsažených v portfolio - sebereflexe), která se následně skládá z portfolio produktu učení (formou sumativního hodnocení) a portfolio procesu učení (formou formativního hodnocení). Organizační rovinu tvoří portfolio jako produkt učení (reflexe z výsledků učení formou sumativního hodnocení) a portfolio jako proces učení (reflexe na ze samotného procesu učení formou formativního hodnocení). Jednotlivé typy učitelova portfolio se mohou

vyskytovat v individuální formě, tedy tak, jak jsou vyobrazena na obrázku č. 1, ale typicky se jedná o kombinaci jednotlivých e-portfolií. Taková portfolia bývají označována jako hybridní a kombinují v sobě osobní a profesní, ale také jednotlivé typy e-portfolií – tedy prezentační, rozvojová a reflexní.



Obrázek č. 1 - Taxonomie typů e-portfolií zpracovaná podle Baumgartnera

## **2 EMPIRICKÁ ČÁST**

## 2.1 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu byla stanovena na základě standardu *teoreticko-empirické práce obsahující výzkumnou sondu pro písemné práce* k bakalářské zkoušce na Ústavu pedagogických věd FF MU.

### 2.1.1 Obsahová analýza

Obsahová analýza je technika objektivního a systematického identifikování specifických charakteristik zpráv (Holsti, 1969, str. 14). Typicky se zaměřuje na povahu sdělení dokumentu a jeho charakteristiku vytyčením stěžejních bodů, témat, formy, čtenářského určení aj. (Balíková, 2003; Haman, 1986, str. 5). Vyjádření slovního obsahu v přirozeném jazyce je pomocí kvalitativních a kvantitativních metod zpracováno do měřitelných jednotek (Balíková, 2003; Scherer, 2004).

Hermeneutická textová analýza (Scherer, 2004, str. 29) neboli nekvantitativní obsahová analýza (Gavora, 2010) spočívá v interpretaci textu pomocí interpretačních postupů, které odhalují hlubší struktury textu. Nequantitativní obsahovou analýzu je možné provádět jednoduchými rozbory textu, ale také hlubokými interpretacemi autorských záměrů a specifických argumentačních struktur (Gavora, 2010; Scherer, 2004). Obsahová analýza nequantitativní metodou je vhodná především pro hloubkové interpretace z mnoha různých aspektů, protože jejím cílem je „... porozumět lidem a událostem v jejich životě.“. Vzhledem ke své náročnosti však pouze menšího množství textu. Kvantitativní obsahová analýza je oproti hermeneutické textové analýze strukturovaným a selektivním procesem, který vychází z metod měření a kvantifikace. Jedná se o proces využívající statistické metody k analýze textu. Obsahové prvky se v případě kvantitativní metody zpracovávají matematicky. Jejich výsledky tak mohou být znázorněny za pomoci číselných hodnot, tabulek a grafů. Tato metoda je vhodná především pro zpracování velkého množství textů a jiných mediovaných obsahů, které je možné podrobit statistickým analýzám (Scherer, 2004, str. 29).

Kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu bývá označována jako smíšený výzkum (Hendl, 2005). Reichel (2009) uvádí, že aplikace kvalitativní podoby výzkumu obvykle předchází kvantitativní podobě, ale v určitých fázích mohou být aplikovány i souběžně. Corbinová (1999) uvádí jako příklad využití smíšeného výzkumu využití kvalitativních výsledků pro ilustraci, či vyjasnění kvantitativně odvozených závěrů, případnou kvantifikaci výsledků průzkumu (str. 10).

### 2.1.2 Výzkumné otázky

Analytické kategorie zkoumání vycházely z kategorií problematiky e-portfolií učitele definovaných v teoretické části této práce. Zásadní roli hrála také taxonomie využití e-portfolií podle Baumgartnera, která tvořila kostru obsahující stanovené kategorie učitelova eportfolia. Pro potřeby své práce jsem zvolil odborné periodikum, které se zaměřuje na oblast informačních technologií ve vzdělávání a následně stanovil následující výzkumné otázky:

**Hlavní výzkumná otázka (HVO):** *Zda, do jaké míry a jakým způsobem reflektuje periodikum British Journal of Educational Technology elektronická portfolia učitele v rozmezí let 2004 – 2012?*

**Vedlejší výzkumná otázka 1 (VVO1):** *Jakou formou záznamu přináší periodikum British Journal of Educational Technology zprávy z oblasti učitelova elektronického portfolia v rozmezí let 2004 – 2012?*

**Vedlejší výzkumná otázka 2 (VVO2):** *Jaké využití učitelova e-portfolia zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 – 2012?*

**Vedlejší výzkumná otázka 3 (VVO3):** *Jaké formy softwarového řešení e-portfolia učitele zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 - 2012 ?*

### 2.1.3 Základní výzkumný soubor

„Základní soubor tvoří všechny texty, které se týkají vymezené problematiky.“ (Gavora, 2010). V případě této práce se jedná o veškeré záznamy, které se váží k učitelově elektronickému portfoliu. Scherer (2004, str. 35) poukazuje na to, že výzkumníkovi zdroje jsou většinou nějakým způsobem omezeny (časově, finančně, rozsahem). Záměrně zvolený vzorek médií je označován jako výběrový soubor. Doporučuje proto volit ze základního souboru co nejmenší vzorek médií, který však umožňuje dospět k přiměřenému výsledku.

### 2.1.4 Výběrový soubor

Výběrový soubor jednotek přicházejících v úvahu pro analýzu je prováděn ve čtyřech rovinách na základě znaků relevantních pro výzkum (2004, str. 35). Jedná se o **výběr analyzovaného média, stanovení analyzovaného časového období, výběr analyzovaných obsahů a jejich specifikace.**

Vzhledem k rozsahu a charakteru práce jsem jako analyzované médium zvolil periodikum *British Journal of Educational Technology*, ISSN 1467-8535. Jedná se o recenzovaný akademický časopis vydávaný jménem Britské asociace pro výzkum ve vzdělávání. Periodikum vychází šestkrát do roka a zahrnuje články orientované na teorii, aplikaci a vývoj komunikace a technologie ve vzdělávání a odborné přípravě pedagogů, s důrazem kladeným na trendy informačních a komunikačních technologií. Na odbornost tohoto periodika poukazuje impakt faktor (2.098) a umístění na 11. místě v žebříčku *ISI Journal Citation Reports* v kategorii Vzdělávání a Výzkum ve vzdělávání.

Během předvýzkumu jsem zjistil, že nejstarší datovaný záznam týkající se e-portfolií se vyskytuje v roce 2004. Rok 2004 jsem tedy stanovil za spodní hranici zkoumaného časového období. Za horní hranici zkoumaného období jsem zvolil rok 2012, protože na počátku výzkumu nebyla všechna čísla periodika za rok 2013 dostupná a započítání částečných údajů by mohlo vést ke zkreslení analýzy.

Analyzovaný obsah může být tvořen celým materiálem určitého vzorku (kniha, žurnál), ale rovněž jednotlivými částmi (článek či příspěvek vztahující se k určitému tématu nebo osobě) (Scherer, 2004). Vzhledem k charakteru tématu nebylo třeba zkoumat celý žurnál, ale pouze záznamy týkající se elektronických portfolií. Proto jsem za pomoci vyhledávacího modulu elektronické databáze provedl záměrný výběr záznamů na základě relevantních znaků, kterými byl výskyt klíčových slov e-portfolio, eportfolio a electronic portfolio.

#### 2.1.5 Stanovení analytických kategorií významových jednotek

Gavora (2010) doporučuje jako postup obsahové analýzy: 1) vymezení základního souboru, 2) vymezení významové jednotky, 3) stanovení analytických kategorií 4) kvantifikaci významových jednotek 5) interpretace zjištěných frekvencí (str. 144). **Vymezení základního souboru** jsem provedl v kategorii 2.1.4. Výběrový soubor, kdy jsem podle záměrně stanovených kritérií určil analyzovaný obsah periodika. Druhým bodem je vymezení významové jednotky. **Významová jednotka** je jednotkou textu, kterou tvoří slovo, idea, tvrzení, téma nebo celý text. Následně se významové jednotky vyhledávají a jejich výskyt se zaznamenává do analytických kategorií. Třetí bod obsahové analýzy spočívá ve **stanovení analytických kategorií**, které klasifikují významové jednotky. Definování analytických kategorií vychází z charakteristik relevantních znaků významových jednotek. Postup stanovení významových jednotek je pak popsán v charakteristikách naplňovaných kategorií níže. **Kvantifikace významových jednotek** spočívá ve zjišťování frekvence, absolutním počtu, relativním počtu, průměru apod. Následně je kvantifikace vyjádřena tabulkami a grafy. **Interpretace zjištěných frekvencí** pak spočívá ve slovním popisu, vysvětlení a interpretaci získaných dat v kapitole 3. Výsledky výzkumného šetření a přináší odpovědi na dílčí otázky VVO 1-3, které tvoří rámec HVO.

## ***Forma záznamů***

Kategorie formy záznamů byly definovány na základě charakteristik relevantních znaků významových jednotek. Významové jednotky formy záznamů tvořily periodikem definované kategorie obsahu. Ty byly následně vzhledem k charakteru práce modifikovány<sup>16</sup> do následující podoby:

- 1) Článek**
- 2) Editoriál**
- 3) Kolokvium**
- 4) Manuskript**
- 5) Recenze**

Naplnění kategorie formy záznamů získanými daty má pomoci získat odpověď na VVO1 *-Jakou formou záznamu přináší periodikum British Journal of Educational Technology zprávy z oblasti učitelova elektronického portfolia v rozmezí let 2004 – 2012?*

---

<sup>16</sup> Byla odstraněna kategorie index, která byla zastoupena pouze v jediném případě a obsahovala pouze jmenný výčet termínů.

## ***Funkce učitelova eportfolia***

Na otázku VVO2 - *Jaké využití učitelova e-portfolio zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 – 2012* jsem se pokusil odpovědět sledováním a zápisem relevantních významových jednotek, tvořených slovy a úseky textu zmiňující využití eportfolia učitelem. Využití již vytvořených kategorií využitých v relevantních výzkumech doporučuje například Gavora „u obsahové analýzy je výhodné přebrat už existující analytické kategorie z jiných výzkumů (jsou-li vhodné na dané účely) a nekonstruovat za každou cenu vlastní kategorie.“ (2010, str. 145). Níže uvedené kategorie jsou modifikací Baumgartnerovy taxonomie využití učitelova eportfolia<sup>17</sup> uvedeným v kategorii 1.5.3. Typy využití e-portfolio učitelem. Výsledkem modifikace taxonomie bylo sestavení tří kategorií mapujících jednotky analýzy z hlediska funkce, pro kterou učitel e-portfolio využívá a dílčích subkategorií. Jedná se o:

### **1. Rozvoj (Rozvojové eportfolio)**

1.1. Osobní rozvoj

1.2. Kariérní rozvoj

### **2. Reflexe (Reflektivní eportfolio)**

2.1. Osvojení vědomostí a kompetencí

2.2. Evaluace vědomostí a kompetencí

### **3. Presentace (Prezentační eportfolio)**

3.1. Presentace vlastní práce

3.2. Presentace povolání

---

<sup>17</sup> Taxonomie byla vzhledem k rozsahu práce zobecněna do uvedené podoby

## ***Forma eportfolia učitele***

*O jaké formě elektronického portfolia přináší periodikum British Journal of Educational Technology zprávy z oblasti učitelova elektronického portfolia v rozmezí let 2004 - 2012?*

Formu elektronických portfolií jsem kategorizoval na základě charakteristik relevantních znaků významových jednotek, kterými byl software použitý učitelem. Toho jsem docílil tak, že jsem vyhledával kategorii klíčových slov a slovních spojení, které se váží k možnému softwarovému řešení eportfolií. Jednalo se o následující kategorie<sup>18</sup>:

- 1. E-sbírka (Digifolio)** - CD, flashdisk apod.
- 2. Eportfolio 2.0 (Webfolio)** - Sociální sítě (Facebook, Youtube) a blogy (Wordpress, Blogger) apod.
- 3. E-systém (Komplexní systém)** - Komplexní systémy pro správu eportfolií (Mahara, PebblePad, Blackboard) apod.

---

<sup>18</sup> Kategorie vycházejí z teoretické části - kapitoly 1.5.2. Formy softwarového řešení e-portfolia

### **3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

### 3.1 Analýza a interpretace dat

**VVO1:** *Jakou formou přináší periodikum British Journal of Educational Technology zprávy z oblasti učitelova elektronického portfolia v rozmezí let 2004 – 2012?*

Za dané období let 2004 – 2004 jsem v periodiku British Journal of Educational Technology analyzoval 119 záznamů, které nějakým způsobem zmiňují elektronická portfolia a tvořily tak základnu analyzovaného obsahu. Záznamy byly tvořeny 79 recenzemi, 30 články, 6 editoriály, 3 kolokvii 1 manuskriptem. Z celkového počtu 119 záznamů obsahovalo zmínku o využití učitelova e-portfolia 8 záznamů. Jednalo se o 7 článků, které byly výzkumného charakteru (opíraly se o výsledky výzkumného šetření). Prakticky jediný záznam, který neměl formu výzkumného článku, tvořilo kolokvium opírající se o výsledky výzkumného šetření. Periodikum British Journal of Educational Technology tedy přináší zprávy z oblasti učitelova elektronického portfolia v rozmezí let 2004 – 2012 ve formě **článků** a **kolokvií** jak znázorňuje tabulka č. 1 - Míra zastoupení jednotlivých forem záznamů.

Základna analyzovaného obsahu - záznamy obsahující zmínku o e-portfoliu		% zastoupení jednotlivých kategorií záznamů	Záznamy vypovídající o využití e-portfolia učitelem	% k celkovému počtu záznamů obsahujících zmínku o e-portfoliu	% ke stejné kategorii záznamů základny analyzovaného obsahu
Recenze	79	66,38%	0		
Články	30	25,21%	7	<b>5,88%</b>	<b>23,33%</b>
Editoriály	6	5,01%	0		
Kolokvia	3	2,52%	1	<b>0,84%</b>	<b>33,33%</b>
Manuskripty	1	0,84%	0		
<b>Celkem</b>	<b>119</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>6,72%</b>	

Tabulka č. 1 - Míra zastoupení jednotlivých forem záznamů

**VVO2:** *Jaké využití učitelova e-portfolia zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 – 2012?*

Autoři záznamů v rozmezí let 2004 – 2012 zmiňují v periodiku British Journal of Educational Technology všechny tři definované kategorie způsobů využití učitelova e-portfolia. Jedná se o rozvoj, reflexi a prezentaci, které jsou popsány v následující části textu.

*Rozvojové eportfolio*

Rozvojové portfolio slouží jako nástroj správy lidského a sociálního kapitálu (Jafari & Kaufman, 2006, str. xxvi), ale také profesního kapitálu (Lorenzo & Ittelson, 2005, stránky 5-6). Sledoval jsem tedy významové jednotky, které vypovídaly o rozvoji učitele jak po stránce kvalifikační, tedy reprezentující jeho osobní schopnosti a dovednosti formou získaných certifikátů o odborné způsobilosti, tak po stránce kompetenční, sloužící k organizaci osobních cílů a kompetencí. Do významových jednotek spadalo také eportfolio zaměstnání, sloužící k analýze pracovních nedostatků a portfolio odborné kariéry sloužící k organizaci cílů a kompetencí vázících se k učitelské profesi. Názornou ukázkou je článek *Knowledge matchmaking in Learning Networks*, který uvádí: „Uzly činnosti, např., kolekce vzdělávacích aktivit, které jsou vytvořeny a sdíleny za účelem výměny znalostí a zkušeností a rozvoje kompetencí v určité oblasti;“<sup>19</sup> (Rosmalen, a další, 2006, str. 882).

Kategorii **Rozvoj** naplnilo 6 záznamů z celkového počtu 8 záznamů. Konkrétně se pak jednalo o 5 článků a 1 kolokvium. V subkategorii **osobního rozvojového portfolia** jsem sledoval významové jednotky, které vypovídají o rozvoji schopností a dovedností učitele, nebo e-portfoliem učitel disponuje k sebeorganizaci (k organizaci osobních cílů a kompetencí). Konkrétním příkladem je ukáзка významové jednotky: „Představují přizpůsobené pohledy studenta-učitele na strukturovaná data jejich vlastní volby, sloužících pro správu osobních znalostí v eportfoliu založeném na weblogové platformě.“<sup>20</sup> (Chuang, 2008, str. 172).

---

<sup>19</sup> Citováno podle anglického originálu Rosmalen, P., Sloep, P., Brouns, F., Kester, L., Koné, M., & Koper, R. (2006). Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting Learning Network users. *British Journal of Educational Technology*: „Activity nodes, ie, a collection of learning activities that are created and shared in order to Exchange knowledge and experience or to develop competences in the domain;“.

<sup>20</sup> Citováno podle anglického originálu Chuang, H.-H. (2008). Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education. *British Journal of Educational Technology*(1):

**Subkategorie osobního rozvojového e-portfolia učitele** byla naplněna celkem 5 články a 1 kolokviem. Z celkového počtu záznamů tak o osobním rozvoji skrze učitelovo e-portfolio vypovídá 75% záznamů. **Kariérní** subkategorie rozvojového eportfolia vypovídá o využití portfolia jako podpory kariérní profesionality. Byly tedy sledovány významové jednotky, které vypovídají o využití eportfolia k analýze nedostatků, ale také k organizaci cílů a kompetencí vážících se k profesi učitele. Příkladem je pasáž článku Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland, kdy tutor uvádí jako jeden z příkladů využití eportfolia jako „(...) šanci organizovat co zvládli udělat v minulosti a rozhlédnout se po možnostech jejich budoucí kariéry (...),”<sup>21</sup> (Peacock, Gordon, Murray, Morss, & Dunlop, 2010, str. 838). Subkategorie kariérního rozvojového eportfolia byla naplněna celkem pětkrát a to čtyřmi články a jedním kolokviem. Z celkového počtu záznamu vypovídá o využití e-portfolia ke kariérnímu rozvoji učitelem 62,5% záznamů. Shrnutí podává tabulka č. 2 - Míra zastoupení jednotlivých využití e-portfolií učitele k rozvoji.

Využití	Články	Kolokvium	Celkem
Rozvoj (kategorie)	5	1	6
Osobní rozvoj (subkategorie)	5	1	6
Kariérní rozvoj (subkategorie)	4	1	5

Tabulka č. 2 - Míra zastoupení jednotlivých využití e-portfolií učitele k rozvoji

---

„They present student-teachertailored views on structured data of their choices for their personal knowledge management in a student teaching weblog-based e-portfolio.“

<sup>21</sup> Citováno podle anglického originálu Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010). Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*: „(...) a chance to organise what they'd done in their past life and to look at projections for their future careers (...).“

## *Reflektivní eportfolio*

Kategorii reflexe naplnilo všech 8 záznamů (100%). Jako významové jednotky reflektivního portfolia byly započítány všechny záznamy zmiňující reflexi učitelovy práce z vybraných artefaktů obsažených v elektronickém portfoliu formou osvojování a evaluace vlastních vědomostí a kompetencí (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2007, stránky 48-50), ale také záznamy zmiňující sebereflexi formou osvojování vědomostí a kompetencí při sumativním a formativním hodnocení produktů vlastní práce při samotném procesu učení (např. objevování nových webových aplikací apod.). Názornou ukázkou je článek *Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland*, který uvádí: „Všichni učitelé se shodli, důsledně a v obou skupinách, že ePortfolia by měly být použity jako podpora osobního rozvoje a podpora reflexního učení.“<sup>22</sup> (Peacock, Gordon, Murray, Morss, & Dunlop, 2010, str. 838).

Subkategorie **osvojení** vypovídá o osvojování vědomostí a kompetencí skrze učitelovo e-portfolio byla zastoupena celkem 6 a to formou 5 článků a 1 kolokviem. Významové jednotky tvořily části textu a pasáže, které zmiňují využití eportfolia učitelem při procesu učení, nebo jako produkt učení (Zubizarreta, 2009). Výskyt významové jednotky v této subkategorii bylo možné vypořádat již z názvu článku *Facebook as learning tool?* (Pimmer, Linxen, & Gröbriel, 2012).

Subkategorie **evaluace** vypovídá o záznamech, které zmiňují evaluaci vědomostí a kompetencí učitele skrze eportfolio. Podobně jako v předchozím případě i zde je možné významové jednotky pozorovat již v názvu e is for exploration: Assessing hard-to-measure learning outcomes (Shephard, 2009), ale také v konkrétním úryvku úvodního textu „Tato zpráva se zaměřuje na využití e-technologií přinášející lepší aspekty hodnocení vysokoškolského vzdělání tam, kde je obtížné hodnotit běžnými způsoby“ (str. 386). Využití e-portfolio učitelem k evaluaci vlastních vědomostí a kompetencí bylo zaznamenáno celkem v pěti případech, konkrétně ve čtyřech člancích a jednom kolokviu (viz tabulka č. 3)

---

<sup>22</sup> Citováno podle anglického originálu Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010). Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*: „All the tutors agreed, consistently and in both groups, that ePortfolios should be used to support personal development and encourage reflective learning.“

<b>Využití</b>	<b>Články</b>	<b>Kolokvium</b>	<b>Celkem</b>
Reflexe (kategorie)	7	1	8
Evaluace (subkategorie)	3	1	4
Osvojení (subkategorie)	5	1	6

Tabulka č. 3 - Míra zastoupení jednotlivých využití e-portfolií učitele k reflexi

## Prezentační eportfolio

Prezentační eportfolio slouží k prezentaci učitelova povolání a osobnosti (Baumgartner, 2011). Za významové jednotky jsem tedy považoval všechny záznamy obsahující pasáže textu vypovídající o demonstraci talentu, výkonů, kompetencí, produktů a příkladů učitelovy práce (Doolittle, 1994). Výskyt záznamů vypovídající o využití učitelova e-portfolia k prezentaci byl zaznamenán celkem ve čtyřech záznamech, kterými byli tři články a jedno kolokvium (viz tabulka č. 4). Subkategorie **Prezentace vlastní práce**, která vypovídá o využití e-portfolia učitelem jako pracovního (aplikačního), sebepropagačního portfolia k demonstraci produktů vlastní práce a kompetencí byla zaznamenána celkem ve třech záznamech - dvou článcích a jednom kolokviu. Subkategorie **Prezentace povolání**, do které bylo zaznamenáno využití učitelova e-portfolia k demonstraci produktů a kompetencí povolání, byla naplněna celkem třikrát a to dvěma články a jedním kolokviem.

Využití	Články	Kolokvium	Celkem
Prezentace (kategorie)	3	1	4
Vlastní práce (subkategorie)	2	1	3
Povolání (subkategorie)	2	1	3

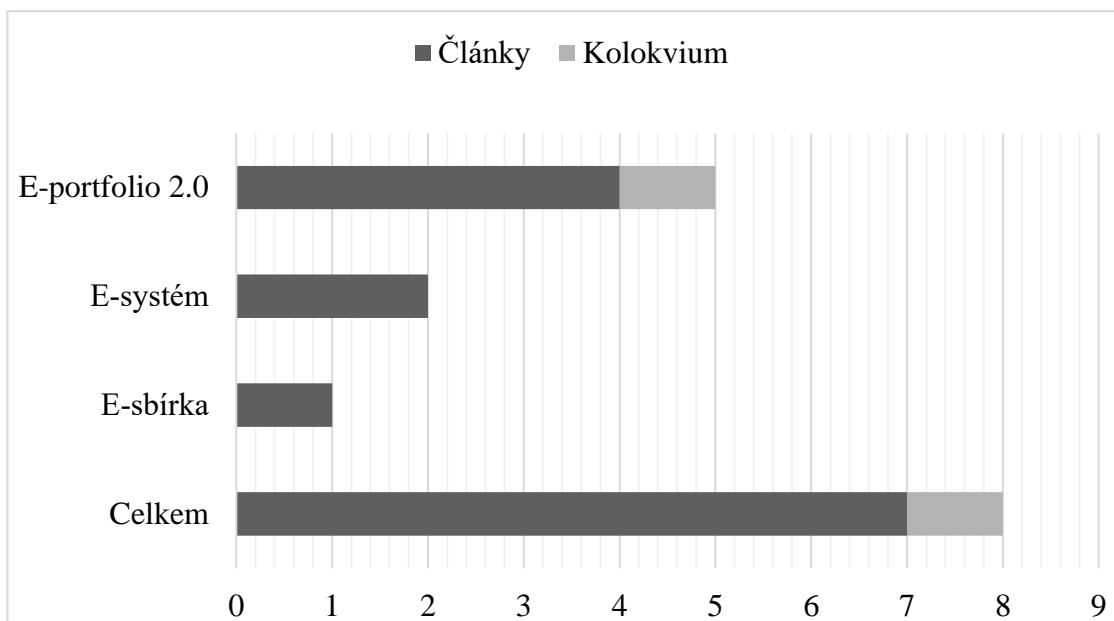
Tabulka č. 4 - Míra zastoupení jednotlivých využití e-portfolií učitele k prezentaci

**VVO3:** *Jaké formy softwarového řešení e-portfolia učitele zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 - 2012 ?*

Autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology zmiňují v rozmezí let 2004 – 2012 všechny stanovené kategorie softwarového řešení e-portfolií. Jedná se o **e-sbírku**, která se v záznamech vyskytla jednou a to v článku Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. Autoři zde konkrétně hovoří o využití CD a záznamech na flash-discích, jako o prakticky využívané formě elektronického portfolia. Kategorie **E-portfolio 2.0** byla zmíněna v pěti záznamech, tvořených čtyřmi články a jedním kolokviem. Poslední kategorie **E-systém** byla naplněna celkem ve dvou článcích. Jaké formy softwarového řešení e-portfolia učitele zmiňují autoři záznamů v periodiku British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 - 2012 je prezentováno v tabulce č. 5 a grafu č 1 - Míra zastoupení softwarového řešení e-portfolií učitele.

Softwarové řešení	Články	Kolokvium
E-sbírka	1	0
E-portfolio 2.0	4	1
E-systém	2	0
Celkem	7	1

Tabulka č. 5 - Míra zastoupení softwarového řešení e-portfolií učitele



Graf č. 1 - Míra zastoupení softwarového řešení e-portfolií učitele

**HVO:** *Zda, do jaké míry a jakým způsobem reflektuje periodikum British Journal of Educational Technology elektronická portfolia učitele v rozmezí let 2004 – 2012?*

Periodikum British Journal of Educational Technology v rozmezí let 2004 – 2012 elektronická portfolia učitele reflektuje. Výběrový soubor tvořilo celkem 119 záznamů, které reflektovaly elektronická portfolia. Z těchto záznamů nějakým způsobem reflektovalo využití elektronického portfolia učitelem 8 záznamů (6,72%). Jednalo se o 7 článků, které ze základny tvořené 30 články zmiňujících e-portfolio představovaly skoro čtvrtinu (23%), z celkové základny záznamů vůbec eportfolio zmiňujících pak tvořily články zmiňující učitelovo eportfolio 5,88%. Prakticky jediný záznam, který kromě článků vypovídal o využití e-portfolia učitelem, bylo kolokvium. To vzhledem k základně tvořené 3 kolokvii představuje 33,33% záznamů, vzhledem k celkovému počtu záznamů vůbec zmiňujících eportfolio pak 0,8%. Ostatní kategorie editoriál, manuskript a recenze<sup>23</sup> nehovořily o využití e-portfolia učitelem. Z hlediska funkce učitelova e-portfolia pak byla nejvýrazněji zastoupena kategorie reflexe sedmi články a kolokviem, následně rozvoj pěti články a jedním kolokviem a nejméně prezentace třemi články a kolokviem. Zmínku o softwarovém řešení učitelova e-portfolia podávají čtyři články a jedno kolokvium. Ve čtyřech článcích a kolokviu je pak konkrétní zmínka o e-portfoliu 2.0. E-sbíрку zmiňuje pouze jeden článek a e-systémy zmiňují dva články. Poměrně přehledné shrnutí a sumarizaci využití e-portfolia učitelem a softwarového řešení podává příloha č. 1 - sumarizační arch.

---

<sup>23</sup> Zmínky o e-portfoliu učitele v kategorii recenze nebyly započítány, protože tato kategorie ve všech případech vypovídala o recenzované knize a ne o využití e-portfolia učitelem.

## 3.2 Diskuse

Periodikum *British Journal of Educational Technology* v záznamech vydaných v rozmezí let 2004 – 2012 reflektuje využití elektronických portfolií učitelem, což poukazuje na aktuálnost tohoto tématu. Tu odvozují i z faktu, že všechny články, s kterými jsem se ve své práci zabýval, byly věnované výzkumu v oblasti využití eportfolií učitelem. Jelikož se jedná o texty zabývající se problematikou v rozsahu 2004 – 2012, zřejmě působil jako předmět diskuse odborné veřejnosti, proto předpokládám obdobný vývoj i v blízké budoucnosti. Nasvědčuje tomu i fakt, že všechny záznamy byly součástí jednoho odborného periodika a je tak zde předpoklad, že autoři - výzkumníci znali navzájem své práce, a proto nedocházelo k hledání odpovědí na zodpovězené otázky. Výzkumníci tak mohli na sebe navázat i prostřednictvím vzájemné inspirace.

Dále jsem se zabýval mírou zastoupení jednotlivých funkcí využití eportfolia učitelem v jednotlivých záznamech periodika *British Journal of Educational Technology* v rozmezí let 2004 – 2012. Dospěl jsem k názoru, že v sedmi záznamech došlo ke kombinaci více forem využití a jen v jednom případě se jednalo o prezentaci jedné formy využití eportfolia učitelem. Z toho vyvozují, že většina autorů se přiklání k názoru, že formy využití eportfolia učitelem jsou víceúčelové. Nejdiskutovanějším tématem pak bylo využití elektronických portfolií učitelem k (sebe)reflexi.

Za překvapivý považují různý zájem o tematiku z časového hlediska. Téma nebyla úměrně prezentovaná během zkoumaného časového období. Docházelo ke kolísání – zvyšování a snižování zájmu o problematiku. K publikování největšího počtu záznamů došlo v roce 2012. To je možné vysvětlit pozitivními výsledky předchozích výzkumů a rostoucím zájmem o nástroje ICT, které napomáhají plnit kompetence učitelů a přispívají k jejich profesionalizaci a rozvoji. Dalším faktorem může být rozšíření povědomí o tomto nástroji v odborných pedagogických kruzích a široká nabídka softwarových (webových) aplikací, pomocí kterých je eportfolia vytvářet. Problematiku eportfolií a jejich využití učitelem by bylo v budoucnu vhodné zkoumat jak z hlediska obecných konceptů softwarových aplikací (Blogy, sociální sítě, komplexní systémy), tak z hlediska konkrétních aplikací (Blogger, Facebook, Mahara). Výsledky takového zkoumání by mohly přinést praktické poznatky v oblasti efektivní a ekonomicky výhodné implementace nástrojů podporujících profesionalitu a standarty

učitelů. Výzkumné šetření by bylo vhodné provést i z hlediska stupně škol, na kterém učitel eportfolio využívá. Výsledek takového šetření by mohl přinést praktické poznatky o efektivnosti implementace eportfolií do práce učitelů na jednotlivých stupních škol. Další z otázek, která během empirického šetření vyplynula, je zda a do jaké míry školy podporují učitele ve tvorbě eportfolií. K této problematice se váže například otázka, zda učitelé pracují se systémy, které škola reálně využívá (například Mahara, Blackboard, PebblePad aj.), nebo učitelé využívají eportfolia pro podporu profesních kompetencí z vlastní iniciativy (škola nepodporuje eportfolia, učitel i tak využívá Weblog jako eportfolio).

Záznamy, kterými autoři v periodiku *British Journal of Educational Technology* reflektovali v letech 2004 – 2012 využití eportfolií učiteli, nebyly zastoupeny v míře odpovídající očekávání. Vzhledem k provedenému předvýzkumnému šetření zde byl předpoklad, že záznamů, které budou hovořit konkrétně o eportfoliu vytvořeném učitelem budou zastoupeny ve větší míře. Jako možné vysvětlení rozdílné míry zastoupení článků vypovídajících o eportfoliu učitele jsou dva potenciální důvody. Prvním je přesvědčení, že čtenáři periodika jsou odborníci schopni pro implementaci eportfolia do vlastní praxe čerpat i z poznatků obsažených ve člancích věnujících se žákovským a jiným eportfoliím. Druhým pak využívání nástrojů ICT pro rozvoj, prezentaci a (sebe)reflexi učitele i bez nutnosti pracovat s konkrétním pojmem elektronické portfolio.

## ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce je využití elektronického portfolia učitelem, jelikož masivně rozšířené nástroje informačních a komunikačních technologií nalézají své uplatnění ve všech sférách lidských aktivit včetně vzdělávání aktérů edukačního procesu. Teoretická část přináší shrnutí možností využití e-portfolia učitelem v kontextu chápání současné společnosti jakožto společnosti informační se značným využitím nástrojů informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a snahám směřovat povolání učitele k modelu otevřeného profesionalismu za využití různých způsobů a nástrojů hodnocení v současné škole napomáhajícím rozvoji, reflexi a prezentaci osobních a profesních kompetencí učitele. Je tvořena charakteristikou informační společnosti a implementací ICT do vzdělávání, vymezením snah o profesionalizaci učitelského povolání, způsoby hodnocení v současné škole a definicí e-portfolia ze softwarového a účelového hlediska. Každé z těchto témat je značně běžně obsáhlé, představuje trend, je na něj třeba nahlížet v kontextu širších souvislostí, většinou nemá jasně stanovenou terminologii a samotné by svým zpracováním mohlo mnohonásobně přesáhnout rozsah standardů pro bakalářskou práci. Proto jsem se pokusil provést rámcový výběr témat, která jsem vzhledem k charakteru empirické části považoval za nejvýznamnější a které poskytují solidní základnu pro další teoretickou a empirickou práci. Cílem teoretické části bylo vymezení prostoru pro empirickou část bakalářské práce formou stručné charakteristiky klíčových faktorů a konkretizací pojmů relevantních ke zkoumaným znakům nezbytných pro praktické provedení obsahové analýzy.

Empirickou část tvoří metodologie výzkumu obsahové analýzy, která byla následně provedena na záznamech periodika *British Journal of Educational Technology* z rozmezí let 2004 - 2012. Následuje analýza a interpretace dat, která přináší odpovědi na výzkumné otázky týkající se využití učitelova eportfolia. Cílem empirického šetření bylo zjistit zda, do jaké míry a jakým způsobem reflektují autoři záznamů uvedených v periodiku v rozmezí let 2004 - 2012 eportfolio učitele. Výsledky šetření ukázaly, že využití učitelova e-portfolia jako jednoho z nástrojů informačních a komunikačních technologií je v oblasti osobního a profesního rozvoje, reflexe a prezentace aktuálním tématem. Využití učitelova eportfolia bylo v naprosté většině zmíněno v záznamech, které měly charakter výzkumného článku a kolokviu opírajícím se o výzkumné šetření.

Nejčastěji byla zastoupena využití učitelova e-portfolia k reflexi, následně rozvoji a prezentaci. Z hlediska softwarového řešení učitelova eportfolia byla nejčastěji zastoupena e-portfolia 2.0, tedy taková, která využívají webové aplikace a multimediální prvky.

Cílem bakalářské práce bylo odhalení, porozumění a popsání jevů souvisejících s problematikou využívání eportfolia učitelem, a zároveň snaha přispět k odborné diskusi. Jedním z přínosů této práce vidím v sumarizaci a zpracování zahraniční literatury, která může přinést nové myšlenky a postřehy do diskuse v rámci českého pedagogického prostoru. Otevřelo se mnoho dalších dílčích otázek do diskuse, na které je možné nahlížet z hlediska: vlivu informačních a komunikačních technologií na současnou společnost; aplikace informačních a komunikačních technologií do vzdělávání (aplikovat, neaplikovat); vlivu informačních a komunikačních technologií na vzdělávání (přínosné, nepřínosné); konkrétní formy vzdělávání (prezenční, distanční), konkrétního stupně škol, využití informačních a komunikačních technologií jednotlivými aktéry vzdělávání (žáci, učitelé, instituce); kompetencí (jazykové kompetence, profesní kompetence); konkrétních předmětů (cizí jazyk, matematika); nástrojů informačních a komunikačních technologií (sociální sítě, weblogy, komplexní systémy); konkrétních softwarových aplikací (např. Facebook, Blogger, Elgg); licencí softwarových aplikací (komerční, zdarma) aj. Protože se jednalo o obsahovou analýzu konkrétního periodika, nelze její výsledky plošně zobecňovat. Zatím také nelze tvrdit, jak, zda a jaký nástroj e-portfolia se plošně ujme, ale je zajímavé a přínosné vytvořit mezník, který případně umožní další studium této problematiky.

## BIBLIOGRAFIE

- Balíková, M. (2003). Obsahová analýza. *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. Získáno 20. Listopad 2013, z [http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000001586&local\\_base=KTD](http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001586&local_base=KTD)
- Barett, H. (2006). *Authentic Assessment with Electronic Portfolios using Common Software and Web 2.0 Tools*. Načteno z <http://electronicportfolios.org/web20.html>
- Baumgartner, P. (2011). *Educational Scenarios with E-portfolios*. Získáno 16. Zář 2013, z Weblog von Peter Baumgartner zu E-learning und Didaktik: [http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner\\_2011\\_Educational-Scenarios-with-E-Portfolios.pdf](http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2011_Educational-Scenarios-with-E-Portfolios.pdf)
- Corbinová, J., & Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Černochová, M. (2003). *Příprava budoucích e-učitelů na e-instruction*. Praha: AISIS.
- Černochová, M. (2006). O STAVU A TRENDECH VYUŽÍVÁNÍ ICT V ČESKÝCH ŠKOLÁCH A ZAHRANIČÍ. *Pedagogika*, stránky 316-334.
- DiNucci, D. (Duben 1999). *FRAGMENTED FUTURE*. Získáno 19. Srpen 2013, z Print magazine: [http://www.darcyd.com/fragmented\\_future.pdf](http://www.darcyd.com/fragmented_future.pdf)
- Doolittle, P. (1994). *Teacher Portfolio Assessment*. Získáno 15. Srpen 2013, z ERIC/AE Digest.: [http://www3.ipm.edu.mo/mpj/newweb/update/intranet/dap/tt\\_hedu\\_evaluate/teaching/02.pdf](http://www3.ipm.edu.mo/mpj/newweb/update/intranet/dap/tt_hedu_evaluate/teaching/02.pdf)
- European Union. (2013). *Glossary*. Získáno 12.. Listopad 2013, z Europa: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/information\\_society\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/information_society_en.htm)
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Graham, P. (Listopad 2005). Získáno 12. 3 2013, z <http://www.paulgraham.com/web20.html>
- Haman, A. (1986). *Obsahová analýza beletrie pomocí obsahových indikátorů*. Praha: Státní knihovna ČSR.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston: Addison-Wesley Pub. Co.
- Chuang, H.-H. (2008). Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education. *British Journal of Educational Technology*(1). Získáno 16. Červen 2013, z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00748.x/abstract>
- Jafari, A., & Kaufman, C. (2006). *Handbook of Research on EPortfolios*. Idea Group Inc (IGI).
- Jonák, Z. (2003). Získáno 16. Listopad 2013, z Databáze Národní knihovny ČR: [http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000000468&local\\_base=KTD](http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000468&local_base=KTD)
- Komunikace v kurzu*. (27. Červen 2007). Získáno 19. 10 2013, z Wiki Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity: [http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Komunikace\\_v\\_kurzu](http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Komunikace_v_kurzu)

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (July 2005). *An Overview of E-Portfolios*. Získáno 18. 9 2013, z <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (Leden 2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, stránky 47-62.
- Martins, J., & Gonçalves, R. (2003). *ScienceDirect - The world's leading full-text scientific database*. Získáno 14. 3 2013, z ScienceDirect: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025438>
- Mařasová, Z. (2006). *Portfolio učitele*. Získáno 11. Červen 2013, z Metodický portál RVP: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/gS/909/PORTFOLIO-UCITELE.html/>
- MŠMT. (2013). *Informační materiál k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Získáno 8. Srpen 2013, z [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/podkladovy\\_dokument\\_kulaty\\_stul.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/podkladovy_dokument_kulaty_stul.pdf)
- Mues, F., & Sorcinelli, D. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio*. Načteno z The Center for Teaching, University of Massachusetts Amherst.
- NCEPR. (nedatováno). *Electronic portfolio research*. Získáno 5. Říjen 2013, z Inter/National Coalition For Electronic Portfolio Research: [www.ncepr.org](http://www.ncepr.org)
- Nezvalová, D. (2007). *AUTOEVALUACE výběr příspěvků*. Načteno z METODICKÝ PORTÁL [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz): <http://stary.rvp.cz/soubor/01769.pdf>
- NÚOV. (nedatováno). *Národní ústav odborného vzdělávání - Cesta ke kvalitě*. Načteno z Profesionální rozvoj pedagogického sboru jako základ kvality školy - 4. Autoevaluace školy: <http://www.nuov.cz/ae/4-autoevaluace-skoly>
- Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010). Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*(5). Získáno 19. Červen 2013, z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00986.x/abstract>
- Pimmer, C., Linxen, S., & Gröhbiel, U. (2012). Facebook as a learning tool? A case study on the appropriation of social network sites from mobile phones in developing countries. *British Journal of Educational Technology*(5). Získáno 18. Červen 2013, z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2012.01351.x/abstract>
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Rosmalen, P., Sloep, P., Brouns, F., Kester, L., Koné, M., & Koper, R. (2006). Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting Learning Network users. *British Journal of Educational Technology*(37). Získáno 18.

Červen 2013, z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2006.00673.x/full>

- Roupec, P. (1997). *Vedení školy*. Praha: Josef Raabe.
- Rutgers. (2013). Získáno 15. Zář 2013, z The state university of New Jersey: <http://www.rutgers.edu/>
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.
- Shephard, K. (2009). e is for exploration: Assessing hard-to-measure learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*(2). Získáno 12. Srpen 2013, z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2008.00927.x/abstract>
- Scherer, H. (2004). Úvod do metody obsahové analýzy. V W. Schulz, H. Scherer, L. Hagen, I. Reifová, & J. Končelík, *Analýza obsahu mediálních sdělení* (stránky 29-50). Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Starý, K. (2005). *Autoevaluace školy*. Získáno 13. Zář 2013, z [http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani\\_kvality\\_OV/Autoevaluace\\_skoly.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Zajistovani_kvality_OV/Autoevaluace_skoly.pdf)
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2008). *The Educational Potential of e-Portfolios*. Abingdon: Routledge.
- The Open Source Initiative*. (22. Ř 2013). Načteno z <http://opensource.org/>
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele - Hodnotící a sebehodnotící arch*. Načteno z Cesta ke kvalitě.
- Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele*. Získáno 5. Srpen 2013, z Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/09\\_Profesni\\_portfolio\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf)
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Získáno 15. Červen 2013, z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Wolf, K. (1996). Portfolios in education. *Educational Leadership*(6), str. 34.
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). *Teaching Portfolios: Purposes and Possibilities*. Získáno 1. Zář 2013, z Teacher Education Quarterly - A Publication of the California Council on Teacher Education: [http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25\\_1/1998v25n103.PDF](http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25_1/1998v25n103.PDF)
- Zlatuška, J. (1996). *Vzdělání pro informační společnost*. Získáno 5. Ř 2013, z <http://www.fi.muni.cz/~zlatuska/papers/rufis-c1-zlatuska.html>
- Zlatuška, J. (1998). Informační společnost. *Zpravodaj ÚVT MU*, stránky 1-6. Získáno 15. Listopad 2013, z <http://www.ics.muni.cz/zpravodaj/articles/122.html>

- Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-LEARNING učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.,
- Zounek, J., & Šedřová, K. (2009). *Učitelé a technologie*. Brno: Paido.
- Zubizarreta, J. (2009). *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco: A Wiley Imprint.

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1	Míra zastoupení jednotlivých forem záznamů .....	str. 39
Tabulka č. 2	Míra zastoupení jednotlivých využití eportfolií učitele k rozvoji .....	str. 41
Tabulka č. 3	Míra zastoupení jednotlivých využití eportfolií učitele k reflexi .....	str. 43
Tabulka č. 4	Míra zastoupení jednotlivých využití eportfolií učitele k prezentaci .....	str. 44

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1	Taxonomie typů e-portfolioů zpracovaná podle Baumgartnera ..	str. 28
--------------	--	---------

## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1	Míra zastoupení softwarového řešení e-portfolioů učitele .....	str. 46
-----------	--	---------

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1. - Sumarizační arch

Příloha č. 2 - Taxonomie typů e-portfolioů zpracovaná podle Baumgartnera

Příloha č.1 – Sumarizační arch

Název článku	Forma záznamu	Forma e-portfolia učitele (softwarové řešení)			Využití e-portfolia učitelem					
		Eportfolio 2.0	Esbírka	Esystem	Rozvoj		Reflexe		Prezentace	
					Osobní	Kariérní	Osvojení	Evaluace	Vlastní práce	Povolání
<i>E is for exploration: Assessing hard-to-measure learning outcomes</i>	Článek	X		X	X	X		X		
<i>Facebook as a learning tool? A case study on the approbation of social network sites from mobile phones in developing countries</i>	Článek	X		X	X	X	X			
<i>Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting Learning Network users</i>	Článek						X		X	
<i>Mutual feedback in e-portfolio assessment an approach to the netfolio system</i>	Článek							X		
<i>Role of the educator in social software initiatives in further and higher education: A conceptualization and research agenda</i>	Článek	X			X		X			
<i>Tutor response to implementing an ePortfolio to support learning and personal development in further and higher education institutions in Scotland</i>	Článek	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education</i>	Kolokvium	X			X	X	X	X	X	X
<i>Using video to analyze one's own teaching</i>	Článek				X	X	X			X

Příloha č. 2 - Taxonomie typů e-portfolií zpracovaná podle Baumgartnera

