

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA VÝPOČETNÍ A DIDAKTICKÉ TECHNIKY

**ELEKTRONICKÉ PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ  
ROZVOJE AUTONOMIE A JAZYKOVÝCH  
KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ VE  
VÝUCE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA**

DISERTAČNÍ PRÁCE

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
**KATEDRA VÝPOČETNÍ A DIDAKTICKÉ TECHNIKY**

**ELEKTRONICKÉ PORTFOLIO JAKO NÁSTROJ  
ROZVOJE AUTONOMIE A JAZYKOVÝCH  
KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ VE  
VÝUCE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

Autor: Mgr. Linda Pospíšilová  
Studijní program: P 7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Informační a komunikační technologie ve vzdělávání  
Školitel: Doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

2023

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci vypracovala samostatně, bez použití umělé inteligence, a že jsem všechny použité prameny uvedla v seznamu literatury.

V Pardubicích dne 1. 5. 2023

.....

Linda Pospíšilová

## Poděkování

Děkuji doc. Ing. Václavovi Vrbíkovi, CSc. za odborné vedení práce, poskytování cenných připomínek a rad a veškerou morální a psychickou podporu, bez které by tato práce nemohla vzniknout. Rovněž děkuji kolegyni PhDr. Lucii Rohlíkové, Ph.D. za dlouholetou inspiraci a podporu. Děkuji všem kolegům a studentům, kteří se podíleli na výzkumu a věnovali mu část svého času a velké díky patří také všem mým kolegům a přátelům za jejich názory a komentáře. V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost, shovívavost a podporu ve studiu. Práci věnuji s vděčností své mamince.

Motto:

*Sapere aude.*

## Abstrakt

Cílem této práce je rozvoj autonomie při zdokonalování jazykových kompetencí vysokoškolských studentů, a to s podporou online nástroje ePortfolio Mahara. Pro splnění tohoto cíle byl navržen, pilotován, a dále zkoumán učební cyklus vycházející z rozsáhlého teoretického výzkumu oblastí autonomie, jazykového vzdělávání a souvisejících typů hodnocení.

V teoretické části si práce klade za cíl definovat pojmy digitální portfolio, Mahara ePortfolio, Evropské jazykové portfolio, autonomní učení, formální, neformální a informální vzdělávání, hodnocení a jejich vzájemný vztah na pozadí analýzy počátků, vývoje a současného stavu výzkumů v této oblasti u nás i v zahraničí.

Výzkumná část se pak zaměřuje na ověření učebního cyklu a na jeho aplikaci ve vysokoškolské pedagogické praxi s důrazem na roli principů autonomního učení a roli ePortfolia při rozvoji jazykových kompetencí.

## Klíčová slova

Digitální portfolio, Mahara ePortfolio, Evropské jazykové portfolio, autonomní učení, učební cyklus, hodnocení učení, konstrukční výzkum.

## Abstract

The thesis deals with the development of autonomous learning in the field of language competence in university students using the ePortfolio Mahara tool. To achieve this goal, a Learning Cycle was designed, piloted and further researched based on an extensive literature review covering areas of learner autonomy, language teaching and learning and associated assessment methods.

The theoretical part defines the key concepts, such as digital portfolio, Mahara ePortfolio, European Language Portfolio, autonomous learning, formal, nonformal, and informal education, learning assessment, and their mutual relations with focus on the state-of-the-art research outcomes abroad and in the Czech Republic.

The research focuses on verification of the Learning Cycle design and its application in teaching and learning processes at university. The accent is put on the principles of autonomous learning and the role of ePortfolio in development of language competence.

## Keywords

ePortfolio, autonomy, English language, learning cycle, learning goals, assessment, design-based research.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</b> .....	<b>12</b>
1.1 Digitální portfolio, ePortfolio, elektronické portfolio .....	12
1.2 Nástroj Mahara ePortfolio .....	15
1.3 Evropské jazykové portfolio .....	16
1.4 Autonomní učení.....	17
1.5 Formální, neformální a informální učení .....	18
1.6 Transformace hodnocení vlivem práce s digitálním portfoliem .....	19
<b>2 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ V OBLASTI VYUŽITÍ EPORTFOLIA</b> .....	<b>21</b>
2.1 ePortfolio, digitální portfolio, jazykové portfolio .....	21
2.2 Volba vhodného ICT nástroje pro práci s ePortfolii.....	21
2.3 Pedagogické aspekty práce s ePortfolii.....	23
2.4 Autonomie učení a autonomie v jazykovém vzdělávání a související výzkum.....	26
2.5 ePortfolio v pandemické době .....	29
<b>3 SYSTÉM MAHARA EPORTFOLIO, JEHO MOŽNOSTI A LIMITY</b> .....	<b>30</b>
<b>4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>33</b>
4.1 Psychologické aspekty .....	33
4.1.1 Autonomní a heteronomní učení.....	34
4.2 Filozofické aspekty .....	36
4.3 Aplikované pedagogické teorie .....	37
<b>5 VÝZKUM</b> .....	<b>43</b>
5.1 Cíle výzkumu.....	43
5.2 Metodologie .....	44
5.2.1 Popis výzkumného problému.....	44
5.2.2 Specifika výuky odborného anglického jazyka v kontextu terciárního vzdělávání... 45	
5.2.3 Výzkumné metody a nástroje.....	47
5.2.4 Konstrukční výzkum.....	48
5.2.5 Realizace pilotního šetření.....	50
5.2.6 Realizace vlastního výzkumu .....	59
5.3 Výsledky výzkumu .....	60
5.3.1 Učební cyklus jako nástroj řešení problému.....	60
5.3.2 Práce s cíli jako s prostředkem pro sebeřízené a autonomní učení.....	65

5.3.3 Kreativní práce s multimédií jako benefit ePortfolia.....	67
5.3.4 Provázanost ePortfolia, stanovených cílů a studijních materiálů .....	70
5.3.5 Učební cyklus a podpora autonomního učení.....	72
5.3.6 Od formálního k autentickému a integrovanému hodnocení.....	75
5.3.7 Závěrečná doporučení.....	81
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>86</b>
<b>PŘEHLED OBRÁZKŮ A TABULEK.....</b>	<b>92</b>
<b>PUBLIKAČNÍ ČINNOST DOKTORANDA.....</b>	<b>93</b>
<b>PROFESNÍ ŽIVOTOPIS .....</b>	<b>95</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>99</b>
<b>PŘÍLOHY 1–10 .....</b>	<b>99</b>



## ÚVOD

V současnosti žijeme v době rychlých a neustálých změn, které jsou ještě umocněné současným překotným rozvojem a zpřístupněním umělé inteligence. Za jednu z klíčových příčin a hybatelů těchto změn ve všech sférách lidské činnosti jsou tedy právem označovány technologie. Na mnoha konferencích národního i mezinárodního charakteru věnovaných vzdělávání se v plenárních přednáškách řečníci věnují právě potřebě pochopit a na základě tohoto pochopení se pokusit predikovat budoucí vývoj ve vzdělávání s ohledem na rychlý vývoj v oblasti technologií. Zároveň je velmi často řešena otázka role člověka ve čtvrté průmyslové revoluci, která je označována ‚Průmysl 4.0‘ či ‚Práce 4.0‘. V této souvislosti je neustále akcentována potřeba soustředit se ve vzdělávání na rozvoj dovedností pro 21. století, dovedností, které v současné době odlišují člověka od stále inteligentnějších strojů a umožňují mu získat konkurenční výhodu a schopnost reagovat na neustálé a akcelerující změny.

Tato disertační práce se snaží reagovat na současnou situaci a předložit možný způsob, jak s využitím technologií rozvíjet dovednosti pro 21. století, vědomé učení, konstruktivismus, konektivismus a autonomii prostřednictvím sebereflexe, sebehodnocení a stanovování si vlastních cílů při učení se cizím jazykům. Zároveň však má tato práce ambice transformovat procesy učení na vysoké škole vedoucí k aktivnímu učení nejen v oblasti jazykového vzdělávání, a to důrazem na rozvoj autonomního učení.

Hlavním cílem disertační práce bylo na základě studia odborné literatury sestavit a v praxi ověřit učební cyklus umožňující přechod od pozitivistického ke konstruktivistickému pojetí ePortfolia a jeho prostřednictvím podpořit a rozvíjet autonomní učení studentů odborného a akademického jazyka na vysoké škole. V rámci hlavního cíle práce byly postupně naplňovány dílčí výzkumné cíle sestávající z postupných, na sebe navazujících výzkumných kroků: návrh učebního cyklu reflektující pozitivistický přístup a podporu autonomního učení, pilotáž cyklu na všech třech stupních terciárního vzdělávání třemi vyučujícími zakončená debriefingem, vyhodnocení pilotáže a úprava učebního cyklu, cyklické opakování ověřování učebního cyklu v praxi, sběr dat a vyhodnocování dat a na základě vyhodnocení dat prováděné následné dílčí úpravy a rozšíření učebního cyklu do finální podoby prezentované v této disertační práci. Dalším dílčím cílem byl podrobný popis celého učebního cyklu včetně aplikovaných nových forem hodnocení v každé jeho dílčí fázi. Závěrečným cílem pak bylo sestavení doporučení pro úspěšnou implementaci konstruktivistického pojetí nasazení ePortfolia ve výuce za účelem rozvoje autonomního učení u vysokoškolských studentů.

Cíle disertační práce, jež jsou uvedeny výše, se promítají do její struktury. Práce je standardně členěna na dvě základní části, a to část teoretickou a praktickou, jež je věnována výzkumu.

První kapitola je zaměřena na charakteristiku a vymezení základních pojmů, a to z důvodu, že v českém kontextu je stále využití portfolia ve výuce mimo pedagogické obory spíše okrajovou záležitostí, na rozdíl od anglosaského a německého kontextu, kde je ePortfolio běžně využíváno také v medicínských, uměleckých a jiných, především aplikovaných vědách. Pojem ePortfolia je ještě rozšířen o další potřebné termíny, na nichž je tato práce postavena, a to, autonomní učení a Evropské jazykové portfolio. Jedná se tak o tři pilíře prezentované disertační práce.

Druhá kapitola předkládá přehled výsledků výzkumů sledující klíčové pojmy vysvětlené v první kapitole a doplněné o výzkum podporující a odůvodňující volbu eLearningového nástroje Mahara popsaného blíže ve třetí kapitole.

Třetí kapitola popisuje technologický nástroj, který je v rámci této disertační práce využíván a rozšiřuje tak argumentaci pro volbu nástroje Mahara ePortfolio uvedenou v rešeršní části druhé kapitoly práce.

Čtvrtá kapitola uzavírá teoretickou část této disertační práce předloženými psychologicko-filozofickými aspekty zkoumané problematiky ve vztahu k současnému vzdělávání a výzvám, kterým vzdělávání neustále musí čelit. Zároveň jsou zde popsány pedagogické teorie, které byly v rámci výzkumné části použity pro ukotvení a vysvětlení dílčích kroků při tvorbě a úpravě učebního cyklu.

Pátá a stěžejní kapitola této disertační práce je věnována výzkumu. Úvodní část páté kapitoly je zaměřena na podrobné představení cílů disertační práce, jejich specifik, a následně pak na metodologické postupy založené na přístupech konstrukčního výzkumu. Zároveň jsou v této kapitole podrobně popsány jednotlivé fáze výzkumu a následné podkapitoly předkládají dosažené výsledky výzkumu, k nimž jsme dospěli v jednotlivých fázích a při cyklickém ověřování navrženého učebního cyklu opět vztažené k dílčím pojmům vymezeným v první kapitole a ovlivňujícím jednotlivé fáze výzkumu i dílčí části učebního cyklu. V závěru jsou shrnuta doporučení, která by měla usnadnit a umožnit úspěšnou implementaci učebního cyklu nebo jeho dílčích prvků a samotného nástroje Mahara ePortfolio do výuky na vysoké škole a zároveň inspirovat budoucí uživatele a pedagogy ke změně a transformaci přístupů k učení od pozitivistického ke konstruktivistickému modelu nasazení ePortfolia ve výuce a v autonomním či řízeně autonomním učení se anglickému jazyku. Pedagogické aspekty této práce jsou však, jak věříme, přenositelné do jakékoliv jiné oblasti vzdělávání.

Autorka dlouhodobě působí na Jazykovém centru Univerzity Pardubice, proto je disertační práce zaměřena na studenty všech úrovní vysokoškolského studia: bakalářskou, magisterskou

a doktorskou úroveň v rámci předmětů Anglický jazyk pro specifické účely a Anglický jazyk pro akademické účely na Fakultě chemicko-technologické a Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice. Ve všech zkoumaných případech se jednalo o předměty denního studia s aplikací blended learning, tedy cvičení vyučovaná s podporou elektronických kurzů v LMS Moodle a nově, v rámci výzkumu, navíc se začleněnou podporou formou nástroje ePortfolio Mahara.

Závěr disertační práce obsahuje shrnutí a zobecnění výsledků práce a zhodnocení přínosu pro pedagogickou teorii a praxi. Jsou zde uvedeny i náměty pro další zkoumání, které z tohoto konkrétního výzkumu vyplynuly a nebylo možné je již blíže v této práci rozvinout. Dále následuje seznam literatury, přehled obrázků a tabulek, zkratk a jednotlivé přílohy práce. Práce také v závěru obsahuje profesní životopis autorky včetně seznamu publikovaných prací.

Veškeré použité citace z cizojazyčných zdrojů, které jsou v této práci uvedené, jsou ve vlastním překladu autorky.

# 1 CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

## 1.1 Digitální portfolio, ePortfolio, elektronické portfolio

“E-portfolio je centrálním a společným prostorem pro studentovu zkušenost...

Podstatná je reflexe studenta jakožto osoby, která prochází neustálým osobním rozvojem, nikoli funkce portfolia jako pouhého úložiště důkazů.” (Rebeck, 2008)<sup>1</sup>

Portfolia, jakožto soubory výstupů učení, které jsou vytvářeny za účelem zdokumentování nabytých znalostí, dovedností a schopností studenta v čase byly využívány především v oblastech přípravy budoucích učitelů a v uměleckých oborech již po desetiletí. V roce 2016 zařadila Asociace amerických vysokých škol a univerzit AAC&U ePortfolia na seznam **High – Impact Educational Practices**<sup>2</sup>, seznam činností majících prokazatelně pozitivní vliv na studenty, a který je sestaven na základě extensivního testování a sběru dat o jednotlivých aktivitách. Učinila tak po posouzení mnoha publikovaných výzkumů a dostupných důkazů. Přes své nepopíratelné benefity, jimiž jsou například vizuální stránka portfolia a určitý prostor pro originalitu, jsou v současné době papírová portfolia na ústupu a bývají nahrazována jejich digitální formou. Pojmy ‚**digitální portfolio**‘, případně ‚**ePortfolio**‘ představují sbírku výstupů učení neboli ‚artefaktů‘. Tyto artefakty jsou vytvářeny a shromažďovány nejen za účelem dokumentace znalostí a dovedností získaných v čase, ale zároveň vytvářejí prostor pro reflexi, metakognici a evaluaci vlastních učebních procesů a výstupů. Oproti papírovým portfoliím nabízí digitální portfolia několik výhod. Digitální portfolia mohou být snadno zpřístupněna širšímu publiku, bez ohledu na vzdálenost a dostupnost. Další výhodou je fakt, že mohou být k dispozici okamžitě po dokončení nebo dokonce i v průběhu tvorby za účelem poskytování průběžné nebo vzájemné zpětné vazby. Digitální portfolia umožňují snadnou integraci a zařazení velmi širokého spektra multimediálního materiálu a poskytují tak studentům velký prostor pro kreativitu, variabilitu, personifikaci a možnost přehledně organizovat a selektovat informace. Zároveň by ale měli být uživatelé ePortfolio systémů seznámeni s možnými riziky spočívajícími ve snadno dostupném plagiátorství, ve vyšších nárocích na digitální gramotnost a možný povrchní přístup k informacím a k jejich třídění při tvorbě samotného portfolia.

---

<sup>1</sup> JISC Effective Practice with e-Portfolios. Autor citátu: Geoff Rebeck, e-Learningový koordinátor, Thanet College.

<sup>2</sup> Association of American Colleges&Universities. High Impact Educational Practices  
<https://www.aacu.org/leap/hips>

Oblast digitálních portfolií a jejich využití byla a je zkoumána především v anglosaském světě již mnoho let, a to napříč obory a různými vzdělávacími oblastmi od formálního, přes neformální až po informální vzdělávání. Z literární rešerše, a především z výstupů působení aktivních online komunit sdružených okolo digitálních nástrojů, ale též souvisejících pedagogických principů, lze usuzovat, že digitální portfolia jsou implementována do výuky na vysokých školách a dále zkoumána především v zemích anglosaského světa již po několik desetiletí. Nejpočetnější komunity uživatelů a výzkumníků v oblasti ePortfolií jsou v USA, v Austrálii, na Novém Zélandě a ve Velké Británii. V Evropě je pak nejsilněji zastoupena komunita v německy mluvících zemích Německa, Rakouska a Švýcarska, ale také ve Francii, Španělsku, Chorvatsku a v Polsku<sup>3</sup>.

Jedním z důvodů, ne však nutně tím nejdůležitějším, pro zavedení ePortfolia do výuky, který instituce uvádějí, je využití portfolia jako nástroje hodnocení, a to jak sumativního, tak formativního. Podle Barrett (2007) bylo tzv. „hodnotící portfolio“ zavedeno do výuky již v 80. letech 20. století. Důraz byl kladen především na samotné hodnocení. Paulson & Paulson (1994) pak koncipovali protichůdné rámce pro dva modely hodnotícího portfolia: tzv. pozitivistické a konstruktivistické paradigma.

**Pozitivistické portfolio**, v našem kontextu též nazývané „dokladové portfolio“, má za poslání hodnocení výstupů učení, které jsou definovány z vnějšku. „Pozitivismus předpokládá, že význam je neměnný napříč uživateli, kontexty, i co do účelu ... portfolio tedy funguje jako nádoba, která obsahuje příklady práce studentů a lze z ní usuzovat, co a jak se studenti naučili.“

**Konstruktivistické portfolio**, které lze také nazvat portfoliem profesním. Podle metodiky pro učitele vydané NIDV (2015) se jedná na rozdíl od pozitivistického pojetí portfolia, o učební prostředí, ve kterém studenti sami význam vytvářejí, jsou jeho nositelem. Lze tedy předpokládat, že se význam mění podle jeho tvůrců, v čase a podle jeho účelu. Jak uvádějí Barrett a Paulson&Paulson, konstruktivistické portfolio představuje proces, záznam procesu učení a slouží k posouzení pokroku v osobních výsledcích při dosahování externě definovaných obecných dovedností.

Jak proces implementace, tak vlastní práce s ePortfolii jsou podporovány komunitami praktikujících uživatelů z řad vzdělávacích institucí i vývojářů na národním i mezinárodním poli. Pro práci s ePortfolii je k dispozici několik volně dostupných i placených řešení a lze

---

<sup>3</sup> Europortfolio: European Network of ePortfolio Experts & Practitioners.  
<http://www.eportfolio.eu/community/chapters>

využívat i nástroje, které se a priori jako nástroje pro tvorbu portfolií neprofilují, jako například Google Sites, Evernote, či Wordpress a Wix. Dále pak nástroje pro tvorbu portfolií, jako je v této práci využívaná Mahara ePortfolio, SeeSaw nebo placené nástroje jako jsou například Folio či PebblePad.<sup>4</sup>



OBRÁZEK 1 PŘEHLED VYBRANÝCH VOLNĚ DOSTUPNÝCH NÁSTROJŮ PRO TVORBU DIGITÁLNÍCH PORTFOLIÍ

Mnohé vzdělávací instituce využívají dostupná open source řešení, případně dávají studentům možnost volby prostředí dle preference. Zároveň ale existuje velké množství, především anglosaských univerzit, které poskytují studentům komerční a na míru vytvořená prostředí. Jedním z volně dostupných nástrojů pro tvorbu portfolií, který je celosvětově dostupný a má za sebou velmi aktivní komunitu uživatelů i vývojářů, je systém Mahara ePortfolio. Tento systém byl po prvotních rešerších a zkušenostech implementován v roce 2012 jako celouniverzitní prostředí spolu s LMS Moodle a je k dispozici všem studentům a akademickým pracovníkům také na Univerzitě Pardubice.

---

<sup>4</sup>ePortfolio Review [online]. 2013 <https://eportfolioireview.wordpress.com/eportfolio-list/>

## 1.2 Nástroj Mahara ePortfolio

Tato disertační práce využívá ke splnění svých cílů právě prostředí pro tvorbu digitálních portfolií, jež se nazývá Mahara ePortfolio. Název i software Mahara pocházejí z Nového Zélandu a v maorštině tento termín znamená „myslet, přemýšlet, myšlenka“. Název byl zvolen tak, aby reprezentoval jednu z hlavních funkcí portfolia. Maurský symbol „rauri“, který je součástí loga popisovaného software, nese myšlenku propojení lidí, symbol nekonečna v podobě osmičky pak reprezentuje cestu životem a nekonečnost, kteréžto mohou být asociovány s celoživotním vzděláváním. Jedná se o open source software, který je k dispozici online<sup>5</sup>. Mahara projekt byl zahájen v roce 2006 pod záštitou několika novozélandských univerzit a s podporou novozélandského ministerstva školství. Systém se pak dále rozšířil do celého světa a v současnosti má silné komunity uživatelů především z řad univerzit a v některých případech i středních škol, v USA, v Kanadě, ve Velké Británii, v Irsku, v Německu, v Japonsku, v Číně a samozřejmě v Austrálii a na Novém Zélandu. Komunita aktivních uživatelů se vytváří postupně i v České republice. Mezi univerzity využívající v současnosti Mahara ePortfolio v ČR patří Univerzita Pardubice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Hradec Králové, a nově též TUL v Liberci a Vysoká škola zdravotnických studií v Praze.

Architektura **Mahara software** je inspirována modulární architekturou LMS Moodle a oba vývojářské týmy na dalším vývoji obou systémů úzce spolupracují. Podstatou práce s ePortfolií Mahara je shromažďování výstupů učení, tzv. artefaktů, tvorba stránek složených z jednotlivých artefaktů, práce s kompetenčním rámcem, psaní blogů a možnost vytvoření životopisu. Příklad životopisu vytvořeného v Mahara ePortfolio je uveden v příloze č. 8. Dalším důležitým aspektem je práce s informacemi, od selekce, autorství, po jejich sdílení a následné poskytování zpětné vazby. Systém umožňuje poměrně snadnou práci jak na individuální, tak na společné, kolaborativní či sociální bázi prostřednictvím vytváření skupin, které tvoří organizační strukturu uvnitř systému. Uvnitř skupin pak lze vytvářet skupinové stránky podporující projektovou výuku. Podrobně se struktuře a funkcionalitám software Mahara věnuje kniha nazvaná Mahara ePortfolios Beginner's Guide a lze ji především v začátcích práce jen doporučit.<sup>6</sup> Mahara software je v rámci této práce využíván pro návrh modelu individualizované výuky se zaměřením na sebehodnocení, práci s cíli a následnou sebereflexi, tyto lze shrnout pod anglický termín „self-directed learning“ neboli autonomní učení

---

<sup>5</sup> Mahara. Open source portfolios. Dostupné na <https://mahara.org/>

<sup>6</sup> Hand, R., Bell, T.W., Kent, D. (2012). Mahara ePortfolios Beginner's Guide. (s.10-15) Packt Publishing

v jazykovém vzdělávání. Pojem jazykové portfolio existuje v jazykovém vzdělávání, a to především v Evropě, již od 90. let minulého století.

### 1.3 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (dále EJP) bylo poprvé představeno spolu se Společným evropským referenčním rámcem (SERR), v anglickém jazyce Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), v roce 2001. Systém CEFR je hojně využíván a dnes již běžně akceptován především v **hodnocení jazykových kompetencí**. V roce 2018 byly dovednosti a škály CEFR úrovně revidovány a následně rozšířeny tak, aby reflektovaly změny v současném světě, především s ohledem na technologický vývoj a jeho vliv na způsoby lidské komunikace.

Poprvé byly myšlenky a filozofie EJP publikovány na symposiu Evropské rady, které se konalo v Rüşchlikonu v roce 1991 a jeho autory byly dnes přední osobnosti v autonomním jazykovém vzdělávání Little, Gouillier a Hughes (2011). Na tvorbě EJP a CEFR spolupracovalo patnáct evropských zemí a po symposiu následovala série pilotních projektů zaměřených na jazyková portfolio v papírové podobě.

**Evropské jazykové portfolio** se v té době skládalo ze čtyř hlavních částí: z Jazykového životopisu a částí nazývaných Můj pokrok, Moje sbírka a Jazykový pas.<sup>7</sup> Jazykový životopis popisuje studentovy zkušenosti s cílovým jazykem, Můj pokrok provází studenta procesem sebehodnocení, Jazykový pas poskytuje přehled jazykových dovedností daného studenta a Moje sbírka obsahuje veškeré důkazy a výstupy učení vztahující se k učení se danému jazyku, může se jednat o certifikáty, diplomy, či výstupy projektů.

Papírová forma jazykového portfolio byla převedena do digitální podoby a ta je do dnešního dne dostupná na stránkách Evropského jazykového portfolio v několika jazykových mutacích. Moje sbírka odpovídá současnému pojetí důkazových portfolio a online verze EJP umožňuje studentům nahrávat výstupy učení podobným způsobem, jakým v dnešní době pracujeme s cloudovými službami.

V současnosti lze takovýto formát uchování a sdílení informací považovat za zastaralý z důvodu nemožnosti uspořádat informace vhodným způsobem, z důvodu chybějící integrace multimédií, nemožnosti kurátorství webového obsahu a kvůli celkově uživatelsky ne příliš přátelskému prostředí, a to především pro nové generace studentů. Navíc naprosto chybí

---

<sup>7</sup> Evropské jazykové portfolio. (2000). [online]. <https://ejp.rvp.cz/>



nástroje pro poskytování zpětné vazby a prezentaci obsahu, které nabízí a neustále rozvíjí například systém Mahara. S jazykovým vzděláváním a EJP je úzce spjat koncept autonomního učení se cizímu jazyku, který vznikl ještě před uvedením EJP do praxe.

#### 1.4 Autonomní učení

Pojem „autonomie v učení se cizímu jazyku“ byl poprvé představen Yves Châlonem v roce 1971. Na jeho práci navázali experti v oboru jakožto Benson, Little a Littlewood a věnovali se také výzkumu autonomního učení. David Little je zároveň jedním z tvůrců EJP a již od počátku tedy můžeme hovořit o blízkém propojení mezi autonomním učním a jazykovým portfoliem. Holec (1981) v jeho nejcitovanější definici autonomního učení definuje **pojem autonomie** jako samostatné učení, během něhož jsou fáze stanovování cílů, postup a hodnocení učení v rukou samotných studentů. V tomto duchu je podstata autonomie naplňována i v tomto výzkumu. Pro české studenty je tento přístup ještě stále poměrně nový a je proto třeba soustředit se na podpůrné nástroje, které autonomii rozvíjejí. Jak uvádí kolegyně Zouhar Ludvíková (2014): „Pro autonomní učení je nutným předpokladem metakognice. Metakognitivní dovednosti jsou uvědoměním si postupu, jak lépe získat znalosti a dovednosti. Jedná se především o tyto aspekty procesu učení: uvědomění si převzetí odpovědnosti hodnocení a sebehodnocení, stanovování cílů, plánování a monitorování průběhu učení.“ Ve stejném duchu rozvíjí Holcovu definici „schopnosti převzít zodpovědnost za vlastní učení“ také Benson (2013), který realizaci zodpovědnosti vidí v stanovování si vlastních cílů, ve výběru metod a technik, jak lze těchto cílů dosáhnout, v dosažení vytýčených cílů a v konečném důsledku zhodnocení do jaké míry bylo cílů dosaženo. Benson též zmiňuje důležitou roli ePortfolia v procesu autonomního učení a sebehodnocení a dodává „ePortfolio by nemělo být pouhým nástrojem pro sebehodnocení, mělo by podporovat formativní hodnocení a cyklický přístup k tvorbě ePortfolia včetně přehodnocování a přeformulování stanovených cílů. Navržený učební cyklus „The Learning Cycle“, prezentovaný v části popisující samotný výzkum, reflektuje doporučení prezentovaná Holecem a Bensonem.

Pro zajištění úspěšné implementace učebního cyklu byl zvolen koncept tzv. „guided autonomy“ neboli **řízené autonomie**, kde vyučující vystupuje v roli průvodce, mentora, facilitátora a tvůrce učící se komunity. Každý student klade jiné nároky na vedení a podporu. Little, Dam, a Legenhausen (2017) rozlišují tři role samostatných studentů v prostředí skupiny: komunikátoři,

jazykoví experimentátoři a vědomí studenti. Všechny zmíněné role jsou přítomné i při práci s učebním cyklem v rámci tohoto výzkumu.

Autonomní učení není utvářeno pouze jeho aktéry, ale také učebním prostředím. Zvláště v případě učení se jazykům platí, že čím více autonomními se studenti stanou, tím širším a bohatším bude jejich učební prostředí.

## 1.5 Formální, neformální a informální učení

Při práci s rozvojem autonomního učení a řízené autonomie ve výuce cizích jazyků lze pozorovat přesun od formálního vzdělávání ke vzdělávání neformálnímu a k informálnímu učení. **Formální vzdělávání** je poskytováno a zajišťováno vzdělávacími institucemi, které jsou standardizované, jejich existence je dána zákonem a výstupem je certifikované vzdělání. **Neformální vzdělávání** neboli vzdělávání volnočasové nemusí být nutně certifikované, přesto však jsou velmi často kvůli uznatelnosti certifikace poskytovány. Jedná se o vzdělávání dostupné mimo školy, v klubech, knihovnách, či zajišťované nevládními organizacemi. V případě třetí kategorie již je třeba nahradit termín vzdělávání termínem učení. Palán (2002) definuje **informální učení** jako učení neorganizované, nesystematické a nekoordinované. Je též definováno jako proces učení, ne vzdělávání, proces získávání znalostí, dovedností a kompetencí v každodenních situacích a může se jednat i o nevědomý proces. Dokument UNESCO uváděný pod zkratkou ISCED<sup>8</sup> popisuje informální učení jako “méně organizované a méně strukturované. [...] Informální učení může zahrnovat učební aktivity probíhající v rodině, na pracovišti, v místní komunitě a v denním životě a jedná se většinou o nějakou formu sebeřízeného tedy autonomního učení.” ISCED definuje také tzv. „nahodilé učení“ jako vedlejší produkt každodenních aktivit či událostí, například průběh schůze, poslech rádia, sledování televize. Zmíněné aktivity nejsou primárně aktivitami vzdělávacího charakteru. Úkolem této práce je pomoci studentům rozvíjet autonomní učení s použitím ePortfolia a prostřednictvím průběžné a závěrečné reflexe a sebeanalýzy jim umožnit si tyto nevědomé procesy propojením s formálním vzděláváním začít uvědomovat a začít cíleně a proaktivně tyto možnosti rozšiřovat. Při implementaci digitálního portfolia jakožto podpory autonomního učení se cizímu jazyku se těžiště přesouvá od formálního k informálnímu, případně neformálnímu vzdělávání a dochází k jeho integraci do celkového vzdělávání jedince. K podpoře

---

<sup>8</sup> UNESCO. (2011). International Standard Classification of Education.  
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

uvědomování si všech učebních situací a procesů byla v poslední fázi výzkumu začleněna práce s Personal Learning Environment (PLE), tzv. Osobní učební prostředí a Personal Learning Network (PLN), tzv. Osobní učební síť a jejich vizualizacemi (viz Příloha č. 5). Anderson (2006) definuje PLE jako unikátní rozhraní vedoucí do digitálního prostředí jeho majitele, které integruje jeho osobní a profesionální zájmy včetně formálního a informálního učení. PLE v elektronické podobě je v podstatě portfoliem, které umožňuje uživateli udržovat své repositáře shromážděných informací a selektivně sdílet obsah podle potřeby. Tímto způsobem je nastavena také architektura systému Mahara ePortfolio. Podstatnou součástí takového procesu je průběžná reflexe a evaluace procesů učení, a proto může dojít při práci s portfoliem ve formálním vzdělávání také k přehodnocení způsobu hodnocení.

## 1.6 Transformace hodnocení vlivem práce s digitálním portfoliem

Změna přístupu k učení může vést též k potřebě reflektovat a přehodnotit způsoby hodnocení, především pokud jde o model autonomního učení. K posouzení role hodnocení v učebním cyklu autorka přistoupila na základě podnětu formou zpětné vazby na mezinárodní konferenci. Strivens (2009) vymezuje **pojem hodnocení** jako “akt posouzení hodnoty přiřazené produktu nebo výkonu.” Je zde též zmíněno, že posuzovatelem či hodnotitelem nemusí být nutně pouze osoba odpovědná za výuku, ale může se jednat též o vrstevníka a jeho hodnocení, pak se mluví o tzv. vrstevnickém hodnocení (peer-assessment) nebo také o sebehodnocení. Při práci s ePortfolii by mělo být začleněno jak hodnocení, tak sebehodnocení, jelikož oba typy hodnocení přispívají k dalšímu rozvoji a učení studenta. Implementace ePortfolií do výuky ve vysokém školství nevyhnutelně nastoluje otázku vhodných hodnotících kritérií. Chen a Light (2010) však zdůrazňují roli samotného portfolia jakožto hodnotícího nástroje. “Studentské portfolio je jako hodnotící nástroj naprosto unikátní, protože zachycuje důkazy učení se studenta v čase – v různých formátech a kontextech – a tak dokumentuje praxi a zahrnuje studentovu reflexi vlastního učení. Portfolia též podněcují studenty, aby prezentovali a integrovali formální a informální učební zkušenosti.”

Crisp (2011) rozlišuje čtyři základní druhy hodnocení: diagnostické, sumativní, formativní a integrativní. Příklad formuláře pro integrativní závěrečné hodnocení je uveden v příloze č. 6. Každé hodnocení pak slouží jinému účelu. Všechny zmíněné typy hodnocení jsou v určité fázi postupně začleněny do učebního cyklu, který je hlavním předmětem této práce, a blíže popsány ve výzkumné části této disertační práce.

Ve vztahu k ePortfoliu je v literatuře zmiňován ještě jeden termín, a to **autentické hodnocení**. Počátky hledání autentických metod hodnocení se datují do období 60. let 20. století a jejich cílem byl požadavek na vyšší rovnost a odpovědnost za vzdělávání. Mueller (2010) vymezuje dimenze autentického hodnocení v kontrastu s tradičním hodnocením. Přehled je shrnut v následující tabulce.

<b>Dimenze autentického hodnocení ve srovnání s tradičním hodnocením</b>		
<b>DIMENZE HODNOCENÍ</b>	<b>TRADIČNÍ HODNOCENÍ</b>	<b>AUTENTICKÉ HODNOCENÍ</b>
Strukturování problémů	Předurčené	Nepředvídatelné
Nastavení učení	Nepřirozené	Přirozené
Poznávací činnosti	Nižšího řádu (vybavování, rozpoznávání)	Vyššího řádu (konstrukce)
Zapojení studenta	Stanovené vyučujícím	Stanovené studentem
Aplikace učení	Nepřímý důkaz	Přímý důkaz

**TABULKA 1 DIMENZE AUTENTICKÉHO HODNOCENÍ PODLE MUELLERA V UNIVERSITY OF NEW SOUTH WALES ASSESSMENT TOOLKIT (2017)**

Digitální portfolio je obecně považováno za příklad autentického hodnocení. Diller a Phelps (2008) uvádějí případovou studii na Washington State University ve Vancouveru, kde byla zavedena metoda kombinující ePortfolio, hodnotící kritéria a výstupy učení. Výzkum prezentovaný v této práci se pokouší jít podobnou cestou.

## 2 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ V OBLASTI VYUŽITÍ EPORTFOLIA

### 2.1 ePortfolio, digitální portfolio, jazykové portfolio

Publikace z let 2006–2017, které se věnují ePortfoliu a jeho aplikaci ve vzdělávání a zároveň též výzkumu, který v oblasti ePortfolií probíhá, nastiňují hlavní témata. Těmto tématům se bude v hlubší míře věnuje i tato disertační práce. Jedná se o celoživotní vzdělávání, které rezonuje s filosofií portfolií obecně, dále jde především o téma dokumentování procesů učení a s tím spojené reflexe, jednotlivým přístupům k implementaci ePortfolií do terciárního vzdělávání a dopadům, které používání ePortfolií má na samotné učení. V neposlední řadě vyšla obsáhlá publikace věnovaná samotnému výzkumu v oblasti ePortfolií v univerzitním prostředí v následujících zemích: USA, Velká Británie, Kanada, Austrálie, Mexiko, Nizozemsko, Finsko a Irsko. Jednoznačně převažují studie ze zemí jako USA a Velká Británie, dále následují Kanada a Austrálie. Ostatní zmíněné země jsou zastoupeny pouze v jednotkách případových studií. Tento přehled dokládá, že ePortfolia jsou převážně využívána a zkoumána v zemích anglosaského světa. V Evropě se ale formuje silná skupina především středních a částečně i vysokých škol v těchto zemích: Německo, Holandsko, Rakousko a Švýcarsko. Jedná se o německy hovořící část Evropy, která pořádá společné konference zaměřené na téma digitálních portfolií, především ale z aplikovaného hlediska, důraz není kladen na výzkum, ale na sdílení zkušeností s implementací ePortfolií do výuky. Dalšími zeměmi zastoupenými v publikacích jsou Francie, Chorvatsko, Japonsko a Čína. Mnoho takovýchto pracovních skupin je sdružováno pod hlavičkou nástroje, který je pro ePortfolia využíván. V případě této práce se jedná o open source nástroj nazvaný Mahara.

### 2.2 Volba vhodného ICT nástroje pro práci s ePortfolií

V letech 2008–2014 se výzkum a publikace v oblasti ePortfolií věnovaly především výběru vhodného prostředí pro tvorbu digitálních portfolií, evaluaci a srovnávacím studiím dostupných systémů a zpětné vazbě získávané od studentů a tutorů, kteří se stali uživateli vybraných nástrojů. Tento trend souvisel s rozvojem eLearningu na jednotlivých institucích a s integrací jednotlivých nástrojů a aplikací do univerzitních prostředí. Mezi autory takto zaměřených prací patří především Balaban, Bubas (2009, 2010, 2012, 2013), Fernandez (2009), Peacock (2010), Tzeng (2011), Queirós (2011), ChanLin (2014) a Wakimoto (2014). Ze srovnávacích studií, které se věnují volbě nástroje pro tvorbu ePortfolií vyplývá, že Mahara ePortfolio je vhodným

softwarom pro integraci do univerzitního prostředí, a to nejlépe na celouniverzitní úrovni.

Přehled studií je uveden v tabulce 2.

Klíčová slova	Vybrané období	Vybrané články/publikace	Popis
ePortfolio+ higher education ePortfolio+ ICTtool+ higher education	2000–2018	Lopez-Fernandez, O., & Rodriguez-Illera, J. L. (2009)	Explorativní výzkum adaptability univerzitních studentů na ePortfolio, 88 respondentů, VŠ studentů, smíšený výzkum.
		Balaban, I., & Bubaš, G. (2009, January)	Pilotní evaluační studie systémů Mahara a Elgg. Mahara hodnocena výše ve všech hodnocených kategoriích. 54 respondentů.
		Balaban, I., & Bubaš, G. (2010, June)	Srovnávací a evaluační studie systémů Mahara a Elgg. Mahara hodnocena výše pro svou jednoduchost a univerzalitu. Dotazníkové šetření na 172 studentech.
Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010)		Kvalitativní výzkum, polostrukturovaný dotazník zjišťující reakci tutorů na implementaci ePortfolia v terciárním vzdělávání ve Skotsku. Rozhovory se čtyřiceti tutorů z deseti VŠ institucí. Výsledkem je pozitivní hodnocení ePortfolií, doporučení pro překonání pedagogických a technických výzev.	
Tzeng, J. Y. (2011)		Kvantitativní výzkum vnímané hodnoty ePortfolia. Výzkumné šetření na čtyřech tchajwanských univerzitách. 364 respondentů. Výsledkem jsou doporučení před implementací nástroje pro ePortfolia a váha vnímané hodnoty.	
Queirós, R., Oliveira, L., Leal, J. P., & Moreira, F. (2011, June)		Případová studie integrace ePortfolio systému Mahara do LMS Moodle. Srovnávací studie tří integračních přístupů.	
Balaban, I., Mu, E., & Divjak, B. (2013)		Úspěšnost ePortfolio systému. Dotazníkové šetření: 186 respondentů ze střední, východní, západní Evropy a USA A ověření měřicího nástroje úspěšnosti.	
ChanLin, L. (2014)		Smíšený výzkum, dotazníkové šetření a analýza reflektivních zpráv 66 studentů, hloubkové rozhovory 12 studentů, celkem 252 studentů bakalářské úrovně a 44 studentů navazujícího studia. Výsledkem je souhrn výhod spojených s používáním ePortfolia.	
Wakimoto, D. K., Lewis, R. E. (2014)	Dotazníkové šetření 70 studentů s pozitivním hodnocením významu ePortfolií pro reflexi a sdílení vlastní práce jako celku s důrazem na potřebné proškolení na práci s nástrojem.		
ePortfolio+M ahara+ higher education			

TABULKA 2 VOLBA VHDNÉHO ICT NÁSTROJE PRO PRÁCI S EPORTFOLII

Vzdělávací instituce mají při realizaci začleňování digitálního portfolia do výuky možnost výběru z několika dostupných nástrojů. Těmi běžně dostupnými, bez nutnosti instalace software jsou Google Sites, Evernote, Wordpress a též aplikace SeeSaw, vhodná především pro primární vzdělávání. Vysoké školy a univerzity často volí možnost vlastní instalace placeného nebo open-source softwaru pro tvorbu digitálních portfolií. Tato volba je podpořena především

integrací systému do univerzitního prostředí, stabilita systému a možnost jeho úprav podle individuálních požadavků dané instituce.

Po etapě, která se věnovala implementaci vhodných nástrojů, tedy především technické stránce, nastupuje v odborné literatuře období zdůrazňující pedagogické aspekty práce s digitálními portfolii. Po klíčových slovech jako je integrace, nástroj, ePortfolio systém, Mahara, a evaluace systému přicházejí ve spojení s ePortfolii klíčová slova jako reflexe, aktivizace studentů, hodnocení, výstupy učení a autonomní učení.

### 2.3 Pedagogické aspekty práce s ePortfolii

V období 2006–2017, tedy paralelně a také následně po fázi implementační se výzkum věnuje především pedagogické stránce využívání vhodných nástrojů a samotné filozofii digitálních portfolií. Souborné publikace Handbook of Research on ePortfolios (2006), Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment (2010), Documenting Learning with ePortfolios A Guide for College Instructors (2012) a High-Impact ePortfolio Practice A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning (2017) již svými názvy nastiňují trend a klíčové oblasti v oblasti vysokoškolské pedagogiky, které jsou digitálními portfolii ovlivňovány. Všechny zmíněné publikace byly vydány v USA, jakožto jedné ze zemí, kde je ePortfolio implementováno na více než polovině vysokoškolských institucí. Jedná se především o v americkém kontextu populární a pro další rozvoj využití tohoto ICT nástroje klíčové případové studie. V USA je vydáván také recenzovaný, open source časopis pod názvem International Journal of ePortfolio, který je zdarma dostupný online a jehož misí je podpora rozvoje praxe a teorie v oblasti ePortfolií. Elektronický časopis je vydáván s půlroční periodou a zahrnuje opět výzkumné studie na univerzitách především v USA. Vývojáři software Mahara ePortfolio vydávají s čtvrtletní frekvencí newsletter, který informuje především o případech dobré praxe implementace Mahara ePortfolio software ve všech oblastech vzdělávání a o změnách ve vývoji nástroje ePortfolio.

V oblasti výzkumu týkajícího se elektronických portfolií se v publikaci Handbook of Research on ePortfolios setkáváme s definicí rolí, které ePortfolio ve vzdělávání hraje. Jsou to role tvorby artefaktů, stanovování cílů, cíleného učení, role hodnocení, reflexe, konstrukce, plánování, organizace učení, mezioborové učení, a v neposlední řadě vytváření příkladů dobré praxe. Další výzkumné studie se věnují vlivu ePortfolia na kurikulum. V této souvislosti se jedná především

o tzv. „paradigm shift“ – změnu paradigmatu ve vzdělávání – přechod od učitele ke studentovi, tzv. „ownership of learning“, aktivní učení, celoživotní učení, sebereflexe apod.

V mnoha výzkumných studiích je zmíněno tzv. ePortfolio myšlení a výzvy, se kterými se pedagogové a studenti setkávají při přestupu na učení se s ePortfoliem. Ze studií vyplývá, že pro úspěšnou implementaci ePortfolia je nutné studenty připravit a naučit práci s ePortfolií, a především pochopit filozofii ePortfolia, až poté je možné měřit efektivitu ePortfolií a práce s nimi. Další studie se věnuje učení studentů reflexi, která je podstatnou součástí práce s ePortfolií. Další případová studie se věnuje využití ePortfolia pro přípravu na budoucí kariéru. Zde je v závěru studie vyzdvížena role portfolia jako organizačního principu pro procesy a výstupy učení studentů. Závěrečná část publikace se věnuje přehledu konkrétních případových studií průřezově z různých oblastí vysokoškolského vzdělávání, od přípravy budoucích učitelů, kde je role portfolia historicky nezastupitelná, přes technické a zdravotnické obory, až po kros kurikulární a strategické implementace ePortfolia na institucionální úrovni.

Publikace Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment je již zaměřena konkrétněji. Autor je spolu vedoucím koalice pro mezinárodní výzkum elektronických portfolií International Coalition for Electronic Portfolio Research s šedesáti týmy na institucích terciárního vzdělávání v šesti zemích. Autor má sám zkušenost s ePortfolií z období svého PhD studia a věnuje velký podíl teoretické části své knihy autenticitě v oblasti vzdělávání.

Třetí publikace věnující se portfoliím Documenting Learning with ePortfolio akcentuje důležitost role portfolií v souvislosti se zaznamenáváním a dokumentováním procesů a výstupů učení prostřednictvím ePortfolií. Jedná se o návod, jak ePortfolio efektivně implementovat do výuky prostřednictvím případových studií a je souhrnem teoretických modelů propojujících pedagogiku s nástrojem ePortfolia.

Nejnovější publikace High-Impact ePortfolio Practice A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning již cíleně prezentuje ePortfolio jako nástroj pro vysokoškolské učení se ve 21. století a považuje jej dokonce za katalyzátor učení. Lze zde tedy pozorovat vstup ePortfolia do období zralosti, kdy se posunulo od doby hledání vhodného ePortfolio nástroje, přes implementační období a hledání či utváření pedagogických přístupů, které se při implementaci ePortfolia uplatňují, až do období, kdy je ePortfolio prezentováno jako účinný učební nástroj jak pro studenty, tak fakulty a potažmo celé instituce. Hlavní premisou pro využívání ePortfolií je fakt, že tato prostředí zviditelňují učení pro samotné studenty, jejich vrstevníky, ale i pro fakulty a v neposlední řadě i pro externí příjemce. Autoři vycházejí z tvrzení, že pokud jsou nástroje ePortfolia správně aplikovány, můžeme pozorovat nejméně tři základní benefity spojené s implementací digitálních portfolií. První přidanou hodnotou je



**podpora úspěšnosti studentů**, druhou je právě **zviditelnění učení**, podpora reflexe, integrace a **oblast hlubokého učení**. V neposlední řadě je ePortfolio autory výše zmíněné publikace považováno za katalyzátor institucionálních změn kladoucích důraz na učení a jeho centrální význam.

Význam pro studenty je dále podrobně popsán v kladení správných otázek, které lze najít i v mnoha dalších publikacích týkajících se pedagogického pojetí portfolia. Tyto otázky jsou: „Kdo jsem?“ „Kým se stávám?“ a „Kým bych chtěl být?“ Pomocí těchto otázek a jejich odpovědí formou ePortfolia mohou studenti propojovat svou minulost s budoucností, zaznamenávat výzvy, se kterými se potýkají a svůj růst, procesy učení a celé své životy.

Fakulta, její zaměstnanci a celá instituce pak mohou prostřednictvím práce s ePortfolii získat odpovědi na otázky „Kdo jsou naši studenti?“ „S jakou zkušeností přicházejí?“ a „Jak mohu lépe poznat a porozumět jejich učebním vzorcům a jejich růstu?“ a instituce se tak může stát organizací s integrovaným a adaptivním učením. LaGuardia Community College (2016)

Přehled prací zabývajících se pedagogickými aspekty práce s ePortfolii je uveden v tabulce 3.

Klíčová slova	Vybrané období	Vybrané články/publikace	Popis
ePortfolio+ higher education+ pedagogy  ePortfolio+ Mahara+ higher education+ pedagogy	2000–2018	Jafari, A., Kaufman C. (2006) Handbook of Research on ePortfolios	Kniha je rozdělena do dvou částí: první, na filozofii portfolia a na technická řešení zaměřenou sekci věnující se především roli ePortfolia a na část sestávající z případových studií. Kniha byla vydána za účelem podpory kampaně „ePortfolio for all“
		Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words.	Kvalitativní výzkum věnovaný implementaci ePortfolií v univerzitním prostředí, zaměřený především na postoje a evaluaci nástroje a jeho implementace. Respondenti jsou studenti a akademičtí pracovníci univerzity.
		Cambridge, D. (2010) Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment.	Kniha se skládá ze tří částí. První sekce skrze příklady dobré praxe ukazuje potenciál ePortfolií pro transformaci vzdělávání, druhá část se věnuje aspektu hodnocení ePortfolií a poslední část je věnována využití ePortfolií přesahující hranice terciární vzdělávání.
		Light, T. P., Chen, H. L., Ittelson, J. C. (2012) Documenting Learning with ePortfolios.	Publikace, která zacíluje na dokumentaci učení prostřednictvím ePortfolií, je tvořena třemi částmi. První sekce se věnuje teoretickému odůvodnění uvedeného konceptu, a to z pohledu studentů i instituce, druhá část se zaměřuje na strategie implementace ePortfolií a poslední část je ryze praktický pohled na technická řešení a hodnocení dopadu implementace ePortfolií.
		Eyon, B., Gambino L. M. (2017) High-	ePortfolia byla nejnověji zařazena na seznam Asociace Amerických univerzit představující

	Impact ePortfolio Practice.	nyňí 11 vzdělavacích činností s vysokým dopadem. Výstupem je tato publikace pro fakulty, zaměstnance a management univerzit. Kniha na vysoké úrovni prezentuje, jak efektivně implementovat ePortfolia jako katalyzátory učení včetně jejich transformačního potenciálu.
	Suskie, L., (2018) Assessing Student Learning. s. 235-243	Třetí revidované vydání americké autorky zaměřené detailně na kvalitní, smysluplné a užitečné formy hodnocení v terciárním vzdělávání. Kapitola 18 je věnována podrobné analýze hodnocení ePortfolií.
	Whitmore, J. (2009) Coaching For Performance.	Kniha se zabývá podrobně metodologií koučingu, jeho principy a aplikací. Kapitola 7 je věnována speciálně cílům, jejich stanovování a práci s nimi.
	Paling, R. (2017) (2017). Neurolanguage Coaching: Brain Friendly Language Learning.	Kniha na základě nejnovějších vědeckých výsledků z oblasti neurovědy představuje cesty k efektivnímu učení se cizím jazykům a tzv. brain-friendly language coaching.

TABULKA 3 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY PRÁCE S EPORTFOLII

## 2.4 Autonomie učení a autonomie v jazykovém vzdělávání a související výzkum

Přední osobnosti v oblasti výzkumu autonomie jako jsou Little (1999) či Benson (2012) datují počátky zájmu o koncept autonomie v jazykovém vzdělávání do 60. let 20. století. Za stěžejní dokument je považována zpráva pro Radu Evropy, ve které Holec (1981) zasazuje koncept autonomie do sociálního a ideologického kontextu, kde se ve vyspělých západních zemích přesouvá definice tzv. sociálního progresu od charakteristiky tzv. materiálním zabezpečením k zajištění tzv. „kvality života“. S tím se váže také zvyšující se důraz na celoživotní vzdělávání a související potřeba převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Samostatné učení bylo definováno jako učení, během něhož stanovování cílů učení, postup a hodnocení učení je v rukou samotných studentů. Těmito slovy Holec (1981) definuje pojem autonomie. David Little in Gathercole (1990), in Swarbrick (2002), vymezuje v kapitole 9 autonomii negativní definicí, a to výčtem dílčích bodů popisujících co autonomie není: nejedná se pouze o učení se bez vedení učitelem, v prostředí třídy se nejedná o situaci, kdy je veškerá odpovědnost přesunuta z učitele na žáka a ten je ponechán vlastnímu osudu, autonomie není vyučovací metodou, nejedná se o jeden, snadno definovaný typ chování, autonomie není určitý bod, kterého mají studenti dosáhnout. Pokud tedy víme, co nelze nazvat autonomním učením, jak bychom tedy mohli charakterizovat autonomního studenta? Autonomní student by podle Holec (1981) měl být schopen převzít iniciativu v procesu učení a odpovědnost za dílčí kroky,

kteřé tato iniciativa zahrnuje: stanovení cílů, definice progresu, výběř metod, jakými bude cílů dosaženo, řízení a dohlížení na průběh učení, hodnocení dosažení stanovených cílů. Autonomie zkoumaná v rámci tohoto výzkumu je chápana ve znění výše uvedené definice.

V období let 1971–1981 Evropská rada iniciovala a realizovala projekt nazvaný „Modern Languages Project“. Jeho hlavním cílem byl rozvoj evropského vzájemného porozumění, spolupráce a mobility a jedním ze zkoumaných aspektů celoživotního vzdělávání zde byla také autonomie studenta. Podle Bensona (2012) byl pojem autonomie úzce spojován s individualizací učení, a to již od 70. let minulého století. Vyšší poměr individualizace učení je považován za žádoucí i v současné době. V jazykovém vzdělávání se setkáváme též s pojmem „**Independent user**“ neboli nezávislý uživatel jazyka a k němu veškeré učení se cizímu jazyku směřuje. Jakožto nezávislý uživatel jazyka je definován podle CEFR uživatel od úrovně B1 Little (2010). Pro samostatné vědecké působení vysokoškolských studentů je však třeba přiblížit se úrovni tzv. „Proficient User“, tedy k úrovni C1. Dalším z dostupných nástrojů podporujících individualizaci a autonomii studentů cizích jazyků je v roce 1991 navržený projekt Evropského jazykového portfolia (EJP) a Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR). EJP je pro potřeby autonomního učení vybaveno tzv. Tabulkou sebehodnocení Brychová a kol. (2012), která obsahuje deskriptory pro jednotlivé řečové dovednosti a facilituje tak sebehodnocení a stanovování cílů u studentů. V rámci této práce jsou využívány deskriptory pro úrovně B1, B2 a C1 ve všech pěti řečových dovednostech: poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev. Tabulka 4 obsahuje přehled publikací, které se věnují aspektům autonomie v jazykovém vzdělávání a využití ePortfolií.

Klíčová slova	Vybrané období	Vybrané články/publikace	Popis
ePortfolio+ higher education+ autonomy ePortfolio+ Mahara+ higher education+ self-directed learning	1970–2018	Holec, H. (1981) Autonomy and foreign language learning.	Kniha vymezující pojmy autonomní student jazyka, práce s cíli, sebehodnocení a sebereflexe, také role učitele je dále doplněna o případové studie a experimenty v oblasti autonomního učení.
ePortfolio+ autonomy		Oscarson, M. (1989) Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications.	Článek, který definuje, rozvíjí a dokladuje opodstatněnost sebehodnocení v oblasti učení se jazykům.
Portfolio+ autonomy		Gathercole, I. (1990) Autonomy in Language Learning.	Soubor příspěvků z konference CILT věnované autonomii v učení se jazyku obsahuje především cenné teoretické poznatky doplněné o případové studie ze škol.

ePortfolio+ language learning autonomy	1970–2018	Paulson, F. L., Paulson, P. (1994) Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm.	Stěžejní dokument představující dva přístupy k implementaci a následnému hodnocení portfolia: pozitivistický a konstruktivistický přístup. Příspěvek z pohledu teoretického důležitého pro tuto práci.
		Boud, D. (1995) Enhancing learning through self assessment.	Kniha podrobně analyzující sebehodnocení, jeho implementaci do vzdělávání a hodnocení procesu, to celé podpořené příklady dobré praxe.
		Thomson, C. K. (1996) Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity.	Studie zabývající se autonomním učením studentů japonštiny. Studie z roku 1993, 100 studentů, 3 vyučující. Zjištěna nízká sebedůvěra studentů ve všech fázích autonomního učení, dotazníkovým šetřením zjišťovány postoje studentů.
		Benson, P., Voller, P. (1997) Autonomy & Independence In Language Learning.	Kniha, která se věnuje především konceptu autonomie ve vzdělávání a učení se jazykům. Zvláštní pozornost je věnována roli učitele, autonomii uvnitř i mimo třídu.
		Swarbrick, A. (2002) Teaching Modern Languages.	Kniha věnující se moderním metodám výuky jazyků, především s důrazem na komunikativní metodu a její podporu.
		Benson, P., Nunan, D. (2005) Learner's Stories. Difference and Diversity In Language Learning.	Přehled výzkumných studií, které autobiografickým přístupem získaly data o učení se cizím jazykům a celoživotním učení. Důraz je kladen na diverzitu a rozdíly v učení a ustálení autobiografické výzkumné metody.
		Barrett, H. (2007) Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative.	Přední autorka v publikační činnosti v oblasti elektronických portfolií. Práce vymezuje podrobně pojem elektronické portfolio, jeho roli, typy hodnocení a potenciál. Dále se věnuje studii 20 středních škol z pohledu potenciálu ePortfolií.
		Benson, P. (2011) Teaching and researching autonomy.	Kniha publikovaná poprvé v roce 2001 se zaměřuje na autonomii v učení se cizímu jazyku a související výzkum s nárůstem zájmu o autonomii a celoživotní vzdělávání. První část se věnuje historii, navazuje definice autonomie, případové studie a klíčové oblasti výzkumu.
		Brychová, A., Janíková, V., Sladkovská, K. (2012) Evropské jazykové portfolio v praxi.	Publikace se podrobně věnuje Evropskému jazykovému portfoliu a e-Portfolio nástroji dostupnému na <a href="http://ejp.rvp.cz">ejp.rvp.cz</a> . Zároveň popisuje strategie učení se cizímu jazyku a zabývá se též formativním hodnocením, které je s portfoliem úzce spjaté.
		Zounek, J., Sudický, P. (2012) E-learning: učení (se) s online technologiemi.	Kniha věnovaná e-learningu poskytuje přehled pedagogických přístupů využívajících podpůrné nástroje ve formě online technologií, kapitola 4.2.4.1 je věnována e-portfoliím, včetně nástroje Mahara. Zmiňuje jak výhody, tak nevýhody e-portfolií v e-learningu.
Little, D., Dam, L. (2017) Language Learner Autonomy - Theory, Practice and Research.	Kniha je výstupem 25 let spolupráce předních odborníků v oboru kladoucí si za cíl propojení teorie, praxe a výzkumů v oblasti autonomního učení se cizím jazykům.		

TABULKA 4 AUTONOMIE UČENÍ A AUTONOMIE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ A SOUVISEJÍCÍ VÝZKUM

## 2.5 ePortfolio v pandemické době

V posledních dvou letech, v období 2019–2021, vstoupilo lidstvo do bezprecedentní etapy. Globální pandemická krize zasáhla všechny sektory lidské činnosti, vzdělávání nevyjímaje. Na všech úrovních českého vzdělávacího systému, včetně terciárního vzdělávání, byli jeho účastníci nuceni přijmout změny, které přinesla ze dne na den nasazená nouzová distanční výuka (remote emergency teaching). Vyučující, studenti a žáci, ale i jejich rodiče v České republice i jinde na světě byli na různě dlouhou dobu nuceni přistoupit na pravidla nouzové výuky a naučit se ovládat zařízení a příslušné softwary, které nám nouzovou výuku umožňovaly realizovat.

Obě strany, jak managementy a poskytovatelé služeb ve vzdělávání, tak rodiče, byli nuceni naučit se učebním a kompenzačním strategiím, a to ve velmi krátkém čase, a navíc bez možnosti se na novou situaci připravit. Jednou z největších výzev, kterým museli pedagogové čelit se zdála být oblast hodnocení. Jak hodnotit učení na dálku a jak hodnotit online formou?

Zatím není k dispozici velké množství studií využití ePortfolia v době pandemie, ale z již publikovaných studií lze usuzovat, že instituce, které se rozhodly nově implementovat nástroje pro tvorbu ePortfolií, tak učinily z vysoké potřeby nalézt vhodný hodnotící nástroj v době pandemie. Jak zmiňuje Devarajoo (2020), instituce terciárního vzdělávání se při hledání alternativních metod online hodnocení setkávaly též s koncepty sebehodnocení a autonomie. Studie publikovaná kolegy v Indonésii v době pandemického nouzového stavu se zabývá nárustem úrovně autonomie a dovednosti psaní při použití ePortfolia spolu s projektovým vyučováním. Podle Ariningsih et al. (2021) výsledky studie ukazují výrazný vliv použití ePortfolia společně s projektovým vyučováním na autonomii studentů a jejich písemný projev a kompetence. Další studie se věnuje úspěšnosti implementace ePortfolia u studentů Radiologie. Jednalo se o ePortfolio na platformě Blackboard LMS a byla publikována v databázi Scopus. Závěry studie poskytují následující doporučení: „Katedry a fakulty by měly reflektovat na zpětnou vazbu studentů a jejich návrhy týkající se zdokonalování nástrojů ePortfolio a jejich budoucí využití v učení a hodnocení.“ (Abuzaid et al., 2021). Kromě velkého zájmu studentů o práci s ePortfolií, studie také zdůrazňuje roli tohoto nástroje v hodnocení, a to nejen v době pandemie. Následující nedávno publikovaná studie dokládá důležitost implementace ePortfolií do výuky a zdůrazňuje potřebu profesionálního vedení a instruktáže během úvodní fáze představení nástroje samotným studentům. Tato fáze se zdá být klíčovou etapou pro úspěšné zařazení nového nástroje do výuky. V této studii bylo použito prostředí Wiki a portfolio založené na tomto modulu, jež je dostupný v LMS Moodle.

Výzkumníci tvrdí že, „výsledky výzkumu ukazují, že ePortfolio nástroje jsou považovány za méně praktické jakožto učební nástroje.“ (Muchlas, 2020). Výsledek studie odůvodňuje obtížnosti orientace ve Wiki nástroji využitém jako ePortfolio prostředí v LMS Moodle. Pandemie neovlivnila pouze nová rozhodnutí o implementaci ePortfolií do výuky na vysokoškolských institucích, i když v některých případech bezesporu tato rozhodnutí iniciovala či urychlila. Vliv měla ale také na již naplánovaná řešení a projekty. Tak tomu bylo i u velkého projektu EPICA, jež byl prezentován španělskou univerzitou: „v projektu implementace ePortfolia do procesů výuky a učení byli zainteresováni čtyři partneři a museli čelit především technologickým výzvám při naplňování cílů projektu v době pandemie, přesto ale projekt skončil úspěchem.“ (Guàrdia et al., 2021)

### 3 SYSTÉM MAHARA EPORTFOLIO, JEHO MOŽNOSTI A LIMITY

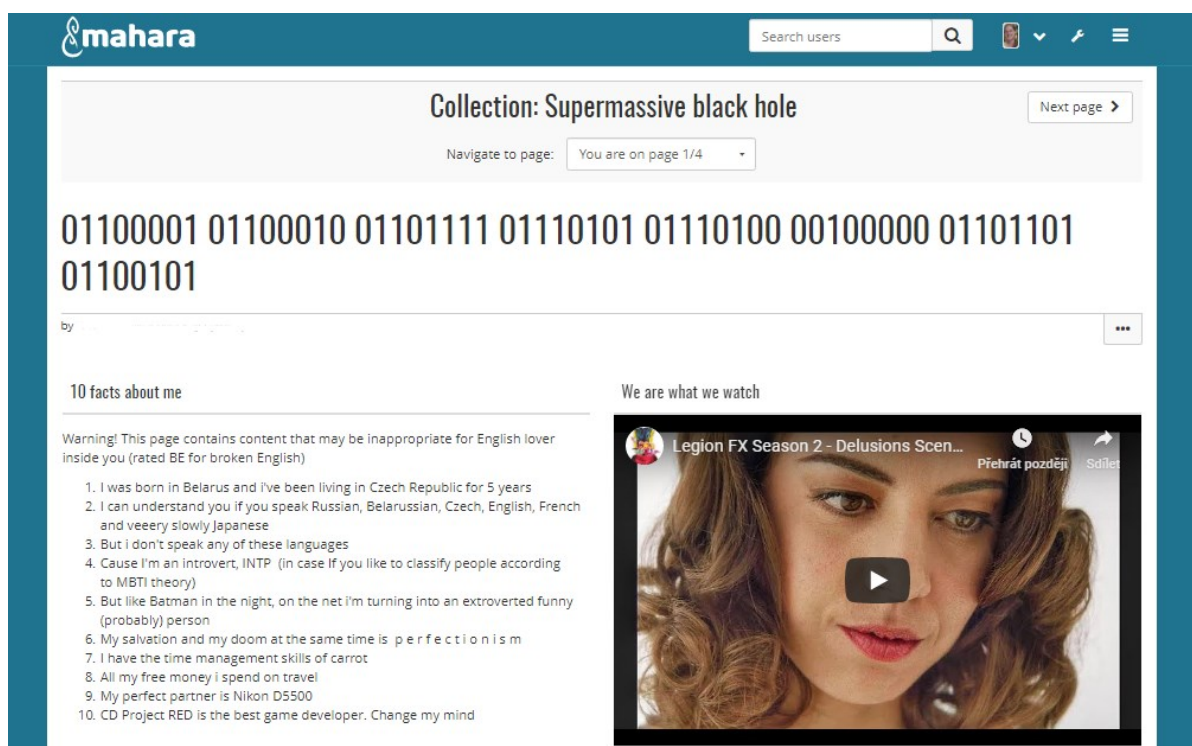
Praxe ePortfolií byla od roku 2016 Asociací amerických univerzit a vysokých škol AAC&U<sup>9</sup> (Association of American Colleges and Universities) zařazena mezi tzv. High Impact Educational Practices (HIEP) neboli praktiky s vysokým dopadem na vzdělávání. Je třeba podotknout, že seznam v současnosti jedenácti vybraných praktik byl sestaven na základě rozsáhlých výzkumů v každé jednotlivé oblasti, u ePortfolií přispělo k rozhodnutí zařadit je na seznam HIEP mnoho výzkumů zmíněných v kapitole 2. Podmínkou pro dosažení vysokého účinku těchto praktik je fakt, že jsou prováděny správně.

Podle Murphyho (2011) je Mahara ePortfolio open source ePortfolio systém, který umožňuje vytvářet dynamická a poutavá portfolia. Na rozdíl od Learning Management systémů umožňuje uživatelům primárně produkovat vlastní obsah. Posouvá tedy reálně prostředí a dovednosti od Web 1.0 k Web 2.0 případně Web 3.0. Digitální povaha portfolia umožňuje vysokou variabilitu obsahu a jeho následné sdílení nezávisle na čase. Jedná se tedy o výkonný nástroj celoživotního učení od kolébky do hrobu. Mahara ePortfolio systém je specificky a promyšleně navržen tak, aby splňoval podmínky pro vytváření osobního učebního prostředí, tzv. PLE. Mahara neplní pouze funkci ePortfolia, ale umožňuje navíc kolaborativní a reflektivní učení.

---

<sup>9</sup> Kuh, G. D. (2008). High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. AAC&U.

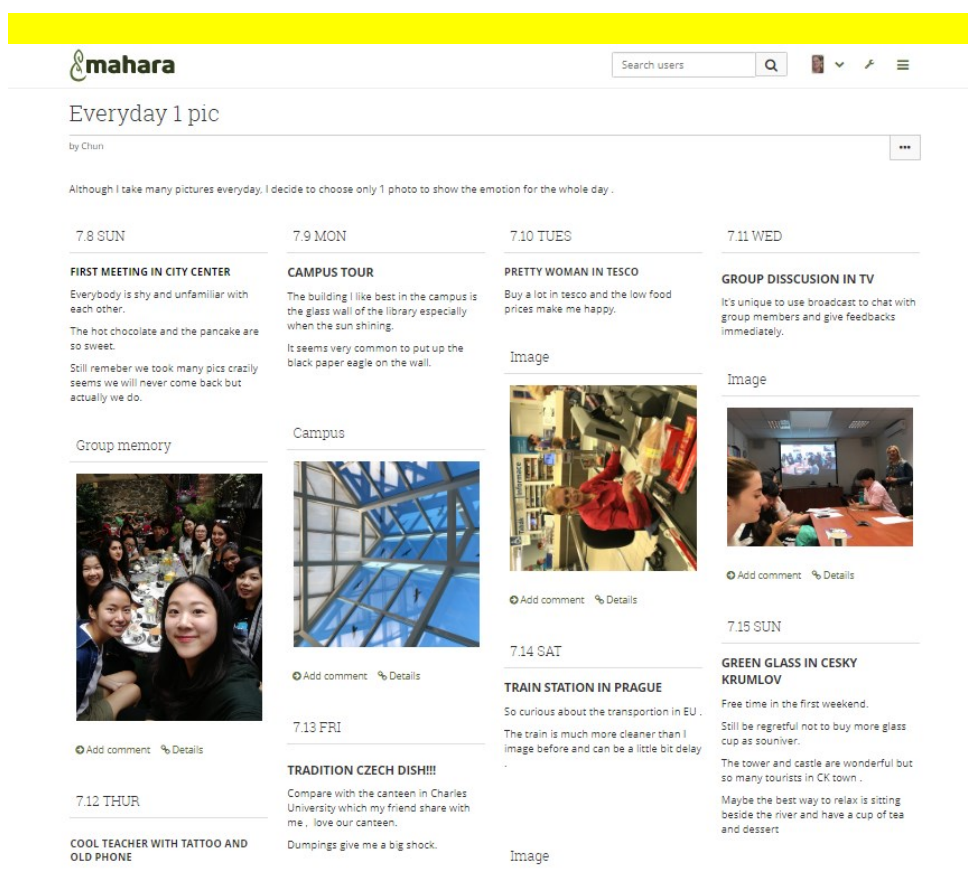
**Personalizované učení** je podporováno několika funkcionalitami systému. Mahara umožňuje sebezprezentaci studentů prostřednictvím tvorby webových stránek formou snadného a jednoduchého uspořádávání obsahu. Mahara Pages (Stránky), pojmenované podle webových stránek, umožňují customizaci obsahu i formy jeho prezentace, jak je patrné na obr. 2. Zároveň je velký důraz kladen na soukromí uživatelů, kteří mají výhradní právo uchovat stránky v soukromí nebo je sdílet na jedné z několika úrovní – sdílení s dalším uživatelem, sdílení se skupinou uživatelů, sdílení pomocí Secret URL (neveřejné webové adresy) a sdílení veřejné. Stránky jsou přístupné odkudkoliv na světě, kde je dostupná internetová síť a data jsou přenositelná mezi jednotlivými instalacemi Mahara ePortfolio nebo jinými kompatibilními ePortfolio systémy prostřednictvím objektů LEAP2A i mimo systém pomocí exportu dat v HTML formátu. Každý uživatel Mahara ePortfolio systému má plné právo určovat, které Mahara stránky uvidí, kteří uživatelé, každý uživatel může vytvářet skupiny a sdílet obsah vybraným skupinám uživatelů.



**OBRÁZEK 2 PŘÍKLAD PERSONALIZACE A SEBEPREZENTACE NA STRÁNCE V MAHARA EPORTFOLIO**

Mahara ePortfolio nenabízí pouze možnost skladovat a sdílet obsah. Další nadstavbou je, jak zmiňuje ve své knize Hand a kol. (2012), podpora růstu studentů prostřednictvím reflektování průběhu učení. **Reflektivní učení** je facilitováno formou možnosti stanovovat si vlastní cíle a rozvíjet své dovednosti. Akademické, osobní a pracovně zaměřené cíle a dovednosti mají

v prostředí Mahara přiřazeny vlastní segmenty a jejich využívání je tak podněcováno i v případě plně autonomního nasazení systému. Další funkcionalitou podporující reflektivní učení je možnost vytvářet a vést si v prostředí Mahara ePortfolio deníky a reflektivní deníky (Journals). Psaní deníků umožňuje studentům se zastavit, přemýšlet a reflektovat zkušenosti a procesy učení. Příkladem mohou být reflektivní deníky zahraničních studentů z měsíčního studijního pobytu na Univerzitě Pardubice v rámci Summer School viz Obrázek 3. Deníky mohou být sdíleny přesunem na jednotlivé stránky portfolia anebo mohou být sdíleny pouze s přáteli.



**OBRAZEK 3 PŘÍKLAD REFLEKTIVNÍHO UČENÍ FORMOU DENÍKU V MAHARA EPORTFOLIO**

V neposlední řadě je v prostředí Mahara ePortfolio podporováno **kolaborativní učení**. Přestože je Mahara považována především za prostředí orientované na jednotlivce a mnozí odborníci jej nazývají PLE, podporuje též neformální učení a aktivity ve skupinách a mezi přáteli (Hand, 2012). Mahara umožňuje kromě tvorby ePortfolia také učení se a práci ve skupinách a poskytuje tak prostor pro vytváření budoucích učících se komunit. V rámci skupin jsou k dispozici také diskusní fóra a skupiny lze vytvářet na různé úrovni otevřenosti nastavením jejich dostupnosti a úrovně soukromí. Příklad studijní skupiny je v příloze č. 9.



Mahara ePortfolio umožňuje stále snazší integraci s LMS Moodle v duchu filozofie „Mahara reprezentuje zviditelnění a dokazování učení a Moodle pak odevzdávání výstupů učení.“<sup>10</sup> Dostupnou integraci lze zajistit také pomocí single sign-on. Univerzita Pardubice však z důvodu otevřeného přístupu k prostředí i z partnerských zahraničních univerzit na toto řešení nepřistoupila. Limitace systému Mahara jsou vývojářským týmem Catalyst postupně odbourávány. Přesto může být prostředí podobně jako Moodle pro své možnosti zahlcující.

## 4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 4.1 Psychologické aspekty

V této práci se setkávají z psychologického pohledu dvě oblasti: jednou je rozvoj autonomního učení se cizím jazyku a druhou oblastí je tzv. elektronické učení, které Mareš (2013) definuje jako počítačem podporované nebo počítačem řízené učení. V rámci pilotáže a následného výzkumu se jedná v tomto případě pouze o počítačem podporované učení. Technologie jsou zde zastoupeny především formou počítačového softwaru Mahara ePortfolio, který studentům slouží jako prostředí pro shromažďování a prezentaci sebraných výstupů učení. Dále jsou technologie zastoupeny formou výstupů učení, které tvoří portfolio každého studenta. Tyto prostředky jsou pak využívány v různé míře v závislosti na preferencích každého studenta. Elektronická zařízení by měla primárně proces učení rozšiřovat a usnadňovat. V tomto případě je nástroj digitálního portfolia studentům předkládán bez možnosti volby, zároveň je ale maximální důraz kladen na facilitaci práce v online i v kontaktním učebním prostředí tak, aby byl v maximální možné míře eliminován případný negativní postoj k využívanému softwaru, a to formou úvodního proškolení všech studentů a průběžné facilitace práce v prostředí. Navíc digitální portfolio a jeho prostředí je primárně prázdnou schránkou, která je studenty postupně naplňována a nabízí tak studentům velké možnosti variability práce v elektronickém prostředí i mimo něj a naplňuje tak konstruktivistický přístup k práci s portfoliem ve smyslu, jak je popsán v kapitole 1.1. K této problematice Mareš<sup>11</sup> cituje Beethama a zmiňuje výzvy, které elektronické učení přináší. Vedle nových prostředků pro práci s informacemi se mění i způsoby prezentování a reprezentování poznatků a jako příklad zde může být uvedeno i elektronické portfolio. Beetham též zmiňuje potencionálně větší prostor pro žákovu (zde studentovu)

---

<sup>10</sup> tamtéž

<sup>11</sup> tamtéž

autonomii. Mareš<sup>12</sup> též spojuje zájem, soustředění žáků a potěšení z prováděné činnosti s učebními aktivitami, které podporují autonomii žáků, jsou přiměřené jejich schopnostem a zároveň jsou pro ně dostatečnou výzvou. Se stejnými předpoklady pracuje i tento projekt postavený na podpoře autonomie studentů cizího jazyka. Studenti pomocí jednotlivých deskriptorů stanovují své silné (přiměřenost) a slabé stránky (výzva) v každé dílčí řečové dovednosti a na základě nalezení slabé stránky si následně určují dílčí cíle pro dané časové období jednoho semestru. Cílem je shromáždit důkazy (evidence) procesů učení a pokusit se v daném časovém úseku transformovat slabou stránku v učení se jazyku ideálně na stránku silnou. Těchto kroků je dosahováno autonomně, pouze za asistence učitele v roli mentora a iniciátora.

#### 4.1.1 Autonomní a heteronomní učení

Pokud hovoříme o autonomním učení, je třeba vymezit také pojem heteronomní učení. Peters (2000) definuje heteronomní učení jako proces, ve kterém je učební náplň plánována, určována a prezentována výhradně učitelem. Učitelé také řídí procesy učení a garantují výstupy učení. Takovýto přístup odpovídá behavioristické teorii v pedagogice, která proces učení prezentuje pomocí řetězů po sobě následujících S-R (stimul – reakce), který je stále přítomen především v tradičním pojetí formálního vzdělávání. Je tedy žádoucí studentům nabídnout vedle heteronomního učení též možnost zažít autonomní učení, které lze úspěšně podpořit s využitím digitálních technologií. Peters<sup>13</sup> dokonce uvádí, že heteronomní učení se stává v prostředí digitálního neboli elektronického učení více heteronomním a autonomní učení získává v digitálním prostředí mnohem více na autonomii, a to prostřednictvím otevřenějšího učebního prostředí a učení založeném na vyšším poměru aktivních interakcí. Pasivně receptivní učení tak lze nahradit nebo alespoň doplnit samostatným, sebeřízeným učením uplatňujícím vlastní strategie učení, které studenti využívají při činnostech vyššího řádu jako je vyhledávání informací, jejich evaluace, selekce a následná aplikace při autonomním učení. Reeve (2009) uvádí sedm důvodů proč učitelé volí řídicí motivační styl. Prvním a pro tuto práci stěžejním je důvod, jenž inherentně vychází z role samotného učitele. Reeve zmiňuje silnou roli učitele ve společnosti. Ve vztahu učitel – student pak učitel přirozeně získává silnější postavení z důvodu větší autority, zkušenosti, expertízy, statusu a v neposlední řadě díky své sociální roli. Studenti jsou tak přirozeně náchylní k tomu se nechat řídit a empirické výzkumy podle Reeve toto

---

<sup>12</sup> tamtéž

<sup>13</sup> tamtéž

potvrzují. Výše postavený jednotlivec má tendenci mluvit první a udávat tón interakce, zatímco osoba níže postavená spíše inklinuje k podrobenosti, naslouchání, podléhá ovlivňování proaktivním chováním silnější osoby. Stejnou teorii potvrzují i zkušenosti vyučujících a studentů zapojených do pilotáže výukového cyklu, který má podpořit autonomní učení se cizímu jazyku v rámci tohoto výzkumu. Jak vyučující, tak studenti považují styl sebeřízení, sebehodnocení a práce s cíli za zcela nový a neobvyklý. Pátý důvod, který Reeve jmenuje, souvisí s pasivitou studentů, na kterou vyučující reagují a s požadavkem na heteronomní neboli řídicí vyučovací styl (controlling style). Podle experimentální studie, kterou Reeve zmiňuje, vyučující přistupují k řídicímu stylu v přímé úměře k pozornosti studentů. Řídicí motivační styl tedy nastupuje v době, kdy studenti projevují vyšší pasivitu, nízkou motivovanost a nepozornost. Učitelé mají v takové situaci tendenci okamžitě zakročit. Co se ale stane, pokud se vyučující vzdá tohoto řídicího motivačního stylu a přesune jádro práce s motivací na sebehodnocení, sebeřízení a sebehodnocení? Z dosavadních pozorování a výzkumu vyplývá, že studenti se stávají aktivnějšími, přebírají zodpovědnost za své učení a zároveň požadují po vyučujícím konkrétní pomoc vedoucí k naplnění jejich dílčích cílů. Se sníženým podílem pasivity studentů již vyučující není nucen přistupovat ve vyšší míře k řídicímu motivačnímu stylu. Reeve<sup>14</sup> uvádí tři podmínky, jejichž splnění vede k podpoře autonomního učení: přijetí studentova pohledu, přijetí myšlenek, pocitů a chování studentů, a také podpora a rozvoj sebeřízení. Na poslední z těchto podmínek je celý výzkum a v jeho rámci navržený učební cyklus ve své struktuře založen. Inovovaný přístup ale samozřejmě vychází z přijetí prvních dvou podmínek.

---

<sup>14</sup> tamtéž

Reeve<sup>15</sup> přehledně shrnuje výhody spojené s podporou autonomního učení v následující tabulce:

Oblast Motivace	Oblast Aktivizace	Oblast rozvoje	Oblast učení	Oblast výkonová	Pocit úspěchu
Intrinzická motivace	Zapojení	Sebedůvěra	Konceptuální porozumění	Známky	Dobrý pocit
Kompetence	Pozitivní emoce	Kreativita	Prohloubené zpracovávání	Plnění úkolů	Životní/školní uspokojení
Autonomie	Snížení negativních emocí	Preference přiměřenosti výzev	Aktivní zpracovávání informací	Výsledky standardizovaných testů	Vitalita
Přináležitost	Účast		Strategie sebeřízení		
Zvídavost	Vytrvalost				
Zvnitřnění hodnot	Vyšší retence studentů				

TABULKA 5 AUTONOMNÍ UČENÍ A JEHO VÝHODY. PŘELOŽENO Z REEVE (2009)

V další studii se Jang, Reeve a Deci (2010) věnují vztahu mezi podporou autonomie a strukturou. Tento vztah lze popsat termínem „guided autonomy“ neboli řízená autonomie, která je taktéž uplatňována v rámci tohoto výzkumu.

## 4.2 Filozofické aspekty

Systémy vzdělávání nepochybně procházejí pod vlivem rozmachu technologií, existence a rychlého rozvoje umělé inteligence, a také díky změnám, které můžeme pozorovat na současné mladé generaci neodvratnou transformací. Jak však podotýká Liessmann (2015), univerzity stále přistupují ke studiu jako k profesnímu výcviku zaměřenému na kompetence a dovednosti. Také v titulu této práce figuruje slovo „kompetence“ a může se zdát, že jsou tyto těžištěm disertační práce. Jedná se ale o prostředek, jistý rámec pro rozvoj autonomního učení a konstrukce vytvořené pro usnadnění stanovování vlastních učebních cílů. Nedochozí zde tedy k vývoji, před kterým Liessmann varuje a to, že každá dílčí činnost je samoúčelně pojmenována jako kompetence, ale naopak jsou již dříve Evropskou radou popsané jazykové kompetence využívány pro rozvoj autonomního učení studentů VŠ a eliminují tak alespoň

<sup>15</sup> tamtéž

částečně hrozbu, kterou dále Liessmann rozvíjí přirovnáním vzdělání ke konzumu: „Vzdělání se už dávno nejeví jako výraz vlastního úsilí, stále více orientovaného na vlastní odpovědnost, ale jako konzumování jistého produktu, který musí konsorcium pedagogů a jejich poradců nabídnout šité na míru.“ (Liessmann 2015). Navržený učební cyklus se naopak vrací k vlastnímu úsilí a k převzetí odpovědnosti za učení při zachování vysokého poměru individualizace učení. Právě pro tyto aspekty se však může zdát být zpočátku obtížný a v některých případech jen s obtížemi přijatelný.

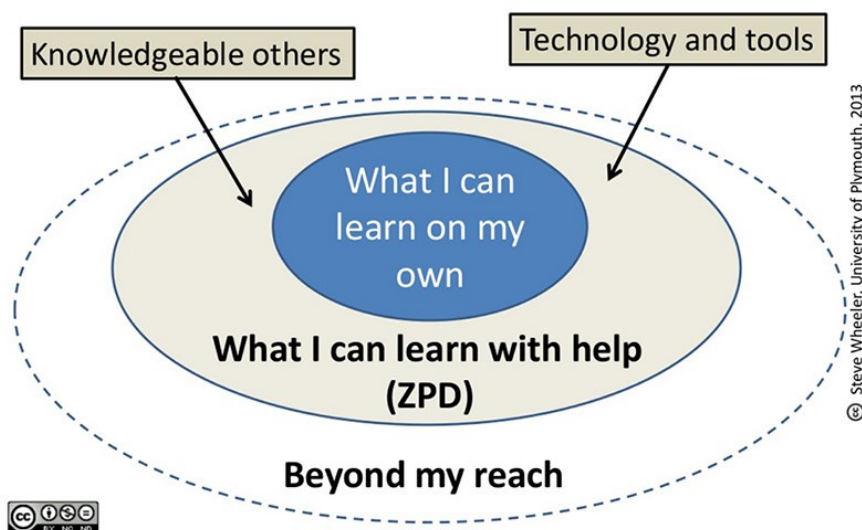
Zakaria (2017) ve své monografii zmiňuje jako jeden z přínosů liberálního vzdělávání „**učit se myslet**“ a za ještě důležitější považuje dovednost psát. Tato dovednost byla v českém kontextu donedávna zanedbávána a až v posledních letech začíná být zmiňována v debatách o směřování českého školství a považována za důležitou součást vzdělávacího kontextu. Učební cyklus představený a zkoumaný v této práci klade velký důraz na vlastní psaní formou popisu učebních procesů, prezentovaných důkazů učení a průběhu reflexe.

### 4.3 Aplikované pedagogické teorie

Celý výzkum vychází z teorie **Blended learning** (BL), kdy se vždy jedná o kombinaci kontaktní a online výuky. Pete Sharma (2018) ve své knize Best Practices for Blended Learning, uvádí hned několik definic BL, podle kterých lze Blended Learning nahlížet také jako kombinaci několika pedagogických přístupů anebo jako kombinaci několika technologií. Navržený učební cyklus obsahuje všechny výše zmíněné náhledy na BL. V učebním cyklu se potkává několik pedagogických přístupů od autonomie k sebehodnocení, prvkům koučinku a zóně nejbližšího vývoje a zároveň kromě technologie pro tvorbu ePortfolií Mahara studenti používají velkou škálu dalších technologií a aplikací, a to jak při samotném učení, tak posléze především při dokladování výstupů učení.

Hlavní podstatou zkoumaného učebního cyklu je sebehodnocení a stanovování dílčích cílů na základě provedeného a podrobného sebehodnocení. Zde vycházíme z Vygotského **teorie zóny nejbližšího vývoje** (Zone of Proximal Development – ZPD). Podle ZPD, tak jak jej chápe Wheeler (2015) ve svém přehledu současných pedagogických teorií a přístupů, viz Obrázek 4, se zóny poznání dělí na tu, které student může dosáhnout sám a bez pomoci (What I can learn on my own) a na tu (What I can learn with help – ZPD), ve které lze poznání dosáhnout prostřednictvím znalostí ostatních (Knowledgeable others) a také pomocí technologií a nástrojů (Technology and tools).

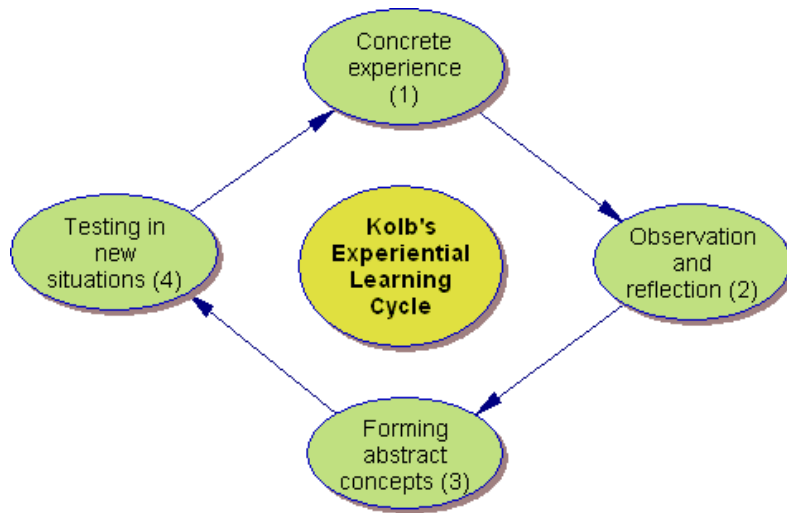
## ZPD and scaffolding



OBRÁZEK 4 VYGOTSKÉHO ZÓNA NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE A SCAFFOLDING (WHEELER, 2013)

Podle Wheelera, Vygotsky věřil, že to, co se můžeme naučit sami je limitováno především ve srovnání s tím, co se můžeme naučit v blízkosti někoho jiného, více znalého, proces může být navíc umocněn jeho podporou a povzbuzováním. Wheeler dále zmiňuje důležitost tzv. „**scaffolding**“ poskytování lešení, které je podle amerického psychologa Jeroma Brunera vhodné dávat studentům při rozvoji jejich dovedností, znalostí a expertízy, a to do doby, než se stanou na podpoře nezávislími. Ve zkoumaném učebním cyklu byly navrženy a začleněny v určitých fázích průběhu cyklu některé prvky popsané blíže v podkapitole 5.3.1, které fungují jako výše zmíněné lešení.

V průběhu práce a prezentování na konferencích byla autorka upozorněna na již dlouho existující teorii zážitkového učení a s ní spojený **Kolbův cyklus**. Kolbův cyklus však pracuje s učebními styly a autorka se záměrně analýze a práci se styly vyhýbá a snaží se pomoci studentům najít nejúčinnější metody učení s aplikací variability učebních stylů a přístupů. Kolbův cyklus vychází z teorie, že 80 % lidského poznání je získáváno z vlastních zážitků, které jsou nepřenositelné. Prostřednictvím čtyř fází, vyobrazených na obrázku 5, se učení odehrává také v běžném životě. Nejprve se setkáváme s konkrétní zkušeností, následně ji pozorujeme, přemýšlíme o ní a reflektujeme své zkušenosti, dále dochází k tvorbě abstraktních pojmů a představ a na závěr je možné pomocí experimentování ověřit získané vědomosti.



OBRÁZEK 5 KOLBŮV CYKLUS ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ (WHEELER, 2013)

Wheeler<sup>16</sup> podrobuje Kolbův cyklus kritice, a to hned z několika důvodů. Prvním je fakt, že kterékoliv fáze, dokonce i všechny fáze cyklu mohou podle něho probíhat najednou, ale především není kladen dostatečný důraz na reflexi probíhajícího učení a v závislosti na každém jednotlivci mohou být některé fáze vynechány a jiné několikrát opakovány, především pokud jsou využívány technologie podporující iteraci.

Další teorie, která tvoří podstatu práce s ePortfolii je teorie pracující s vlastním organizovaným učebním prostorem. Steve Wheeler tyto nazývá **self-organized learning spaces** a považuje je za prostředí s učebním obsahem, která jsou kontrolována výhradně studenty. Do této kategorie pak řadí informální učení studentů, malé skupiny aplikující princip obrácené třídy (Flipped Classroom) a kontrastně také velké skupiny studujících MOOC kurzy (Massive Open Online Courses). Wheeler považuje za nejsilnější stránku vznikajících self-organized learning communities bezbřehost učení, které zde probíhá a zároveň rozkvět diferenciací a individualizace učení.

Další z novějších pedagogických teorií, které Wheeler ve své knize představuje je tzv. **Paragogy**, česky by bylo možné přeložit jako paragogika, Při překladu vycházíme z řeckého paragogika. Jedná se o tzv, peer-learning neboli vrstevnické učení. Paragogika předpokládá, že k učení může docházet mezi vrstevníky a může být na této úrovni produkován a sdílen obsah. V rámci této práce je vrstevnické učení začleňováno do celého cyklu pouze formou scaffoldingu.

Pedagogický přístup, který se kromě přístupu autonomie úzce dotýká zkoumaného tématu, se nazývá **heutagogika** (Heutagogy). Heutagogika je svými autory Hasem a Kenyonem (2001)

<sup>16</sup> tamtéž

vnímána jako přirozený posun od tradičních pedagogických přístupů, ve kterých to byl vždy učitel, kdo rozhodoval o tom, co se student potřebuje naučit, k sebeřízenému učení, kde je v centru učení student jako aktivní osobnost řídící své učení. Důraz je kladen na nelineární, sebeřízené formy učení, a to jak ve formálních, tak informálních vzdělávacích kontextech. Předpokládá se, že student ví, jak se učit a role formálního vzdělávání spočívá v tom, že studentům pomůže tuto dovednost rozvíjet, že je bude povzbuzovat ke kritickému myšlení a sebehodnocení. Důležitá je také svoboda volby, co se student bude učit a jak. V tomto aspektu přirovnává Wheeler výše zmíněné postupy k některým volně strukturovaným MOOC kurzům. Kromě učení se jak se učit je zdůrazňováno také sdílení vědomostí, které tak umožňuje snazší přístup k informacím. Heutagogika velmi dobře popisuje situace, přístupy k učení, k učení se učit a k sebeřízenému učení realizovanému v rámci tohoto výzkumu, konkrétně formou zkoumaného učebního cyklu.

Poslední teorií, kterou je třeba v souvislosti s tímto výzkumem zmínit je **koučink**. Koučink a jeho principy si pomalu hledají cestu a uplatnění též ve formálním vzdělávání, a to opět především v anglosaském světě. Britský poradce a kouč John Whitmore (2009) se v knize Koučování věnuje cílům poměrně detailně a přikládá jim důležitost, kterou lze doložit následujícím citátem: „Chtít je pro dosažení dobrého výkonu lepší než muset. Když něco chci, dělám to kvůli sobě. Když něco musím, dělám to kvůli někomu. Vnitřní motivace je věc osobní volby.“ (Whitmore, 2009, s. 69). Kromě již zmiňované a v učebním cyklu ve fázi stanovování cílů aplikované teorie SMART uvádí ještě mnemonickou pomůcku GROW. Whitmore věří, že samotné cíle nemají velký význam, pokud nejsou vnímány šířeji. GROW, které v angličtině znamená růst, představuje následující oblasti, na které je třeba se podle Whitmora zaměřit: „oblasti cílů (**G**oals), reality (**R**eality), možností (**O**ptions) a volby, co (**W**hat), kdy (**W**hen), kdo (**W**ho) má smysl a vůli (**W**ill) udělat“ (Whitmore, 2009, s. 67). Jedná se tedy o podobnou pomůcku ke stanovování cílů jako je SMART rozšířenou o kontext vnímání reality a odpovědnosti. Whitmore však zdůrazňuje, že tyto pomůcky bývají považovány za „všelék na všechny problémy podnikání. Ničím takovým ale nejsou – jejich význam je dán kontextem, v němž se používají.“ (Whitmore, 2009, s. 67). Jak je patrné z výsledků tohoto výzkumu, učební cyklus by bez aplikace poučky SMART byl mnohem méně úspěšný hned ve svých úvodních fázích, ale SMART teorie bez začlenění do učebního cyklu by pravděpodobně výuku významně neovlivnila. Začlenění do kontextu se zde zdá být v tomto případě klíčové.

Mezi současné trendy v učení se cizím jazykům také vstupuje koučink v podobě jazykového **neurokoučinku** (Neurolanguage Coaching) vycházející z poznatků neurovědy. Paling (2017) ve své knize Neurolingvistický koučink – učení se jazykům přátelské mozku zdůrazňuje, že



každý mozek je unikátní a dále se věnuje tzv. „dokonalému stavu mozku pro učení“, který definuje šesti podmínkami a rozvíjí tak teorii týmu Davachi, Kiefer, Rock a Rock (2010): IMAGES intence, úmysl (**I**ntention), motivace (**M**otivation), pozornost (**A**ttention), tvorba (**G**eneration), emoce (**E**motions) a rozestup (**S**pacings). Autoři tohoto modelu vysvětlují, jak správný poměr výše zmíněných proměnných AGES aktivuje u studentů funkci hipokampu, který následně utváří hluboká spojení zajišťující snadné vybavování. Paling doplňuje ještě úmysl a motivaci, které považuje za nutné ingredience pro úspěšný proces učení. Kombinaci IMAGES v dostatečné míře lze podle Paling považovat za ideální stav podmiňující učení. Paling dále podmiňuje tento ideální stav také ideální mozkovou aktivitou, tak aby mohlo docházet k efektivnímu procesu učení. Doporučuje zaměřit se při učení na vytvoření podmínek pro klidný až relaxační stav a tvorbu pozitivních emocí, které mají zajistit ideální mozkovou aktivitu. Celý zkoumaný učební cyklus a jeho jednotlivé fáze svou povahou a zaměřením podporují u studentů jak tvorbu záměru, tak vnitřní motivaci. Pozornost studentů je směřována právě k procesům učení, stanoveným cílům a důkazům, jež by jejich splnění zdokladovaly. Celý proces je úzce spojen s tvorbou, ať již celého portfolia, tak především jednotlivých artefaktů a v neposlední řadě je kladen důraz na rozložení učení v čase (Spacing), jež zajišťuje právě navržený učební cyklus a jeho postupné, na sebe navazující fáze. Celý průběh cyklu se pak nese v duchu pozitivních emocí spojených s učením se cizímu jazyku, což mnoho studentů zmiňovalo jako transformační moment na jejich cestě a tolik odlišný přístup od jejich zkušeností ze středních či základních škol. Docházelo tedy v několika případech k přerušení propojení, které si studenti na své cestě učení se cizím jazykům vytvořili. Jak sami zmiňovali, naučili se věřit následujícím tvrzením: „Já se jazyk nikdy nenaučím.“, „Nemám na jazyky vlohy.“ „Angličtina mě nebaví.“, „Nevím, na co by mi jazyk byl.“, „Nikdy se angličtinou opravdu nedomluví.“, „Nesmím udělat chybu, to raději nebudu mluvit vůbec.“ Podobné věty studenti zmiňovali v průběhu závěrečných hodnocení a zároveň často popisovali i proměnu, kterou si v průběhu práce na ePortfoliu prošli a s jakým uspokojením a zadostiučiněním se nyní, nad prezentovaným portfoliem mohou ohlédnout zpět a výše zmíněná tvrzení mohou na základě nabyté zkušenosti opustit. Získávali tak velice často sebevědomí, které mnohdy čeští studenti cizích jazyků tolik postrádají. Paling ve své praxi podobně jako autorka tohoto výzkumu pracuje s cíli a jejich průběžným stanovováním. Cyklický přístup k neurokoučinku shrnuje pod zkratkou PROGRESS<sup>17</sup>: Practise (procvičování), Repeat (opakování), Ongoing (soustavnost), Goals (cíle), Remember (zapamatování), Emotions (emoce), Success (úspěch), Start again

---

<sup>17</sup> ©Rachel Marie Paling 2012.

(začít znovu). PROGRESS popisuje Paling jako „cyklický proces od stanovení cílů k dalšímu stanovení cílů, jichž je dosaženo v čase pomocí rozdělení velkého cíle na dílčí, dosažitelné cíle, které udržují limbický systém v klidu a umožňují mozku se lépe soustředit.“ (Paling 2017, s. 76). Pozitivní emoce pak zajišťují průběh těch správných chemických procesů v mozku, které umožňují dlouhodobou retenci a zapamatování. Za jeden z nejdůležitějších faktorů považuje Paling splnění dílčích cílů, které přináší pocit úspěchu a s ním i inspiraci a motivaci pokračovat v učení. Stejně výsledky zaznamenala autorka u mnoha studentů právě při závěrečných hodnotících sezeních, kdy studenti s nemalou dávkou nadšení zmiňovali své úspěchy a motivaci v učení se pokračovat. Paling závěrem vysvětluje, že na spirále učebního procesu dochází vždy k určitému progresu, pokud je cíl splněn, je progres evidentní, pokud ne, postup vpřed je pomalejší, ale přesto k němu dochází. Student se tedy pohybuje neustále směrem vpřed.

Jak je patrné z této kapitoly, věnujeme se takovým pedagogickým teoriím a výsledkům poznání, které přímo ovlivňují nebo nějakým způsobem tvarují a podporují zkoumaný učební cyklus. Výše představené pedagogické teorie významně podpořily samotný proces tvorby učebního cyklu a dále pak přispěly k sestavení a začlenění podpůrných nástrojů, které cyklus doplňují na vhodných a potřebných místech. Začlenění nezbytných podpůrných kroků a následné úpravy učebního cyklu byly učiněny na základě výsledků opakovaných analýz dat a strukturovaných rozhovorů se studenty. Tyto podpůrné kroky facilitují celý učební proces a zároveň plní funkci podpory řízené autonomie.

## 5 VÝZKUM

### 5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této práce bylo na základě důkladného studia literatury sestavit a v praxi ověřit učební cyklus, který měl za cíl prostřednictvím zavedení ePortfolia Mahara a jeho principů do výuky na vysoké škole podpořit a rozvíjet autonomní učení studentů odborného a akademického jazyka.

K dosažení tohoto cíle byly zformulovány následující dílčí cíle.

Dílčí cíle:

- Návrh učebního modelu pracujícího s konstruktivistickým přístupem k práci s ePortfoliem, který vychází z teoretických přístupů popsaných již Paulson & Paulson (1994) a rozpracování tohoto výukového model formou cyklu, jež bude spočívat v práci s ePortfoliem a podporovat rozvoj autonomního učení se cizímu jazyku.
- Ověření navrženého učebního cyklu v praxi, ve výuce na všech třech stupních terciárního vzdělávání v kurzech Odborného a Akademického anglického jazyka pod vedením tří vyučujících. Na základě pilotního šetření pak zhodnocení proveditelnosti studie, poskytnutí zpětné vazby k jednotlivým fázím cyklu a přijetí úprav cyklu vedoucích k úspěšnější implementaci učebního cyklu v dalších fázích výzkumu.
- Cyklické opakování studie po dobu trvání výzkumu, sběr dat, vyhodnocování dat a na jejich základě provádění úprav učebního cyklu s cílem vytvoření finálního modelu cyklu, který bude možné adaptovat pro různé obory a předměty. Aplikace metod konstruktivistického výzkumu.
- Popis jednotlivých fází učebního cyklu z perspektivy použitých typů hodnocení. Nalezení vhodné formy hodnocení a sebehodnocení pro každou fázi navrženého učebního cyklu a její následné ověření v praxi a případná modifikace.
- Sestavení doporučení pro realizovatelnou a úspěšnou implementaci konstruktivistického přístupu práce s ePortfolii do praxe, která může vést až k transformativnímu učení a vyšší autonomii VŠ studentů.

## 5.2 Metodologie

### 5.2.1 Popis výzkumného problému

#### ***Výzkumný problém***

Na Univerzitě Pardubice, kde probíhal výzkum, stejně jako na mnoha dalších institucích ve světě, kde je využíváno portfolio jako učební nástroj, je aplikována především pozitivistická teorie použití portfolia. Portfolio zde zejména zastává funkci dalšího prostředí pro sběr výstupů učení, s výstupy se po vyhodnocení dále podrobněji nepracuje a není začleňována ani hlubší a komplexnější reflexe a sebereflexe nad výsledky práce studenta. Mahara ePortfolio nástroj v takovém případě představuje prostředí podobné LMS Moodle, pouze s větším důrazem na tvorbu ze strany studenta. Již tento postup lze považovat ze strany instituce za pokrokový ve smyslu přesunu těžiště z vyučujícího na samotného studenta, nedochází však kromě rozvoje kreativity k podpoře dalších dovedností pro 21. století a nejedná se o formu studia a výuky podporující autonomní a reflektivní učení. Stejně tak aplikované způsoby hodnocení jsou spíše tradičního charakteru, nanejvýš rozšířené o možnosti začlenění formativního hodnocení. Lze tedy pomocí práce s ePortfolii a při využití vhodné metodiky posílit autonomní učení VŠ studentů a dále podpořit rozvoj dovedností pro 21. století na Univerzitě Pardubice a případně i na dalších institucích, které systém v budoucnu adoptují?

#### ***Výběr výzkumného vzorku***

V případě tohoto výzkumu se jedná o skupiny studentů přiřazené v daném semestru k vyučujícím, kteří se výzkumu zúčastnili. Kritériem pro zařazení studijní skupiny do výzkumu byla jazyková úroveň – minimálně B1/B1+ a velikost studijní skupiny, která měla reflektovat očekávané vyšší časové nároky při zavádění nových výukových metod. Při pilotním šetření byly zařazeny skupiny studentů na bakalářské, magisterské i doktorské úrovni. Po první analýze dat a de-briefingu zúčastněných vyučujících byly pro účely dalšího výzkumu a pro replikaci studie zařazeni pouze studenti magisterského stupně vysokoškolského studia s cílovou úrovní minimálně B1+ podle CEFR. Syllabus zařazeného předmětu je uveden v příloze č. 1.

### 5.2.2 Specifika výuky odborného anglického jazyka v kontextu terciárního vzdělávání

Jazyková výuka na Univerzitě Pardubice prošla za dobu své existence mnoha změnami. Jednou ze stěžejních změn bylo zavedení rozřazování studentů do jazykových úrovní podle SERR (CEFR). Toto významné rozšíření, jež probíhá ještě před nástupem studentů do studia přineslo do jazykové výuky a studia mnohem větší transparentnost a efektivnost. Výuka může být takto zacílena na jednotlivé úrovně, může efektivněji navazovat na středoškolské vzdělání a přistupovat ke studentům více individuálně. V neposlední řadě umožňuje zástupcům Jazykového centra snáze standardizovat výuku a komunikovat dosažené výstupy uvnitř i navenek. Vyšší diversifikace a individualizace studia ale v některých případech naráží na ekonomické faktory vzdělávání a jeho efektivitu. V některých případech je tedy třeba přistupovat k individualizaci i uvnitř studijních skupin. Spolu s individualizací, pandemickou situací a celkovou jazykovou koncepcí bylo vhodné přistoupit ke zkvalitnění výuky také formou využití dostupných nástrojů online či blended jazykového vzdělávání.

V souvislosti se zavedením diversifikace úrovní v bakalářské úrovni studia a rozšířením výuky do navazujících forem studia a na některých fakultách i do doktorských programů, vznikla celouniverzitní jazyková koncepce, jež umožnila autorce uvidět počáteční stav a ideální koncový stav znalostí a dovedností absolventů a budoucích akademických pracovníků univerzity.

Jako vhodná podpora jazykového vzdělávání reflektující jednotlivé úrovně SERR (CEFR) v kombinaci s vyšší individualizací a podporou autonomního učení se na Fakultě chemicko-technologické a na Fakultě ekonomicko-správní jevílo využití Mahara ePortfolio a bylo tak navázáno již na tradiční využití jazykového portfolia ještě ve své papírové a poté elektrické podobě tak, jak je popisováno v literatuře Brychová a kol. (2012).

Autorka se s prostředím Mahara ePortfolio seznámila již v roce 2010 a věnovala se především mapování možností využití jednotlivých funkcionalit prostředí v pozitivistickém pojetí pedagogické práce s ePortfoliem.

První pilotní šetření v rámci této disertační práce proběhlo na Jazykovém centru Univerzity Pardubice v předmětech Anglický jazyk pro chemii a Anglický jazyk pro ekonomy. Výuka běžně probíhala a probíhá prezenční formou v týdenní dotaci 2 hodin, která je pro systematické učení se cizímu jazyku nedostatečná. Tato nedostatečnost byla hlavním důvodem pro rozšíření výuky o formu blended learning a bylo přistoupeno k využití LMS Moodle a jeho následné rozšíření o začlenění ePortfolia do běžné výuky. Zároveň s nasazením ePortfolia do výuky bylo aplikováno řízené autonomní učení. Cílem pedagogické intervence formou navrženého učebního cyklu bylo posílit u participujících studentů prvek autonomního učení se cizímu jazyku prostřednictvím sebehodnocení, stanovování cílů, tvorby důkazového portfolia, popisů procesu učení a závěrečné sebereflexe a sebehodnocení.

Učební cyklus, který reflektuje úroveň SERR (CEFR), tzv. can-do-statements (dovednostní deskriptory), principy autonomního učení, rozvoj dovedností 21. století a principy tvorby digitálního portfolia, a který je hlavním výstupem této disertační práce, byl navržen před samotnou pilotáží na základě studia odborné literatury. Jako nástroj pro tvorbu ePortfolií byl zvolen nástroj Mahara ePortfolio. Nástroj je již od roku 2011 využíván jako institucionální ePortfolio prostředí na Univerzitě Pardubice a byl vybrán na základě studií, které tento nástroj doporučují Balaban&Bubas (2010); Lamont (2008); McAllister, Hallam & Harperpo (2008). Pro podporu autonomního učení se cizímu jazyku jsme navrhli učební model, který zahrnuje šest fází: vstupní rozřazovací test, sebehodnocení a stanovení dílčích cílů, jazykový test, opětovné sebehodnocení a reevaluace cílů, shromažďování výstupů učení, závěrečné sebehodnocení a hodnocení. Součástí implementace učebního cyklu je úvodní blok, během kterého jsou všichni studenti proškoleni na tvorbu a principy práce s digitálním portfoliem, na práci se zdroji a možnostmi digitálního portfolia. Toto proškolení probíhá v cílovém jazyce, a tak poskytuje studentům i cennou zkušenost absolvování cizojazyčného školení na práci s novým software. Model navrženého učebního cyklu a jeho vývoj je blíže popsán ve výzkumné části této práce a byl hlavní intervencí, která v průběhu výzkumu zásadně ovlivňovala a transformovala procesy učení v rámci vybraných předmětů. Došlo k zásadní změně výuky předmětu během celého semestru, následně došlo k transformaci závěrečného zkušebního<sup>18</sup> procesu a paralelně i k proměně myšlení všech zainteresovaných účastníků výzkumu a k zásadní proměně postojů a vnímání procesů učení a autonomního učení.

---

<sup>18</sup> Blíže popsáno v podkapitole 5.3.6 str. 75

### 5.2.3 Výzkumné metody a nástroje

Použité výzkumné metody:

1. **Monitoring studentů** ve fázi stanovování cílů.
2. **Dotazníkové šetření** k získání zpětné vazby od studentů k práci s jednotlivými fázemi učebního cyklu – uzavřené otázky.
3. **Analýza finálních produktů** – dokladových portfolií participujících studentů.
4. **Strukturované rozhovory** s otevřenými otázkami, prováděné se všemi studenty v rámci závěrečné zkoušky, narativní rozhovor nad analýzou portfolií a průběhem učebního cyklu. Sebereflexe, sebeanalýza, hodnocení a sebehodnocení.
5. **Zúčastněné pozorování** v rámci práce se skupinou studentů a aplikace řízené autonomie při implementaci učebního cyklu.

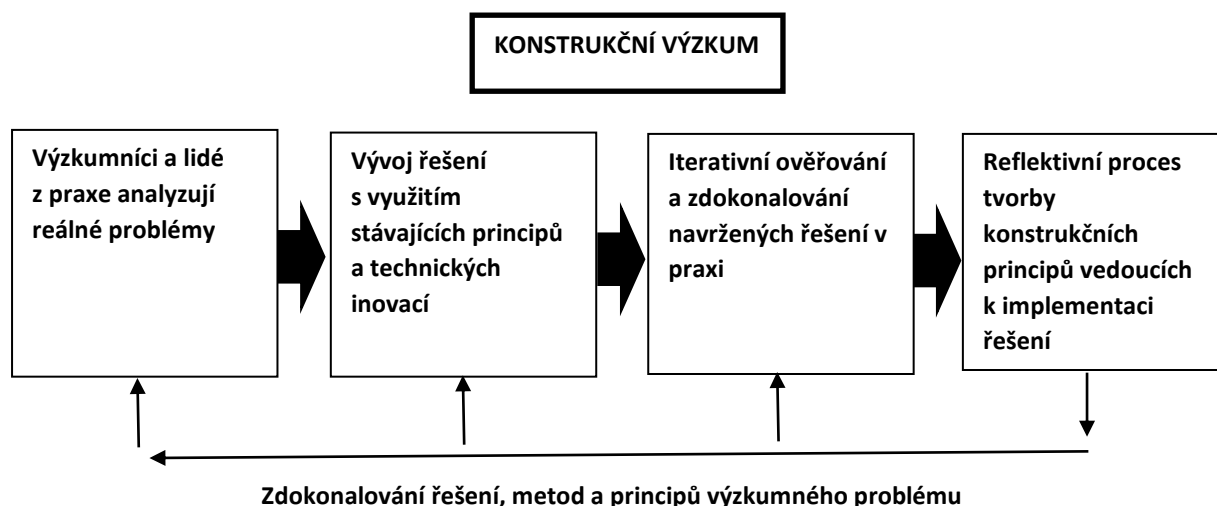
Sběr dat byl prováděn pomocí následujících nástrojů:

- **Mahara ePortfolio** – Monitoring studentů a zúčastněné pozorování studentů při práci a diskusích v kontaktních hodinách a při jejich práci online v prostředí ePortfolia
- Dotazníkové šetření formou **evaluačního dotazníku** v LMS Moodle (příloha č. 2)
- **Analýza finálních portfolií** v digitální podobě, data jsou uchovávána v PDF formě.
- **Strukturované rozhovory**, pořízení nahrávek rozhovorů za účelem následné analýzy. (podklad formou reflektivního dotazníku v příloze č. 6)

Byla shromážděna a analyzována data ze vstupních testů, průběžných diagnostických jazykových testů, ze zpětnovazebních dotazníků a průběžně po dobu trvání celého výzkumu byly analyzovány také finální produkty studentů – jejich dokladová portfolia. Příklad dílčí části dokladového portfolia je uveden v příloze č. 5.

## 5.2.4 Konstrukční výzkum

V případě tohoto výzkumu byla zvolena metoda konstrukčního výzkumu (design-based research), kterou lze nejlépe aplikovat na vývojovou a akční povahu výzkumu. Jedná se konkrétně o vývojovou tvorbu specifického postupu, který je v tomto výzkumu realizován formou učebního cyklu. V práci popsany učební cyklus byl v rámci výzkumu navržen, pilotován a neustále vyvíjen a doplňován s cílem vytvořit funkční, aplikovatelný a mezioborově přenositelný výukový model. Podle Amiela a Reevese (2008) existují tři hlavní principy konstrukčního výzkumu: řešení složitých problémů v reálném kontextu ve spolupráci s odborníky z praxe, integrace známých principů za účelem poskytnutí věrohodných řešení problémů a přítomnost reflexivního průzkumu za účelem zdokonalování inovativních vzdělávacích prostředí, vedoucích až k definici nových konstrukčních principů. Za nejvyšší cíl konstrukčního výzkumu autoři považují vytvoření pevnějších vazeb mezi pedagogickým výzkumem a reálnými problémy. Důraz je pak kladen na iterativní výzkumný proces, který neslouží pouze k evaluaci inovativního produktu či intervence, ale dochází zde k systematickým pokusům o vylepšování dané inovace a vedoucí k vytváření principů, které mohou být uplatňovány v dalších podobných výzkumech. Postupné kroky konstrukčního výzkumu včetně reflexe a cykličnosti jsou schematicky popsány na obrázku 6.



OBRÁZEK 6 KONSTRUKČNÍ VÝZKUM (AMIEL, REEVES 2008)

Trna (2011) ve své studii konstrukčního výzkumu uvádí jako jeho hlavní výhodu jeho systémovou provázanost s praktickou aplikací.



V případě tohoto výzkumu byly taktéž realizovány všechny výše schematizované etapy výzkumu.

### **Etapa 1: Výzkumníci a lidé z praxe analyzují reálné problémy**

Autorka spolu s dalšími třemi kolegyněmi v rámci pilotního šetření<sup>19</sup> na počátku výzkumu pečlivě zvolila skupiny studentů vhodných pro pilotáž navrženého učebního cyklu. Na konci semestru proběhl debriefing zúčastněných vyučujících a byla shromážděna zpětná vazba od studentů a od zapojených vyučujících. Přípomínky byly zohledněny v dalších fázích výzkumu.

### **Etapa 2: Vývoj řešení s využitím stávajících principů a technických inovací**

Navržený učební cyklus byl nasazen spolu s implementací nástroje Mahara ePortfolio. Pro zdárné začlenění navrženého cyklu do výuky byly uplatněny znalosti z oblasti technologií, práce s ePortfolii, reflexí, sebehodnocení, hodnocení, autonomního učení a metodická práce s Evropským jazykovým portfoliem. Postupně byly jednotlivé teorie promítány do struktury učebního cyklu a ten byl rozšiřován o další podpůrné kroky s využitím nových nástrojů.

### **Etapa 3: Iterativní ověřování a zdokonalování navržených řešení v praxi**

Po dobu šesti po sobě jdoucích semestrů, ale vždy a jinou skupinou studentů, byl ověřován navržený učební cyklus ve výuce předmětu Anglický jazyk pro specifické účely. Po prvotní pilotáži, která proběhla na všech třech stupních terciárního vzdělávání, na bakalářském, magisterském i na doktorském stupni, byl zvolen pouze magisterský stupeň studia. V průběhu každého testování a ověřování učebního cyklu v praxi byl proveden sběr dat, a to jak výsledků testů, tak veškerá dokladová portfolia, výsledky zpětnovazebních dotazníků a audio záznamy průběhu závěrečných hodnocení.

### **Etapa 4: Reflektivní proces tvorby konstrukčních principů vedoucích k implementaci řešení**

V každé části výzkumu, v průběhu a na závěr každého semestru proběhlo zhodnocení a reflexe na sebraná data a zhodnocení učebního cyklu a jeho inovace či doplnění o kroky vedoucí k jeho efektivnější aplikaci v praxi.

---

<sup>19</sup> Podrobněji viz Podkapitola 5.2.5

### 5.2.5 Realizace pilotního šetření

Pilotní výzkum byl proveden v předmětech Angličtina pro chemii a Angličtina pro ekonomy na Univerzitě Pardubice za účasti tří vyučujících odborného anglického jazyka a 48 studentů bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů. Účastníci pilotního šetření byli studenti dvou fakult Univerzity Pardubice: Fakulty chemicko-technologické a Fakulty ekonomicko-správní. Pilotní studie byla navržena na dobu trvání jednoho semestru a probíhala od konce února 2016 do konce července 2016 tedy po dobu 5 měsíců zahrnující též zkouškové období.

Všichni tři participující vyučující měli předchozí nejméně dvouleté zkušenosti s nasazením nástroje Mahara ePortfolio ve výuce včetně schopnosti proškolit studenty na jeho užívání. Studenti byli vybráni podle následujících kritérií: zařazení početně menších skupin studentů z důvodu použití nových a časově náročných vyučovacích metod, čímž byl zajištěn prostor pro vyšší individualizaci studentů a možnost intenzivnějších konzultací. Záměrně byly začleněny skupiny studentů všech třech stupňů terciárního vzdělávání pro poskytnutí alespoň základního srovnání. Dalším kritériem byla vstupní úroveň studentů daná standardizovaným rozřazovacím testem. Podle hodnotících a sebehodnotících kritérií daných Evropskou radou a používaných jak v Evropském jazykovém portfoliu, tak při popisu jednotlivých jazykových úrovní podle CEFR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky) se student stává nezávislým uživatelem jazyka až od úrovně B1 dle CEFR a také deskriptory této úrovně popisují jazykové kompetence studenta, které se od úrovně B1 očekávají, v české verzi deskriptorů úrovní CEFR (SERR) zní následovně: na úrovni B1 studenti „umí jednoduchým způsobem spojovat fráze, aby popsali své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umí stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umí vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce.“ Výše popsané jazykové kompetence jsou nejnižší potřebnou úrovní pro to, aby se studenti mohli věnovat sebehodnocení a sebereflexi v cílovém jazyce a dále také nejnižším možným předpokladem pro schopnost poskytnout taktéž v cílovém jazyce podrobný popis důkazů o tom, že své cíle splnili.

Z výše uvedených důvodů se vyučující shodli, že do pilotního šetření zařadí skupiny studentů s cílovou úrovní B1+ a výše podle CEFR.

Jako první krok proběhlo diagnostické testování studentů bakalářských a magisterských oborů prostřednictvím standardizovaného rozřazovacího testu. Tento test se z praktických důvodů skládá pouze z částí slovní zásoba a gramatické jevy a má schopnost rozřadit studenty do úrovní od A2+ do C1. Pouze studenti doktorských programů nepodstupují úvodní rozřazovací test,

jelikož na jejich úrovni studia již má předmět Anglický jazyk povahu pouze volitelného kurzu obecného a akademického jazyka. Na základě výsledků testu si studenti musí zapsat pouze příslušnou úroveň, ale jelikož si vyučující jsou vědomi možných externích vlivů, které mají potenciál výsledek rozřazovacího testu změnit, existuje zde vždy možnost přestupu studenta do nižší či vyšší úrovně na základě přezkoušení vyučujícím.

V průběhu jednotlivých kurzů jsou studenti proškoleni na práci se softwarem pro tvorbu portfolií Mahara. Proškolení probíhá v cílovém jazyce jednotlivými vyučujícími a studenti mají možnost si práci v systému vyzkoušet při plnění zadaných úkolů menšího rozsahu. Vyučující je k dispozici a připraven studentům pomoci stát se takovými uživateli systému digitálních portfolií, aby pak práce se softwarem nebyla na překážku vlastní jazykové výuce a tvorbě portfolia, jakožto hlavního a komplexního výstupu studovaného předmětu. Studenti pak v rámci tutoriálu provedou sebehodnocení svých jazykových dovedností na základě deskriptorů, které se vztahují k jednotlivým úrovním jazyka. Jako příklad lze uvést deskriptory poskytované Evropskou radou pro úroveň B2 v dovednosti Poslech:

## B2 Listening Comprehension

- I can understand standard spoken language on both familiar and unfamiliar topics in everyday situations even in a noisy environment.
- **I can with some effort catch much of what is said around me, but may find it difficult to understand a discussion between several native speakers who do not modify their language in any way.**
- I can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed.
- **I can follow extended talks delivered in standard dialect on cultural, intercultural and social issues (e.g., customs, media, lifestyle, EU).**
- I can follow complex lines of argument, provided these are clearly signposted and the topic is reasonably familiar.
- **I can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic or professional presentation in my field.**
- I can follow most TV news programmes, documentaries, interviews, talk shows and the majority of films in standard dialect.
- **I can follow most radio programmes and audio material delivered in standard dialect and identify the speaker's mood, tone, etc.**
- I am sensitive to expressions of feeling and attitudes (e.g., critical, ironic, supportive, flippant, disapproving).

V prostředí digitálního portfolia přehled deskriptorů podle jednotlivých jazykových dovedností a zadání úkolu vedoucího k sebereflexi a sebehodnocení vypadá tak, jak je uvedeno na obrázku 7.

#### TASKS:

1. Make your own Mahara Page self-assessing your strong and weak points based on the description below and set your own partial, achievable objectives for the following term leading to your language competence growth in each category (Listening, Reading, etc.).
2. Collect artefacts in Mahara portfolio tool to evidence your individual progress.

B2 Listening Comprehension	B2 Reading Comprehension	B2 Spoken Interaction
<ul style="list-style-type: none"> <li>I can understand standard spoken language on both familiar and unfamiliar topics in everyday situations even in a noisy environment.</li> <li>I can with some effort catch much of what is said around me, but may find it difficult to understand a discussion between several native speakers who do not modify their language in any way.</li> <li>I can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed.</li> <li>I can follow extended talks delivered in standard dialect on cultural, intercultural and social issues (e.g., customs, media, lifestyle, EU).</li> <li>I can follow complex lines of argument, provided these are clearly signposted and the topic is reasonably familiar.</li> <li>I can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic or professional presentation in my field.</li> <li>I can follow most TV news programmes, documentaries, interviews, talk shows and the majority of films in standard dialect.</li> <li>I can follow most radio programmes and audio material delivered in standard dialect and identify the speaker's mood, tone, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I can quickly scan through long and complex texts on a variety of topics in my field to locate relevant details.</li> <li>I can read correspondence relating to my field of interest and readily grasp the essential meaning.</li> <li>I can obtain information, ideas and opinions from highly specialised sources within my academic or professional field</li> <li>I can understand articles on specialised topics using a dictionary and other appropriate reference resources.</li> <li>I can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.</li> <li>I can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.</li> <li>I can understand lengthy complex instructions in my field, including details on conditions or warnings, provided I can reread difficult sections.</li> <li>I can read most modern literary texts (e.g. novels, short stories, poems, plays) with little difficulty when I have got used to the author's style.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I can participate fully in conversations on general topics with a degree of fluency and naturalness, and appropriate use of register.</li> <li>I can participate effectively in extended discussions and debates on subjects of personal, academic or professional interest, marking clearly the relationship between ideas.</li> <li>I can account for and sustain my opinion in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.</li> <li>I can express, negotiate and respond sensitively to feelings, attitudes, opinions, tone, viewpoints.</li> <li>I can exchange detailed factual information on matters within my academic or professional field.</li> <li>I can help along the progress of a project by inviting others to join in, express their opinions, etc.</li> <li>I can cope linguistically with potentially complex problems in routine situations (e.g., complaining about goods and services).</li> <li>I can cope adequately with emergencies (e.g., summon medical assistance, telephone the police or breakdown service).</li> <li>I can handle personal interviews with ease, taking initiatives and expanding ideas with little help or prodding from an interviewer.</li> </ul>

OBRAZEK 7 PŘÍKLAD ZADÁNÍ ÚKOLU SEBEHODNOCENÍ NA ZÁKLADĚ DESKRIPTORŮ PRO JAZYKOVOU ÚROVEŇ B2

V této fázi pilotáže se studenti při hodnocení své aktuální jazykové kompetence ve všech kategoriích neselektovali s většími problémy. V kategoriích Listening Comprehension, Reading Comprehension, Spoken Interaction, Spoken Production a Writing byli všichni schopni sebehodnocení, a to především z důvodu, že jim byl poskytnut na dané úrovni návod pomocí jednotlivých deskriptorů, tzv. can-do-statements. Studenti měli postupovat od svých silných stránek v každé z daných kategorií ke svým slabým stránkám a písemně je identifikovat již v prostředí Mahara ePortfolio stránek. Nalezení silných a slabých stránek mělo vyústit ve stanovení dílčích cílů pro vlastní zlepšení v každé z hodnocených jazykových dovedností. Od úrovně B1 jsme se jen ve výjimečných případech setkali s obtížemi s porozuměním can-do-statements, a to pouze u studentů, kteří byli zařazeni do úrovně, která reálně jejich jazykové úrovni neodpovídala. Zde pak byly pro zdárný postup jednotlivými fázemi klíčové konzultace s vyučujícím.

Ve fázi stanovování vlastních cílů pro nadcházející semestr se vyučující setkaly s komplikacemi týkajícími se formulace cílů. Z počátku studenti stanovovali cíle (objectives) pouze obecného charakteru bez ohledu na časový horizont a na konkrétní činnosti a práce v rámci semestru. Příklady procesu formulace cílů před a po potřebné konzultaci s vyučujícím jsou uvedené v Tabulce 6. (vyjádření studentů v cílovém jazyce jsou původní, bez úprav).

Příklady cílů před a po konzultaci s vyučujícím	
Cíl 1	Cíl 2 (zkonzultovaný a přeformulovaný)
<i>I want to be better in listening.</i>	<i>I want to watch one video per week.</i>
<i>I need to improve my grammar.</i>	<i>I will write sometimes a text and that will help me in terminology and grammar.</i>

TABULKA 6 PRVNÍ FÁZE STANOVOVÁNÍ CÍLŮ (OBJECTIVES)

V závěrečném de-briefingu (auditů kolegů) se vyučující shodly, že bude vhodné v průběhu dalšího semestru seznámit studenty s teorií efektivního stanovování cílů podle metody SMART<sup>20</sup> a věnovat se právě specifičnosti, měřitelnosti, dosažitelnosti a realističnosti jednotlivých dílčích cílů. Vyučující zmiňovaly, že tato malá změna v celém cyklu by mohla znatelně kvalitativně prospět, a to již v úvodní části celého procesu, která pak ovlivňuje jak průběh učení, tak i výsledné výstupy. Stanovování cílů podle metody SMART opět studentům přináší dovednosti, které mohou napomáhat uplatnitelnosti absolventa na trhu práce, tzv. Employability. Fáze stanovování cílů může být považována za základní kámen celého semestrálního projektu a slouží jako úvodní část tvorby digitálního portfolia, jelikož je již v této fázi v systému Mahara ePortfolio vytvořena Stránka (Page) a zároveň je tato nasdílena s vyučujícím. Vyučující tak má přístup k portfoliu studenta od samého počátku a může být nápomocen při jeho tvorbě nebo pouze tvorbu portfolia sledovat.

Ve fázi, kdy studenti provedli sebehodnocení a stanovili si dílčí cíle pro každou jazykovou oblast, přistupuje vyučující k takzvané kontrolní fázi, která má studentům umožnit otestovat si ještě jednou s časovým odstupem své jazykové dovednosti a na základě informace, kterou obdrží, pak mohou opětovně revidovat a konkretizovat své sebehodnocení a své cíle. Studenti jsou v rámci kontaktních hodin otestování standardizovaným mezinárodním testem

<sup>20</sup> Lawlor, K. B. & Hornyak, M. (2012). SMART Goals: How The Application of SMART Goals Can Contribute To Achievement Of Student Learning Outcomes. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 39, 2012: s. 259–267.

odpovídajícím jejich jazykové úrovni. Tento test byl záměrně zkrácen a upraven, aby jej bylo možné realizovat v rámci výukových akcí. Byly vypuštěny některé části a úplně byla vynechána dovednost psaní, a to z důvodu časové náročnosti, ale také z důvodu, že se nejedná o jazykové kurzy zaměřené na akademické psaní. Dovednost Writing (psaní) je pak částečně naplňována, a tak i reflektována prostřednictvím dílčích úkolů zadaných v rámci semestru. Přehled jednotlivých testů, tak jak jsou nabízeny renomovanými světovými zkušebními centry dostupnými pod Cambridge University Press, je uveden a vztažen ke škále CEFR v tabulce č. 7. Pro potřeby tohoto výzkumu jsou využívány testy FCE a CAE.

Jazykové testy a úrovně CEFR	
Jazyková úroveň	Standardizovaný jazykový test
A2	KET (A Cambridge English: Key)
A2+/B1	PET (A Cambridge English: Preliminary)
B1+/B2	FCE (A Cambridge English: First)
B2+/C1	CAE (A Cambridge English: Advanced)

TABULKA 7 JAZYKOVÉ TESTY VZTAŽENÉ K ÚROVNÍM PODLE CEFR

Jazykové dovednosti zahrnuté ve výše uvedených testech byly Listening Comprehension, Reading Comprehension a Use of English obsahující tzv. užité jazykové prostředky, tedy slovní zásobu a gramatické jevy na dané úrovni. Testy byly opraveny jednotlivými vyučujícími a výsledky byly podrobně se studenty analyzovány. Přehled průměrných výsledků v jednotlivých jazykových dovednostech je uveden v Tabulce 8. Světle šedou barvou je vyznačena nejvyšší průměrná úspěšnost a tmavě šedou barvou je vyznačena nejnižší průměrná úspěšnost studentů v jednotlivých dovednostech a úrovních studia.

#### Bakalářské studium

Analýza dovedností s cílovou úrovní B1+ (celkem 7 studentů)			
Listening	Reading	Use of E	Total
83 %	72 %	73 %	78 %

Analýza dovedností s cílovou úrovní C1 (celkem 8 studentů)			
Listening	Reading	Use of E	Total
58 %	85 %	56 %	67 %

## Magisterské studium

Analýza dovedností s cílovou úrovní B1+/B2 (celkem 12 studentů)			
Listening	Reading	Use of E	Total
55 %	39 %	45 %	49 %

Analýza dovedností s cílovou úrovní B2+ (celkem 9 studentů)			
Listening	Reading	Use of E	Total
55 %	65 %	54 %	57 %

## Doktorské studium

Analýza dovedností s cílovou úrovní C1 (celkem 12 studentů)			
Listening	Reading	Use of E	Total
45 %	60 %	38 %	47 %

TABULKA 8 SOUHRNNÉ VÝSLEDKY ANALÝZY JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ PODLE STUPŇŮ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Informace pro studenty a vyučující, které z uvedených tabulek vyplynuly, pak mohly pomoci všem zúčastněným lépe zacílit své vlastní učení a výuku na problémové části a posilovat potřebné jazykové dovednosti. Ve výše uvedených případech se jednalo především o Use of English, jejíž nácvik pak studenti častěji požadovali v kontaktních hodinách a bylo možné výuku částečně uzpůsobit na míru jednotlivým skupinám studentů, případně studentům doporučit materiály k samostudiu v autonomní části. Studenti na základě informací získaných z jazykových testů znovu revidovali cíle, které si na začátku u každé dovednosti stanovili. Několik studentů požádalo vyučujícího o zapůjčení tzv. Readers (zjednodušené anglické četby) za účelem nácviku dovednosti Reading Comprehension (porozumění textu) na dané jazykové úrovni.

Závěrečnou fází učebního cyklu je fáze, která se nazývá „Závěrečné sebehodnocení, hodnocení a zpětná vazba“. V této fázi studenti prezentují své portfolio sestávající z důkazů „evidence“ vlastního autonomního učení včetně výstupů učení formálního, případně neformálního a informálního. Jak již bylo zmíněno, ePortfolio bylo předem sdíleno a poté prezentováno vyučujícímu. V průběhu této prezentace docházelo k sebehodnocení výstupů učení a naplnění zadaných cílů studentem a zároveň probíhalo hodnocení učitelem. Stránky digitálního portfolia obsahující sebehodnocení, cíle a výstupy (důkazy) učení byly tvořeny v prostředí nástroje Mahara ePortfolio. Portfolio lze sdílet na různých úrovních: veřejně, se studijní skupinou, se spolužákem nebo pouze s vyučujícím. V konkrétním případě popisované pilotáže studenti volili

především možnost sdílení ePortfolia pouze s vyučujícím. Někteří studenti si ale zvolili možnost sdílení se studijní skupinou. Jak je patrné z obrázku 8, stránka se sebehodnocením byla navržena pokrývající všechny navržené a hodnocené jazykové dovednosti: Listening Comprehension (poslech), Reading Comprehension (čtení), Spoken Interaction (Mluvená interakce), Spoken Production (Mluvená produkce) a Writing (psaní). Všechny tyto dovednosti hodnotili studenti samostatně prostřednictvím deskriptorů, tzv. can-do-statements s využitím sebehodnotící tabulky, jejíž příklad je uveden na obrázku č. 7. Na základě této tabulky studenti určili své silné a slabé stránky u každé z uvedených dovedností, stanovili si dosažitelné cíle a ty pak plnili v průběhu semestru. Ideálně pak studenti zaznamenávali průběh a výstupy učení do svého portfolia a sbírali tak důkazy o plnění stanovených cílů, jak je patrné z obrázku 8. V závěrečné fázi pak studenti prezentovali vytvořené portfolio a analyzovali, do jaké míry se jim podařilo nebo nepodařilo splnit stanovené cíle.

### Self-Assessment

Listening Comprehension	Reading Comprehension	Spoken Interaction	Spoken Production	Writing
<p><b>Strong point:</b></p> <p>I can understand standard spoken language in everyday situations.</p> <p>I can follow most TV shows, interviews and the majority of films.</p> <p>I can follow a lecture or talk within my own academic or professional field.</p> <p><b>Weak points:</b></p> <p>Sometimes I have problem to understand people from Asia.</p> <p><b>Goal:</b></p> <p>Watch some movies or TV shows in English.</p> <p><b>Evidence:</b></p> <p><b>Vanishing point (movie)</b> </p>	<p><b>Strong points:</b></p> <p>I can read texts on subjects related to my field of interest.</p> <p>I can follow the plot of clearly structured narratives and modern literary texts.</p> <p><b>Weak points:</b></p> <p>I have problems understanding complex articles on a specific topic that are not related to my field of interest.</p> <p><b>Goal:</b></p> <p>Read one english book.</p> <p><b>Evidence:</b></p> <p><b>First (book)</b> </p>	<p><b>Strong points:</b></p> <p>I can sustain an extended conversation or discussion on most topics.</p> <p>I can express my thoughts about abstract or cultural topics such as music or films, and give brief comments on the views of others</p> <p><b>Weak points:</b></p> <p>Sometimes I have problem to find the right word for what I want to say.</p> <p><b>Evidence:</b></p> <p>I had to use my English a lot during my trip to Paris because I don't speak French.</p> <p></p>	<p><b>Strong points:</b></p> <p>I can describe personal experiences, reactions, dreams, hopes, ambitions, imagined or unexpected events.</p> <p>I can tell a story and be part of a conversation.</p> <p><b>Weak points:</b></p> <p>Sometimes I have problem to find the right word for what I want to say.</p> <p><b>Goal:</b></p> <p>Make a presentation in the class.</p> <p><b>Evidence:</b></p> <p>I had a presentation about Chuck Hill.</p> <p></p>	<p><b>Strong points:</b></p> <p>I can take down notes and messages.</p> <p>I can write formal or informal email.</p> <p><b>Weak points:</b></p> <p>I can get in troubles writing long texts.</p> <p><b>Goal:</b></p> <p>Write more messages to my foreign friends.</p> <p><b>Evidence:</b></p> <p>I did chat quite a lot with my foreign friends.</p> <p></p>

Feedback

OBRÁZEK 8 PŘÍKLAD STRÁNKY V EPORTFOLIU OBSAHUJÍCÍ SEBEHODNOCENÍ A DŮKAZY UČENÍ (EVIDENCE)

V rámci fáze závěrečného sebehodnocení a hodnocení studenti postupovali opět strukturovaně a připravovali se pomocí odpovědí na krátký dotazník převzatý od výzkumníků z Hongkongské



Polytechnické univerzity, Cheng & Chau (2013). Celé znění upraveného dotazníku je uvedeno v příloze č. 6. Dotazník obsahuje jeden velmi důležitý prvek, který z uzavřeného učebního cyklu vytváří prostor pro celoživotní vzdělávání a otevírá tak cestu pro opakování celého cyklu ať již pod vedením vyučujícího nebo čistě autonomně. Studenti se v posledním bodě krátkého dotazníku zamýšleli nad budoucími kroky, které mohou vést k dalšímu upevnění a zdokonalení jejich jazykových kompetencí. Vyučující pak měli na vlastní žádost k dispozici hodnotící kritéria, která jim mohla pomoci strukturovaně zhodnotit výstupy učení, které často měly velmi organickou a odlišnou podobu danou autonomní povahou učení se cizímu jazyku. Kritéria převzatá a upravená ze stejného zdroje Cheng & Chau jsou uvedena v příloze č. 7. Dostupnost těchto dvou hodnotících a sebehodnotících dokumentů byla v závěrečném de-briefingu hodnocena vyučujícími velice kladně, považovali tyto dva dokumenty za funkční nástroj, který jim umožnil poskytnout studentům kvalitní a strukturované hodnocení jejich celkové práce.

Výše popsané pilotní šetření ukázalo několik omezení ve výzkumu a v realizaci navrženého modelu výuky. Navržená výuka byla svou novostí, strukturou a povahou velmi náročná především pro vyučující, ale také pro studenty. Některé fáze učebního cyklu uvedeného na Obrázku 9 v podkapitole 5.3.1, byly obtížnější a vyučující během de-briefingu navrhovali a také posléze uvítali některá rozšíření. Konkrétně se jednalo o fázi stanovování cílů, která vyžadovala několik revizí, konzultací vedoucích ke konkretizaci cílů. Participující vyučující se shodli na začlenění teoretického úvodu vztahujícího se k tvorbě cílů podle metody SMART, a to v momentě hned po první fázi Sebehodnocení a stanovení cílů, aby bylo možné pozorovat vliv této změny na průběh navrženého učebního cyklu. Další limitou výzkumu je počet studentů ve skupině. Vyučující se vhodným výběrem skupin nesetkali s velkými obtížemi, jelikož počet studentů zřídka převyšoval 10 studentů ve skupině. V dalších fázích výzkumu bylo nutné zařadit také skupiny s vyšším počtem studentů a bylo tak možné ověřit funkčnost výuky i při vyšším zatížení. Další limitou výzkumu je organický a nejednotný formát výstupů učení daný právě konstruktivistickou povahou portfolia. Jak je uvedeno v podkapitole 1.1, studenti jsou v konstruktivistickém pojetí portfolia tvůrci jeho obsahu a tento se může i značně lišit v závislosti na jeho autorech. Se stejnou situací se setkali i vyučující participující na pilotáži. Bylo možné vystopovat nejméně tři formy prezentovaných portfolií. Studenti si nejčastěji volili formu strukturovanou a navrženou vyučujícím, tj. stanovení slabých a silných stránek v jednotlivých dovednostech, formulaci cílů a prezentaci důkazů a procesů učení, potažmo splnění dílčích cílů. Dalším častým formátem bylo nestrukturované portfolio, kde výše zmíněná struktura byla popsána formou eseje či textu. Ve třetím nejčastějším případě si studenti sami zvolili formu deníkového záznamu procesů učení po týdnech. Bylo tedy třeba, aby vyučující

přístupovali k hodnocení flexibilně, a také z tohoto důvodu byla velmi oceňována dostupnost hodnotících kritérií (viz Příloha č. 7).

Pilotní šetření, které bylo provedeno na Univerzitě Pardubice ve vybraných předmětech, mělo za cíl ověřit funkčnost a proveditelnost navrženého učebního cyklu použitelného v rámci jednoho semestru. Hlavním záměrem bylo podpořit autonomii studentů prostřednictvím sebehodnocení, stanovování cílů a autonomní práce s ePortfoliem za účelem tvorby a sběru důkazů o procesech vlastního učení. Navržený učební cyklus byl otestován celkem v pěti kurzech nabízených na všech třech úrovních terciárního vzdělávání – v bakalářských, magisterských i doktorských studijních programech na Fakultě chemicko-technologické a Fakultě ekonomicko-správní. Cílová úroveň začleněných kurzů pokrývala škálu úrovní od B1+ až po C1 úroveň podle CEFR.

Z pilotního šetření již bylo patrné, že navržený model je využitelný ve výuce cizích jazyků na výše zmíněných jazykových úrovních. Design inovovaného předmětu však vyžaduje vyšší nasazení jak ze strany vyučujících, tak ze strany studentů a je nutné, aby studenti prošli proškolením jak na práci se softwarem na tvorbu ePortfolií, tak aby byli seznámeni s podstatou sebehodnocení a stanovování vlastních cílů. Veškeré tyto dovednosti, zdánlivě nesouvisející se samotnou výukou cizího jazyka, mohou spolu s jazykovou vybaveností absolventa přispívat k rozvoji dovedností 21. století a dovedností potřebných pro jeho vyšší uplatnitelnost na budoucím trhu práce.

Pro následující semestr bylo během de-briefing sezení zainteresovaných vyučujících, který proběhl v červenci 2016, navrženo několik rozšíření, a to především týkajících se fázi sebehodnocení, stanovování cílů (objectives) a sběru důkazů procesů učení, které byly implementovány v další fázi výzkumu. Byla potvrzena proveditelnost studie od jazykové úrovně B1 podle CEFR a bylo zjištěno, že pokud studenti mají k dispozici sebehodnotící kritéria, jsou schopni provést sebehodnocení a s pomocí konzultací sestavit přiměřené, dosažitelné a konkrétní učební cíle. V krátkém a omezeném časovém úseku jednoho semestru, již bylo možné pozorovat nárůst podílu autonomie studentů daný jejich vlastním stanovováním cílů. Vyšší nárůst podílu autonomie byl demonstrován zvýšeným zájmem o učení se cizímu jazyku, o četbu knih mimo výuku poskytovanou na půdě univerzity, vysoký zájem o konzultace a častými úvahami studentů nad tím, jak se mohou sami efektivně cizí jazyk učit. Studenti byli schopni více konkretizovat požadavky a úkoly díky předchozímu stanovení konkrétních cílů a přirozeně tak docházelo ke zvýšení osobní angažovanosti a podílu na výuce. Tato iniciativa se pak promítala také do kontaktních hodin a studenti frekventovaně požadovali určité typy úkolů, které jim umožňovaly procvičovat potřebné dovednosti. Docházelo tak k vědomějšímu učení.

## 5.2.6 Realizace vlastního výzkumu

Po uzavření a zhodnocení pilotní fáze byl učební cyklus nasazen standardně do výuky v následujících třech letech po dobu trvání výzkumu, od října 2016 do července 2019. Tým zúčastněných pedagogů vycházejících z osobní zkušenosti s učebním cyklem sestavil doporučení pro další postup a implementaci učebního cyklu do výuky odborného a akademického cizího jazyka na VŠ. Na základě získaných dat prezentovaných v podkapitole 5.2.5 a v souladu s doporučeními vycházejícími z pilotáže, bylo přistoupeno k implementaci učebního cyklu v předmětech Angličtina pro chemii na úrovních B1+, B2 a B2+ podle CEFR, vyučovaných, jak je patrné z názvu, pouze na Fakultě chemicko-technologické Univerzity Pardubice a nabízených formou volitelných a povinně volitelných předmětů v navazujícím studiu všech oborů fakulty. Byly tak splněny pilotáží zjištěné potřebné podmínky pro úspěšnou implementaci inovace výuky formou učebního cyklu. Těmito podmínkami jsou: minimální jazyková úroveň nutná pro práci s cíli a pro sebehodnocení v cílovém jazyce na úrovni B1 a výše a současně nižší počet studentů ve skupinách umožňující individuální přístup v klíčových fázích cyklu při stanovování cílů, analýze zkušebních testů, a především při závěrečné zkoušce. Zároveň tak bylo možné poskytnout každému studentovi podrobnou a formativní zpětnou vazbu k vytvořenému ePortfoliu.

Po dobu tří akademických let, konkrétně šesti uzavřených semestrů, prošlo úspěšně celým cyklem 116 studentů, přehled výstupů z univerzitního systému STAG dokládá počet studentů v příloze č. 10. Z celkového počtu 116 studentů se 2 studenti rozhodli předmět založený na učebním cyklu absolvovat opakovaně na vyšší cílové jazykové úrovni. Ostatní studenti absolvovali inovovaný předmět pouze jednou. Úspěšně dokončit předmět znamená, že studenti absolvovali všechny fáze učebního cyklu pod vedením vyučujícího, splnili požadavky na zapsaný kurz mimo samotný učební cyklus, pracovali autonomně na tvorbě ePortfolia, odevzdali jej včas a v požadovaném rozsahu, a na závěr úspěšně složili ústní zkoušku sestávající z obsahové a jazykové analýzy ePortfolia, sebehodnocení, hodnocení a stanovení dalších dílčích cílů.

## 5.3 Výsledky výzkumu

### 5.3.1 Učební cyklus jako nástroj řešení problému

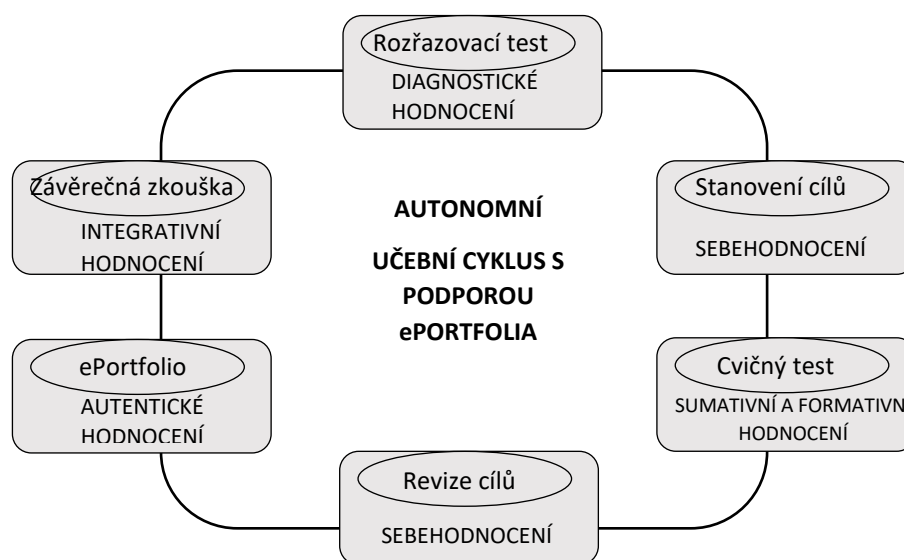
V průběhu přechodu od pozitivistického pojetí portfolia ke konstruktivistickému a v procesu implementace autonomního učení v cizím jazyce byl sestaven šestifázový učební cyklus zahrnující následující fáze: první fáze je v modelu nazvána **Rozřazovací test** a studenti v ní ještě před samotnou výukou absolvují standardizovaný rozřazovací test, který má za cíl stanovit jejich aktuální jazykovou úroveň. Následně se studenti zapisují do kurzu podle výsledků testu. V rámci daného jazykového kurzu studenti nejprve na základě výsledků rozřazovacího testu a pomocí sebeanalýzy a sebereflexe provedou ve druhé fázi nazvané **Stanovení cílů** sebehodnocení svých jazykových kompetencí v jednotlivých jazykových dovednostech: čtení, poslech, mluvený projev, mluvená interakce a psaní. Návodným materiálem jim v tomto procesu jsou can-do-statements deskriptory rozdělené podle jednotlivých dovedností a také podle úrovní jazyka dle CEFR (SERR). Například student, který má testem určenou úroveň B1+, respektive B2, provede sebehodnocení s použitím deskriptorů pro úroveň B2 podle CEFR. V této fázi byly pro jednotlivé úrovně použity deskriptory Evropského jazykového portfolia dostupné na stránkách Rady Evropy<sup>21</sup>. Na základě sebehodnocení, si studenti stanovují cíle pro každou ze základních jazykových dovedností. Na fázi stanovení cílů navazují konzultace s vyučujícím a s ostatními studenty, jež mají pomoci specifikovat a konkretizovat jednotlivé cíle před dalšími fázemi cyklu. Ve třetí fázi nazvané **Cvičný test** je studentům předložen standardizovaný jazykový test ve zkrácené podobě, zahrnující následující jazykové dovednosti: poslech, čtení a část, která se oficiálně nazývá „Use of English“ a obsahuje slovní zásobu a gramatické jevy odpovídající dané úrovni. Testy byly zvoleny s přihlédnutím ke světově uznávaným testům a zkouškám poskytovaným Cambridge oficiálními testovacími centry. Pro náš příklad, úroveň B2 dle CEFR tedy studenti absolvují takzvaný mock test na úrovni Cambridge zkoušky FCE. Test je následně vyhodnocen a výsledky jsou studentům sděleny společně s jejich hlubší analýzou se zpětnou vazbou poskytující studentům detailnější porozumění a vhled do jejich vlastních jazykových kompetencí. V další fázi, nazvané **Revize cílů** dochází k opětovnému sebehodnocení a specifikaci cílů. Studenti provedou revizi svého sebehodnocení a reformulaci svých cílů v jednotlivých jazykových dovednostech na základě výstupů z absolvovaných jazykových testů. Tato fáze se zdá být klíčovou pro úspěšnost dalších

---

<sup>21</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

dvou fází. Předposlední a časově nejrozsáhlejší úsek je zaměřen na rozvoj autonomie studentů prostřednictvím samostatné práce podporované pravidelnými konzultacemi. Tato fáze se zkráceně nazývá ePortfolio a jedná se o sběr důkazů či svědectví o procesech učení v prostředí ePortfolio systému. V jejím průběhu studenti sbírají podklady pro závěrečnou práci, monitorují své studium a zaznamenávají výstupy svého učení pomocí souboru, tzv. portfolia či formou reflektivních deníků. V této fázi, jelikož se jedná o práci autonomní, není předem zadán očekávaný formát a student si volí sám, jakou cestou bude důkazy shromažďovat a své studium a pokroky v jednotlivých dovednostech zaznamenávat. Zmíněná fáze trvá přibližně jednu až dvě třetiny semestru a navazuje na předchozí přípravné fáze. Facilitace probíhá formou reflexe na vlastní učení při tvorbě PLE a PLN v kontaktních hodinách a při společném sdílení ve skupinách. Poslední část navrženého učebního cyklu se nazývá pro jednodušší pochopení ze strany studentů **Závěrečná zkouška**. Jedná se však o mnohem komplexnější závěrečný krok obsahující finální sebehodnocení, hodnocení, a zpětnou vazbu a tento krok uzavírá celý cyklus závěrečným setkáním s vyučujícím, který po jeho úvodní části týkající se prezentace důkazů učení poskytne hodnocení a zpětnou vazbu studentovi a vyslechne si jeho sebehodnocení. Závěrečná fáze je zakončena doporučeními a návrhem dalších učebních kroků, které jsou formulovány oběma zúčastněnými stranami. Celý cyklus je možné následně opakovat opět pod vedením vyučujícího, které již ale není nutné a cyklus může student absolvovat již zcela autonomně.

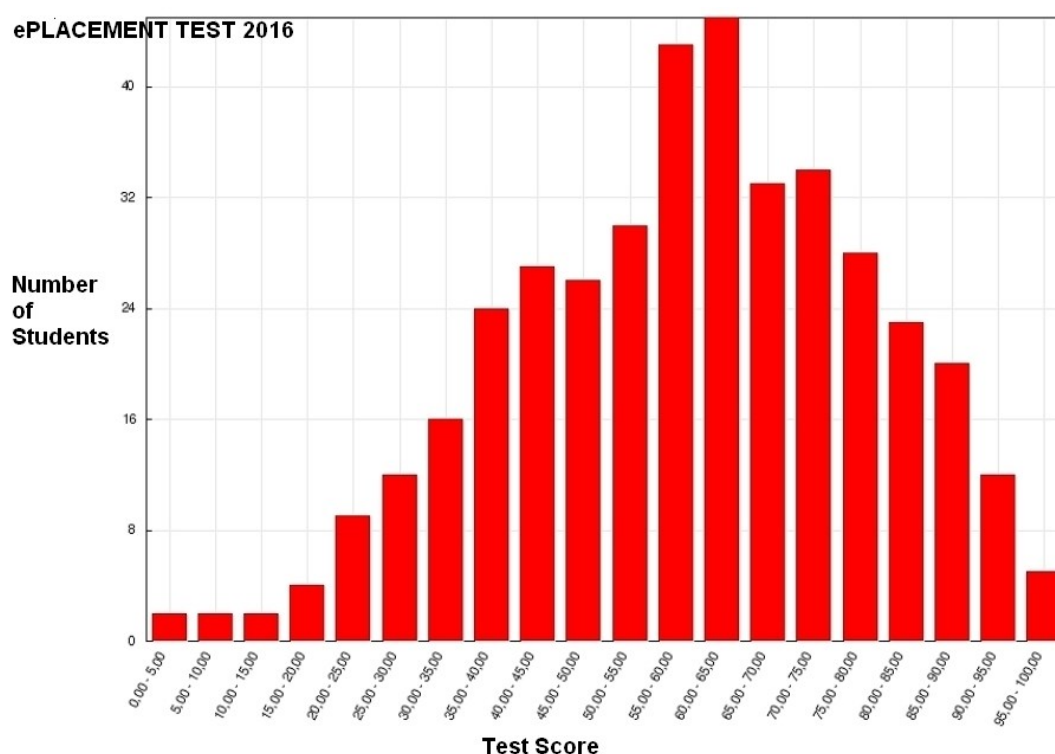
Obrázek 9 schematicky zobrazuje celý výše podrobně popsáný cyklus.



OBRAZEK 9 NÁVRH MODELU VÝUKY S VYUŽITÍM NÁSTROJE DIGITÁLNÍ PORTFOLIO MAHARA SLOUŽÍCÍMU KE SHROMAŽDOVÁNÍ DŮKAZŮ O PROCESU UČENÍ. AUTORKA: LINDA POSPÍŠILOVÁ

Výše schematicky formou učebního cyklu popsaná struktura semestru má za cíl podporovat autonomní učení vysokoškolských studentů odborného anglického jazyka. Jang, Reeve a Deci (2010) upozorňují na potřebu věnovat se jak podpoře autonomie, tak i strukturovanému systému. V jejich studii jsou kategorizovány tři typy instruktážního chování. Prvním je prezentace jasných, pochopitelných, explicitních a detailních pokynů, dále pak plán, jak studenty aktivizovat a třetí kategorií je poskytnutí konstruktivní zpětné vazby k tomu, jak studenti řídí své výstupy. Autoři argumentují tím, že jasné pokyny souvisejí s jasnými očekáváními, silné vedení pak poskytuje studentům návod a oporu či **konstrukci** (scaffolding) potřebnou pro **dosazení jejich cílů** (learning objectives). Konstruktivní **zpětná vazba** (feedback) pomáhá studentům si nejprve specifikovat své kompetence a na nich následně stavět v dalším seberozvoji. Stejných postupů a strategií je využíváno ve výše popsaném učebním cyklu, a proto je vhodné hovořit spíše než o autonomii, o **řízené autonomii** (guided autonomy). Při pilotáži a následných pěti opakováních aplikace učebního cyklu celkem v šesti výukových obdobích (v tomto konkrétním případě v semestrech, lze ale aplikovat na jakoukoliv učební jednotku a to jak kratší, tak delší) v časovém rozmezí od února 2016 do července 2019 byla sebrána data následujícího charakteru: jednalo se o výsledky ePlacement rozřazovacích testů viz Obrázek 10 a zpětnou vazbu formou zpětnovazebních dotazníků v prostředí LMS Moodle viz Tabulka 9. Zpětnovazební dotazník, který je integrální součástí kurzu v LMS Moodle je v celém znění uveden v příloze č. 2. Výsledky analýzy těchto dat byly reflektovány ve změnách

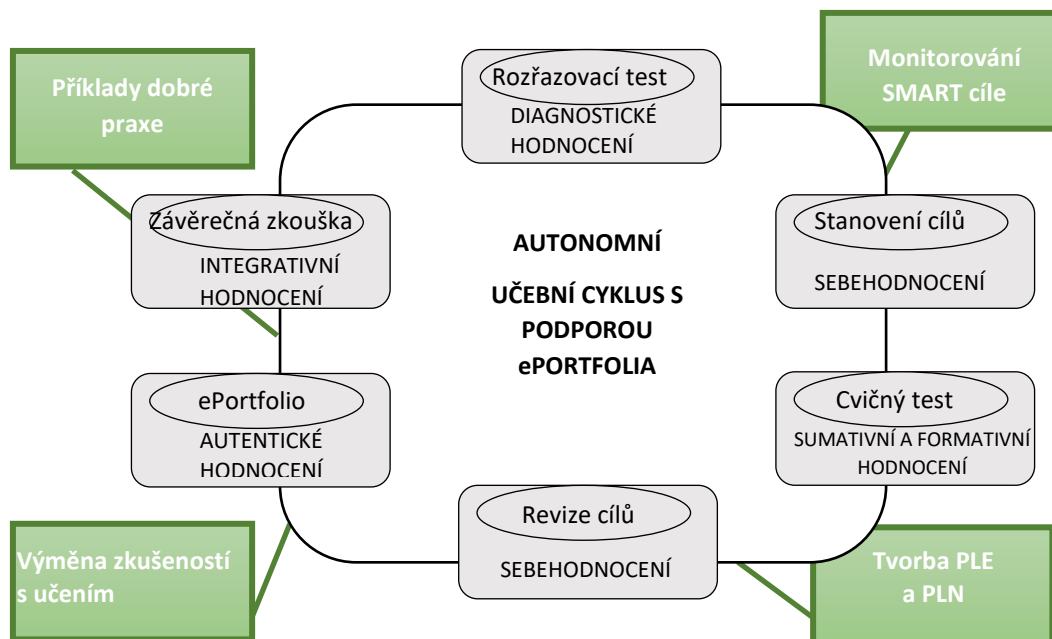
a rozšíření učebního cyklu, které jsou vyznačené zelenou barvou na Obr. 11. Konkrétně byla posílena fáze stanovování cílů, a to prostřednictvím monitoringu participujících vyučujících s akcentem na SMART analýzu cílů (příklad její aplikace je uveden v příloze č. 4), fáze zkušebního jazykového testu a jeho analýzy a fáze revize cílů byly podpořeny tvorbou PLE a PLN map a vlastní fáze tvorby ePortfolia byla podpořena výměnou zkušeností a příklady dobré praxe v rámci kontaktních seminářů, podpůrné kroky se v rámci učebního cyklu odehrávaly v určitých fázích cyklu, taktéž naznačených na obrázku 9 tak, aby co nejefektivněji zafungovaly a byla uplatněna jejich podpůrná funkce.



OBRÁZEK 10 VSTUPNÍ ROZŘAZOVACÍ TEST V LMS MOODLE

Feedback on Self-Assessment and Evidence based Learning	
Q1: Which phase of the learning cycle did you find the hardest to accomplish?	Goal-setting procedure (defining specific, measurable, and achievable goals) 60 %
Q2: Which phase of the learning cycle did you find the most beneficial to your learning?	FCE/CAE mock test 28 % Final self-analysis 28 %
Q3: Could you, please, describe below which course/exam activities you found useful and	You show us how to learn English more effective.

TABULKA 9 ZÁVĚREČNÁ ZPĚTNÁ VAZBA OD STUDENTŮ K JEDNOTLIVÝM FÁZÍM UČEBNÍHO CYKLU



OBRÁZEK 11 UČEBNÍ CYKLUS PO POSLEDNÍM OVĚŘENÍ VE VÝUCE, ÚNOR-ČERVEN 2019

Získané výstupy z výzkumu a analýzy dat ukazují, že výše popsáný šestifázový učební cyklus, který ilustruje obr. 11, je při nastavení podmínek a podpůrných nástrojů dodaných v závěrečných fázích výzkumu úspěšně aplikovatelný za podmínek daných výzkumem. Studenti jsou při určité míře facilitace, při aplikaci principů výše zmíněné řízené autonomie, schopni stanovit si vlastní cíle, tyto cíle naplnit a plnění cílů zdokumentovat prostřednictvím ePortfolia. Nejobtížnější fází cyklu je podle studentů i pedagogů fáze stanovování cílů a aplikace SMART kritérií. Až v předposlední fázi opakované pilotáže učebního cyklu jedna ze studentek cíleně a viditelně aplikovala kritéria SMART na své cíle. Studenti jsou schopni sebehodnocení v cílovém jazyce za dodržení podmínek daných kritérii pro hodnocení podle CEFR deskriptorů, jak je vidět v příloze č. 3. Jakožto dodatečný a ve výzkumných cílech nezmiňovaný vedlejší produkt lze uvést nárůst motivace studentů ke studiu cizího jazyka, která je opětovaně zmiňována při závěrečných rozhovorech. Tento nárůst motivace může být zapříčiněn přímým zapojením a aktivizováním studentů v rámci výuky, a především díky možností tvořit si vlastní učební cíle na základě analýzy vlastních slabých a silných stránek. Stejně tak může být nárůst motivace zapříčiněn souvislostmi zmíněnými v kapitole 4.3 s. 40, v části týkající se neurokoučinku. Pro podporu těchto tvrzení by ale bylo třeba dalšího výzkumu. Bližší rozbor dat a výstupů analýz portfolií je předmětem diskuse v této disertační práci.



### 5.3.2 Práce s cíli jako s prostředkem pro sebeřízené a autonomní učení

Při práci s konstruktivistickým portfoliem v rámci učebního cyklu s využitím modelu řízené autonomie studenti na závěr každého z šesti kurzů vyplnili zpětnovazební dotazník složený z převážně uzavřených otázek, jehož cílem byla evaluace obtížnosti jednotlivých fází učebního cyklu. Ve všech participujících skupinách byla jako nejobtížnější vyhodnocena fáze stanovení si vlastních cílů. Stanovení cílů bylo pro studenty náročné i po intervenci metodou SMART goals podle Lawler, Hornyak (2012), která má pomoci průběh facilitovat. Ve fázi stanovování cílů je velmi důležitá průběžná konzultace s vyučujícím a proces hlubšího zamyšlení se nad cíli.

V tabulce 10 jsou uvedeny dva ukázkové příklady osobních cílů studentů. Ve sloupci Cíl 1 jsou uvedeny cíle, které si studenti stanovili sami spontánně a ve sloupci Cíl 2 jsou uvedeny nové formulace, které studenti formulovali po seznámení s metodou SMART goals.

Cíl 1	Cíl 2 (po zvážení a nové formulaci)
I want to be better in listening.	I want to watch one video per week.
I need to improve my grammar.	I will write sometimes a text and that will help me in terminology and grammar.

TABULKA 10 PŘÍKLADY CÍLŮ STANOVENÝCH STUDENTY PŘED A PO APLIKACI METODY SMART

Oba revidované cíle z tabulky mají ještě prostor pro bližší specifikaci, ať již časovou nebo pro uvedení, proč je dobré se na cíl zaměřit. Takto vypracované cíle ale již umožňují studentům zacílit své autonomní studijní aktivity tak, aby bylo dosaženo co nejlepšího výstupu učení. Až 60 % studentů považuje stanovení cílů za nejobtížnější fázi učebního cyklu, kterou je tedy třeba facilitovat. Tento závěr potvrzují i výsledky studie provedené týmem mexické univerzity u 5000 studentů v 18 oborech studia na Tecnológico de Monterrey. Calderón, Buentello (2006) uvádějí: "Zkušenost s našimi studenty nám umožnila pozorovat, jak proces rozvoje ePortfolia napomáhá studentům stanovovat si náročnější, ale současně realistické cíle a následně je naplňovat postupně a organizovaně. Studenti postupně získávají návyk zaznamenávat si své pokroky ve studiu a osvojují si schopnost rozpoznávat své nedostatky i pro budoucnost." Pokud se podíváme na tyto výsledky z pohledu autonomie, vykazují na škále míry autonomie hraniční hodnoty. Stanovování cílů spolu s tvorbou důkazového portfolia řadíme k fázím

s předpokládanou nejvyšší mírou autonomie, zatímco testy (ePlacement a Mock Language Test) jsou fáze, kde je míra autonomie téměř nulová. Jedná se o plnění znalostních úkolů přesně daných zadáním testů. Fáze shromažďování důkazů do dokladového portfolia nebyla co do obtížnosti studenty hodnocena ani jako nejobtížnější ani jako nejsnazší. Tento výsledek by mohl znamenat, že pokud studenti spolu s vyučujícími věnovali zvýšenou pozornost správnému postupu ve fázi stanovení cílů, nebylo již posléze pro studenty obtížné takto stanovené cíle naplňovat a dokladovat. Fáze sběru důkazů do dokladového portfolia a následná fáze sebeanalýzy, sebehodnocení a hodnocení portfolia ze strany vyučujícího byly studenty jednoznačně hodnoceny jako nejpřínosnější z celého cyklu. Tyto dvě fáze označilo za nejpřínosnější 83,33 % respektive 60 % studentů. Výsledek odráží velké množství práce, které do těchto fází investuje jak samotný student, tak následně vyučující, který provádí podrobnou analýzu portfolia. K podobným závěrům dospěli i autoři studie kolegů z Univerzity v Buffalo Morreale, Van Zile-Tamsen, Emerson, a Herzog (2017), kteří zdůrazňují, že „mnoho studentů s překvapením zmiňuje uvědomění, jak mnoho práce jako studenti bakalářského studia odvedli, kolik uvědomění a propojení souvislostí dosáhli a do jaké míry je vzdělávání ovlivnilo jakožto studenty. Studenti si dokonce uvědomovali i ‚promarněné příležitosti‘ při reflexi a evaluaci svých zkušeností.”

Také studenti v tomto výzkumu ve velkém počtu případů při závěrečné sebeanalýze vyjadřovali překvapení nad tím, kolik práce sami odvedli a kolik je jí v souhrnu formou ePortfolia možné vidět, a zároveň oceňovali zpětnou vazbu od vyučujícího, která jim byla v rámci závěrečného sezení poskytnuta.

### 5.3.3 Kreativní práce s multimédií jako benefit ePortfolia

Způsob zpracování portfolia je jeden z aspektů, na které jak studenti, tak vyučující zaměřují svou pozornost. Chen a Penny Light (2010) ve svém výzkumu uvedli, že “zatímco obhájeci využívání ePortfolií je považují za nástroje umožňující a usnadňující přehledné předkládání mnohovrstevných forem důkazů, výsledky studie však byly smíšené. Zatímco rozsah poskytovaných důkazů je neoddiskutovatelný, studenti mnohem častěji spoléhali na písemné a textové manuály odvozené z tradičních akademických zadání či sumarizace neakademických zkušeností. Tento přístup nepochybně reprezentuje cestu nejmenšího odporu a lze očekávat, že studenti se touto cestou vydají, jelikož čerpají ze svých dosavadních zkušeností a setrvávají díky takovému postupu v komfortní zóně. Tento výsledek také pravděpodobně reflektuje dosavadní standardy a požadavky na studenty na fakultě v ostatních tradičních předmětech.”

V případě tohoto výzkumu se zkušenost autorů Chen a Penny Light nepotvrdila. Všichni studenti odevzdali multimediální portfolia, všichni používali obrázky a odkazy, někteří z nich pak zařadili i odkazy na videa a v několika případech i vlastnoručně vytvořená videa sloužící především jako důkazy práce v oblasti jazykové interakce a audio/video záznamy reflexe na odvedenou práci v jednotlivých jazykových dovednostech. Zpracování portfolia zcela jistě ovlivnilo konkrétní zadání jednotlivých úkolů, kde byli studenti přímo žádáni o zpracování stručných textů a doplnění multimédií a také požadavky na konkrétní důkazy o proběhnuvších výstupech učení a naplnění stanovených cílů. Právě konkrétnost stanovovaných cílů a mikro cílů v úvodních fázích učebního cyklu zaručovala i konkrétní a originální formy předkládaných důkazů v rámci odevzdaného ePortfolia. Dalším důvodem pro absenci uniformnosti a tradičního pojetí pak mohl být i fakt, že studenti, alespoň v několika prvních opakováních učebního cyklu nebyli předem seznámeni s žádným vzorovým portfoliem ani jim nebyla poskytnuta žádná šablona. Až v posledních dvou cyklech bylo využito na žádost studentů jedno ze starších, velice obsáhlých a kreativně pojatých portfolií jako náhled. Záměrně však bylo využito portfolio, které obsahovalo mnoho multimediálních materiálů a systematickou aplikaci SMART kritérií při sestavování dílčích cílů na začátku cyklu.

Odevzdaná portfolia měla obvykle podobu sbírky stránek, z nichž první stránka obsahovala profil studenta, druhá stránka pak sebeanalýzu silných a slabých stránek v každé z dílčích jazykových dovedností a jasně formulované cíle vytvořené na základě této analýzy. Poslední a mnohdy nejobsáhlejší částí portfolia pak byl soubor důkazů vztažený ke každému ze stanovených cílů. Důkazy byly vždy doplněny o popis a sebereflexi zabývající se procesy učení

a odůvodňující volbu a přínos každého z prezentovaných důkazů. Tuto část studenti považovali za nejnáročnější, ale ve svém důsledku také jako nejpřínosnější, studenti tyto postřehy uváděli jak ve zpětnovazebních dotaznících, tak v průběhu závěrečných pohovorů s vyučujícím.

V rámci tohoto výzkumu byla portfolia s vyučujícím sdílená hned ve fázi stanovování cílů a obsah byl postupně doplňován v průběhu semestru, tak, jak studenti shromažďovali doklady o svém vlastním učení a zařazovali je dle vlastního uvážení pod jednotlivé dovednosti. V následující tabulce č. 11 je uveden přehled typů artefaktů, které studenti ve svých portfoliích nashromáždili jako důkazy a výstupy svého učení.

Jazyková dovednost	Artefakty obsažené ve studentských portfoliích
Poslech	filmy, seriály, odborné přednášky a výuková videa např. z Khan Academy, audioknihy, podcasty
Čtení	odborné knihy, beletrie, odborné články, zadání a zprávy z laboratorní cvičení zadávané v anglickém jazyce
Mluvená interakce	nahrávky rozhovorů se spolužáky, záznamy komunikace se zahraničními studenty, nahrávky společných laboratorních cvičení a společných experimentů probíhajících v mezinárodních týmech
Mluvená produkce	videozáznamy odborné prezentace studenta v rámci kontaktních hodin, tvorba autorských videí, například audio/video recenze přečtených knih a shlédnutých filmů
Psaní	eseje, povídky, sebereflexe na vlastní prezentaci, argumentativní eseje, recenze a obsahy knih a shlédnutých videí, recenze odborných článků

TABULKA 11 PŘEHLED ARTEFAKTŮ SHROMÁŽDĚNÝCH STUDENTY V DOKLADOVÉM EPORTFOLIU

V části Poslech se několik studentů rozhodlo sledovat zvolená videa bez použití přeložených titulků, případně se zapnutými titulky v originále. Tito studenti tak ještě nikdy předtím neučinili. Lze tedy usuzovat, že stanovení cílů na základě analýzy silných a slabých stránek umožnilo studentům identifikovat možnosti a příležitosti ke zlepšení jazykových dovedností a nápady,

jak vystoupit z komfortní zóny a vyzkoušet nové a potencionálně úspěšné cesty k zdokonalování se v cílovém jazyce. U dovednosti Čtení s porozuměním studenti shromažďovali knihy, a to velmi často cizojazyčnou beletrii, kterou nikdy dříve nezkoušeli číst, případně se k beletrii z vlastního zájmu vrátili právě proto, že si mohli zvolit vlastní cíl, jak zmiňovali i v závěrečném rozhovoru. Dovednost Mluvená interakce byla podle studentů nejobtížnější pro získání důkazů o výstupech učení. Studenti si nejprve nevěděli rady a až na doporučení od vyučujících začali hojně zařazovat do této kategorie nahrávky (viz Tabulka 11 Mluvená interakce). V části Mluvená produkce využívala většina studentů zadání z kontaktních hodin, které se týkalo odborné prezentace před skupinou v rámci seminárních cvičení. Tato prezentace je vyučujícím nahrávána a každý student následně obdržel nahrávku a 6 zpětnovazebních dotazníků k prezentaci a k následné sebeanalýze. Překvapivě pouze několik studentů se rozhodlo veškeré popisy důkazů v ostatních dovednostech (recenze, obsahy videí a poslechů) vykázat jako výstupy v části Psaní. Většina studentů se věnovala plnění cíle tak, jak si jej na začátku stanovila.

Celkově se jedná o obsáhlá portfolia, která podle vyjádření studentů dávají pocit jazykového pokroku v každé z uvedených dovedností. Toto uvědomění bylo nejsilnější u studentů, kteří se rozhodli vystoupit ze své komfortní zóny a jako důkaz svého učení a naplnění svého cíle poskytnout činnost, kterou dosud při učení se jazyku nevyzkoušeli a nerozvíjeli.

Jak již bylo zmíněno v popisu fáze sběru důkazů do dokladového portfolia, analýzou se potvrdilo, že nejvíce zastoupeným artefaktem v portfoliích studentů je text. Portfolia se většinou skládají ze sbírky (collection) stránek o průměrném počtu 6 stran, nejvíce pak 15 stran, kdy je každé jazykové dovednosti věnována jedna strana a celé portfolio je uvedené tzv. Cover Page obsahující z velké části sebehodnocení a informace typu About Me, které dodávají celému portfoliu osobní ráz a mnohdy vysvětlují motivace studenta pro volbu jeho cílů. Odlišnosti v počtu a struktuře reflektují míru autonomie, která byla studentům dána a byla zarámovaná pouze pěti dovednostmi a dokladovým typem portfolia.

### 5.3.4 Provázanost ePortfolia, stanovených cílů a studijních materiálů

Během jednotlivých fází výzkumu se ukázalo, že je třeba provést poměrně výrazné změny v průběhu výuky předmětu i v závěrečném hodnocení předmětu. Důležitým vodítkem pro tyto změny byla průběžně shromažďovaná data v průběhu celého výzkumu a také zpětná vazba kolegyn v průběhu debriefingu, jež se konal na závěr pilotáže.

Ukázalo se rovněž, že je dobré věnovat dostupné časové i personální zdroje práci s portfoliem a implementaci konstruktivistického přístupu k portfoliu. Inspirací byly i zahraniční výzkumy (např. Carson, McClam, Frank and Greenhill-Hannum, 2014). Jim Frank v této studii podotýká: “Skrze práci s ePortfolii, ale také díky ponoření se četby mnoha pojednání a mnoha diskusí o pedagogických přístupech věnovaných reflexi a integraci, jsem zcela změnil svůj pedagogický přístup. Především jsem zpomalil učební proces a umožnil jsem tak studentům využít získaný čas pro reflexi na to, co vytvořili, na dovednosti, které si osvojili a na to, jak mohou nyní získané dovednosti aplikovat ve svém životě mimo učební prostředí. Poskytují studentům podněty a příležitosti pro zamyšlení a reflexi po každém zadaném úkolu jež přesahuje jejich technické vzdělání a studenti mohou díky tomu přemýšlet na tím, co se naučili a jak budou moci osvojené dovednosti integrovat do jiných kurzů a oblastí jejich života.“ (Carson, McClam, Frank and Greenhill-Hannum, 2014, s. 79)

Stejně tak v rámci tohoto výzkumu měli studenti průběžně možnost reflektovat na probíhající činnosti a procesy. Samotný semestr byl zahájen pokusem reflektovat výsledky a průběh rozřazovacího testu, v další fázi studenti zhodnocovali na základě vlastních zkušeností a konfrontace s podrobnými jazykovými deskriptory podle jejich diagnostikované úrovně. Na základě této reflexe studenti stanovovali své silné a slabé stránky a vytvářeli cíle vedoucí k dalšímu zdokonalení se v cizím jazyce. V navazující fázi studenti díky absolvování zkušebního (mock) testu získali hlubší vhled do svých jazykových kompetencí a stávají se tak mnohem autonomnějšími v tom, že jsou schopni přesněji formulovat, co budou v dalším studiu konkrétně potřebovat. Ve čtvrté fázi si i díky tvorbě myšlenkových map zobrazujících jejich osobní učební prostředí a síť kontaktů mohou lépe uvědomit, jak konkretizované cíle a mikro cíle budou naplňovat a jsou tak připraveni na předposlední fázi, fázi sběru důkazů a dokladů učení. I v této fázi probíhá reflexe v průběhu tvorby, ale především při volbě, popisu, a při odůvodňování jednotlivých důkazů. V poslední fázi učebního cyklu pak dochází k souhrnné reflexi na celý semestr a kompletní učební cyklus.

V následující tabulce 12 je výběr zpětné vazby, kterou studenti vytvářeli při závěrečném celkovém hodnocení a sebehodnocení. Výroky studentů jsou ponechány v původní formě.

---

Zpětná vazba #1	Interestingly for me, I have applied the goal-setting principles on my major and based on the self-analysis I have decided to change my field of study.
Zpětná vazba #2	I was only confused by mahara software and I did not know what exactly I should do there, what kind of evidence I should make.
Zpětná vazba #3	I think everything was usefull. You show us how to learn English more effective and more funny than majority of teachers. Thank you :) I really liked your way of learning English. You motivated me to learn more.
Zpětná vazba #4	I was surprised in the end how much text I had produced in my portfolio. It was the biggest amount of English text since my high school.
Zpětná vazba #5	We chose some topics and we thought about them to the details. And than we discuss it with the collegues and wrote about it. So we did speaking, listening and writing about same topic.

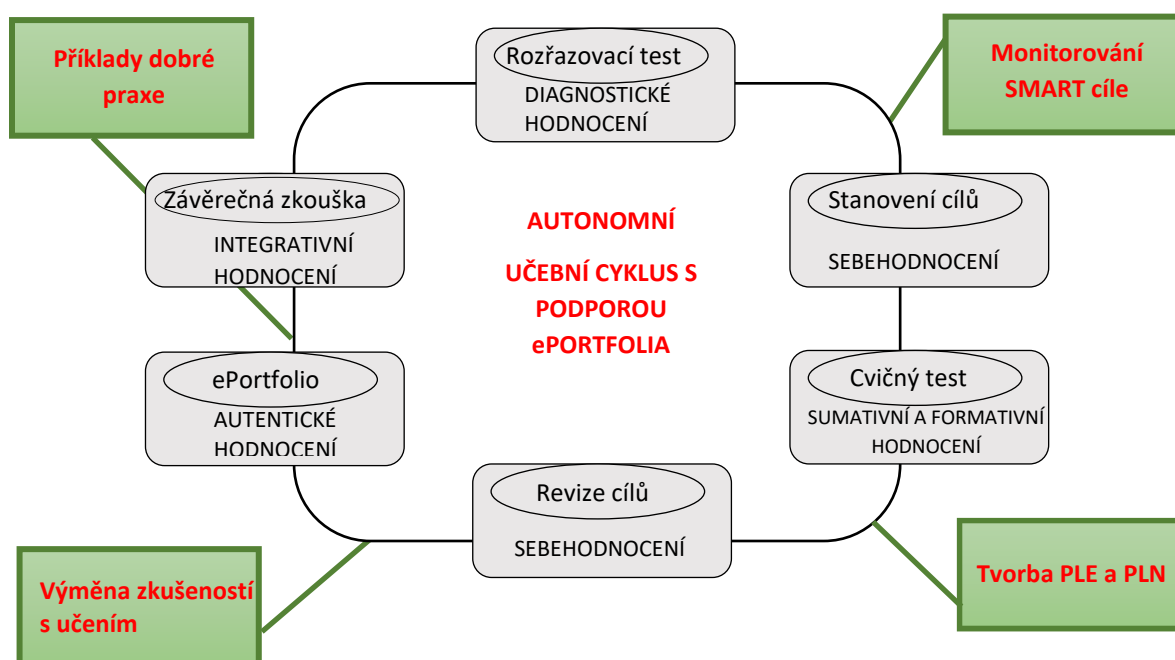
---

TABULKA 12 ZPĚTNÁ VAZBA STUDENTŮ OBRŽENÁ V ZÁVĚREČNÉ FÁZI UČEBNÍHO CYKLU

Ze zpětné vazby poskytnuté v rámci zpětnovazebních dotazníků a při finálních sezeních je patrné, že přestože byla práce s cíli studenty hodnocena jako nejobtížnější fáze celého cyklu, byla nakonec považována za užitečnou a v některých případech i přenositelnou do dalších sfér studentova života (viz Tabulka 12, Zpětná vazba #1.) Studenti si též v průběhu kontaktního hodin začali mnohem více uvědomovat, jakými procesy učení v daných momentech procházeli a prováděli reflexi nejen formou portfolia, ale také v okamžiku průběhu učení. Tento způsob uvažování může vést k nácvičku vědomého učení (viz Tabulka 12, Zpětná vazba #5.)

### 5.3.5 Učební cyklus a podpora autonomního učení

Středobodem celého výzkumu a také centrem samotného učebního cyklu je rozvoj autonomie vysokoškolských studentů. Rozvoj autonomního učení je též součástí hlavního cíle této výzkumné práce. Autonomie byla rozvíjena a podporována v každé části navrženého učebního cyklu mnoha podpurnými kroky. Proto od začátku výzkumu hovoříme o takzvané řízené autonomii.



OBRÁZEK 12 AUTONOMNÍ UČEBNÍ CYKLUS S PODPOROU EPORTFOLIA VČETNĚ VŠECH PODPŮRNÝCH NÁSTROJŮ

V úvodní fázi cyklu se studenti zamýšlejí nad výsledky svého rozřazovacího testu a nad dosavadním studiem jazyka předcházejícím vysokoškolskému studiu. Začínají se též věnovat jednotlivým jazykovým dovednostem a zamýšlet se nad nimi jednotlivě i v souvislostech.

Ve druhé fázi, po seznámení se se systémem Mahara ePortfolio, již studenti tvoří v systému úvodní částí portfolia týkající se sebehodnocení v jednotlivých jazykových dovednostech. Studenti formulují vlastní silné a slabé stránky v každé ze začleněných jazykových dovedností. Zde jsou principy řízené autonomie uplatňovány prostřednictvím poskytnutých hodnotících kritérií formou jazykových deskriptorů. Ty umožňují studentům porozumět jednotlivým jazykovým úrovním a jejich pozici na hodnotící škále. Studenti jsou tak schopni autonomně a podrobně analyzovat své jazykové dovednosti a na základě provedené analýzy si stanovit dílčí



cíle umožňující progres v jejich jazykovém vzdělávání. Obě první fáze probíhají v kolektivu, při kontaktních hodinách. Může tak být aplikována Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje<sup>22</sup> v plném potenciálu. Jak popisují ve své knize Little, Dam a Legenhausen (2017), Vygotsky zdůrazňoval roli tzv. „dospělého vedení“ neboli „vedení schopnějších vrstevníků“ a zmiňují také výzkumy potvrzující, že skupiny podobně nezkušených studentů jsou schopny si vzájemně pomoci skrze zónu nejbližšího vývoje a splnit úkoly, které by jinak samostatně pracující studenti nebyli schopni splnit.

Třetí fáze učebního cyklu obsahuje další z podpůrných nástrojů poskytující studentům vyšší úroveň autonomie pro nadcházející fáze. Tímto nástrojem je cvičný jazykový test, který svou mírou podrobnosti a zaměřením na jazykové dovednosti poskytuje studentům cenné detailní informace o jejich současných jazykových kompetencích. Mnoho studentů považuje tento krok také za konkrétní signál pro jejich budoucí kariéru a možnosti uplatnění se na trhu práce, jelikož test je identickou kopií certifikovaných testů používaných v testovacích Cambridge centrech. Především tedy studenti magisterského studia viděli v testu velkou přidanou hodnotu a motivaci pro případné získání jazykového certifikátu ještě před vlastním zakončením studia a vstupem na trh práce. V rámci výzkumu měl však test jediný cíl, a to poskytnout studentům více informací o jejich kompetencích a umožnit jim blíže specifikovat a upravit jejich cíle. V této fázi ale došlo k neočekávanému benefitu celého procesu. Autorka se ve své pedagogické praxi vždy studentů ptala na jejich očekávání a požadavky, ne z důvodu, že by nevěděla, co studentům předložit, ale s cílem studenty aktivizovat, začlenit do učebního procesu a motivovat je k přemýšlení o vlastním učení se jazykům. Studenti povětšinou reagovali s odevzdaností a přesunem zodpovědnosti na vyučujícího. Po absolvování cvičného testu a prvních tří fází učebního cyklu však docházelo pravidelně ke zlomu a studenti začali požadavky na konkrétní jazykové aktivity formulovat konkrétně a jasně. K tomuto bodu dospěli díky bližší analýze vlastních kompetencí, na základě podrobné analýzy testu a v prostředí, které bylo bezpečné a podporující zamýšlení se nad vlastním učením a nad učebními cíli.

Tvorba PLE a PLN<sup>23</sup> a jejich sdílení ve skupinách ještě více podpořilo uvědomění si jaké situace umožňují studentům rozvíjet své jazykové kompetence a v mnoha případech se studenti vzájemně inspirovali k vyzkoušení nových aktivit a vstupu do nových situací. Studenti byli obecně podporováni k vykračování z komfortní zóny a posunu na cestě ke zvyšování svých jazykových kompetencí.

---

<sup>22</sup> Blíže popsána v kapitole 4.3 s. 37

<sup>23</sup> Podrobně v kapitole 1.5 s. 18

Čtvrtá fáze učebního cyklu je poslední fází, kde je uplatňován princip řízené autonomie jakožto přípravy pro poslední dvě fáze cyklu. Studenti jsou vyzváni k revizi části portfolia obsahující jejich dílčí cíle, případně i celkové jazykové cíle, jež mají být odrazovým můstkem pro časově nejrozsáhlejší a obsahově nejkomplexnější část cyklu – tvorbu dokladového ePortfolia. V této fázi tedy studenti upravují, konkretizují a rozšiřují či zužují své cíle s využitím metody SMART<sup>24</sup> a veškerých sebraných znalostí o svých jazykových kompetencích.

V páté, předposlední fázi, učebního cyklu již studenti pracují plně autonomně. Náplní jejich práce je vědomé plnění vlastních cílů, ty mohou plnit v rámci nebo mimo kontaktní hodiny. Důležité je, aby sbírali důkazy plnění a naplnění svých cílů, činili tak s využitím technologií a ukládali je strukturovaně a s vysvětlením do svého elektronického portfolia. V této fázi již vyučující do studijního procesu nezasahovali a pouze, pokud je studenti sami kontaktovali, poskytovali konzultace či vysvětlení. Studentům také pomáhal otevřený a přátelský prostor vytvořený v rámci kontaktních hodin a poskytující prostor ke sdílení zkušeností s tvorbou portfolia a s plněním stanovených cílů. V rámci výzkumu záměrně nebyly využívány šablony či vzorová portfolia, aby studenti nebyli formováni a limitováni v rozvoji vlastní kreativity a cesty. Pro případ tápání však měli vyučující připravené příklady dobré praxe, které měly za cíl pomoci nejistým studentům najít cestu k finálnímu produktu. Příklady dobré praxe záměrně obsahují širokou škálu multimediálních artefaktů, aby studenty motivovaly k vlastní zkušenosti a tvorbě.

Finální, šestá fáze výzkumu poskytuje prostor pro hodnocení a závěrečnou reflexi pro obě strany vzdělávacího procesu. Zde je opět na místě využít principy řízené autonomie a poskytnout studentům rámec pro celkové zhodnocení učebního procesu a reflexi na plnění stanovených cílů. Vyučující, pokud bylo potřeba, pak měli k dispozici hodnotící škálu, jelikož celý učební cyklus včetně ePortfolia je pro závěrečné hodnocení poměrně komplexní. Před samotným hodnocením se očekávalo, že student nasdílí s vyučujícím, případně se studijní skupinou své ePortfolio, což se stalo signálem pro zahájení finální hodnotící fáze.

Veškeré postupně začleňované a výše popsané intervence pomáhají studentům na cestě k autonomii udržet směr vedoucí k jejich cíli, odbourávají překážky technického rázu při tvorbě samotného portfolia a pomocí řízené autonomie a vzájemného hodnocení umožňují studentům snáze nacházet možné cesty k naplňování jejich cílů. Hodnocení se stalo dalším ze stěžejních principů utvářejících navržený učební cyklus a jednotlivé uplatněné přístupy a typy hodnocení jsou blíže popsány v následující kapitole.

---

<sup>24</sup> Blíže popsáno v kapitole 4.3 s. 40, využití viz Příloha 4

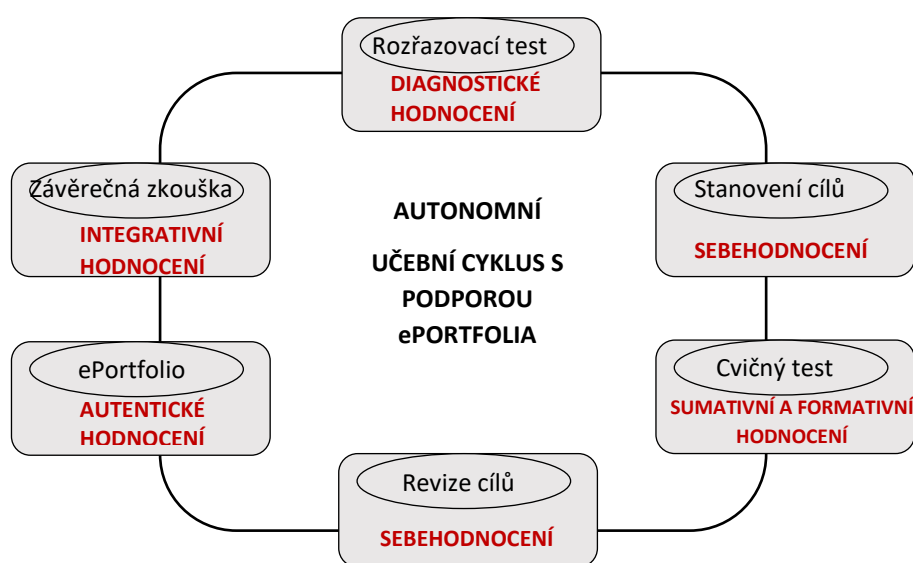
### 5.3.6 Od formálního k autentickému a integrovanému hodnocení

Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího a učebního procesu. V dnešní době plné překotných změn, vlivu technologií a rozvoje společnosti můžeme hovořit o tradičních metodách a současných metodách hodnocení. Suskie (2018) ve své knize Hodnocení učení studentů shrnuje a přehledně srovnává tradiční a současné přístupy hodnocení v následující tabulce č. 13.

TRADIČNÍ PŘÍSTUPY: HODNOCENÍ JE ...	SOUČASNÉ PŘÍSTUPY: HODNOCENÍ JE...
Plánované a implementované bez ohledu na učební cíle, pokud nějaké existují	Pečlivě propojené s učebními cíli: klíčovými výstupy, kterých mají studenti dosáhnout
Často zaměřené na memorování znalostí	Zaměřené na myšlenkové postupy a demonstraci dovedností
Často nízké kvality, především z důvodu, že vyučující neměli nikdy možnost naučit se správně navrhovat a využívat efektivně hodnotící strategie a nástroje	Vytvářené na základě výzkumu a příkladů dobré praxe z oblasti výuky a metodologií hodnocení
Využívané pouze k hodnocení a známkování studentů, kurikulární změny probíhají pouze na základě domněnek, bez konkrétních důkazů	Využívané k zdokonalování výukových a učebních procesů, ke zvýšení úspěšnosti studentů navíc k běžnému procesu známkování
Využívané pouze v rámci jednotlivých předmětů či kurzů, nikoliv v širším kontextu	Nahlíženo jako na integrovanou součást kolaborativní učební zkušenosti
Není využíváno k tomu, aby přinášelo příběh o úspěchu každého studenta, jedná se pouze o dílčí příběhy úspěchů těch nejlepších studentů	Využívané ke sdílení příběhu o úspěšnosti celé fakulty nebo studijního programu a současně hovoří i o tom, jak je instituce úspěšná v naplňování potřeb studentů a celé společnosti

TABULKA 13 TRADIČNÍ VERSUS SOUČASNÉ PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ

Přesun od tradičních k současným hodnotícím přístupům, tak jak je popsán ve výše uvedené tabulce byl postupně realizován i v této práci a jako součást tohoto výzkumu. V průběhu výzkumu bylo třeba se hodnocení podrobněji věnovat a bylo také explicitně zahrnuto do učebního cyklu, jelikož jednotlivé jeho fáze obsahují každá jiný přístup k hodnocení a bylo třeba s hodnocením nakládat jasně a transparentně i ve spolupráci se studenty, kteří se výzkumu zúčastnili. Jednotlivé přístupy k hodnocení a jejich integrace jsou uvedené již v rámci pilotního šetření v kapitole 5.2.5 věnované podrobnému popisu fází učebního cyklu. V této kapitole se budeme podrobně věnovat pouze aplikovaným metodám hodnocení. Autorka v průběhu výzkumu a při jednotlivých opakovaných aplikacích učebního cyklu zjistila, že k hodnocení již není v rámci cyklu v žádné z jeho fází přistupováno tradičně a že dochází přirozeně k transformaci podstaty a role hodnocení v celém učebním procesu. Z hodnocení jakožto z finálního výstupu celého semestrálního kurzu, ke kterému vše tradičně směřuje se staly dílčí kroky a nástroje, které měly celý učební proces facilitovat, klarifikovat, zkvalitňovat a dovést ke zdárnému cíli. Hodnocení, které bývá v tradičním pojetí často oddělené a koncentrované na závěr celého kurzu se v tomto případě stala průběžná, integrální, ale pouze podpůrná součást celého učebního procesu. Odpadl tedy i stresový aspekt tradičního hodnocení, jelikož studenti výsledky hodnocení začali využívat v procesech učení jakožto diagnostické a růstové nástroje. Celým procesem se začalo prolínat hodnocení vyučujícího se sebehodnocením jednotlivých studentů, případně s vrstevnickým hodnocením. Obrázek 13 přehledně a schematicky ukazuje jaké hodnocení v každé z fází učebního cyklu probíhalo a podrobněji jednotlivé typy hodnocení popíšeme v následujících odstavcích.



OBRÁZEK 13 POUŽITÉ TYPY HODNOCENÍ V RÁMCI UČEBNÍHO CYKLU

Ještě před první fází cyklu procházejí všichni budoucí studenti předmětu Anglický jazyk na všech fakultách univerzity, kde je takový předmět nabízen, standardizovaným rozřazovacím testem. Tento test lze považovat za **diagnostické hodnocení** studentů. Test probíhá za účelem rozřazení studentů do studijních skupin podle jejich současných jazykových kompetencí. Takové úvodní rozřazení významně zvyšuje kvalitu nabízené výuky a na základě prověření již skoro desetiletou praxí, lze konstatovat, že funguje efektivně, přestože test neobsahuje všechny jazykové dovednosti tak, jak jsou v učebním cyklu prezentovaném v této práci využívány jako hlavní rámec pro podporu autonomního učení. Na výsledcích rozřazovacího testu a jeho diagnostické funkci staví také první fáze učebního cyklu. Studenti se na začátku semestru vracejí ke svému testu, reflektují na jeho výsledky a používají jej k prvnímu sebehodnocení.

Druhá fáze cyklu je postavena především na **sebehodnocení**, na evaluaci vlastních jazykových dovedností, silných a slabých stránek každého studenta. V této fázi studenti staví na zkušenosti s rozřazovacím testem, ale především využívají kritériálního popisu jednotlivých jazykových dovedností, které formou can-do-statements přehledně poskytují dokumenty doprovázející CEFR (Společný evropský referenční rámec pro jazyky). S pomocí vlastní jazykové zkušenosti konfrontované s popisy jednotlivých jazykových úrovní a can-do-statements a zároveň za asistence vyučujících jsou studenti schopni analyzovat v rámci každé ze zařazených jazykových dovedností analyzovat své silné a slabé stránky a na jejich základě si stanovit dílčí semestrální cíle.

Třetí fáze cyklu má za cíl pomoci studentům prostřednictvím **sumativního a formativního hodnocení** cvičného (mock) testu ještě blíže stanovit slabá a silná místa s rozšířením o další jazykové dovednosti, které v úvodním rozřazovacím testu čistě z technických a operativních důvodů nemohly být přítomny. Jedná se o dovednosti: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a mluvená interakce. Test má opět pouze informativní povahu, není zahrnut do semestrálního hodnocení předmětu, což připadalo většině studentů jako velice nový a nezvyklý přístup k použití testu. Avšak jeho podrobná analýza a sumativní i formativní hodnocení poskytnuté vyučujícími i vrstevníky, poskytuje mnoho informací právě pro sebehodnotící proces, jež se prolíná celým cyklem a jehož produktem je stanovování dílčích studijních cílů, případně mikro cílů. Studenti opakovaně hodnotili ve zpětnovazebních dotaznících tuto fázi cyklu za velice přínosnou a zdá se, že právě zde docházelo u mnoha z nich ke zlomu na cestě k autonomnímu učení.

Čtvrtá fáze cyklu se může jevit jako zopakování druhé fáze sebehodnotícího procesu, je však velice důležitá, jelikož studenti se v této fázi opakovaného **sebehodnocení** vracejí ke svým již stanoveným cílům a revidují je opět za použití metody SMART, ale tentokrát ještě podpořené

o analýzu mock jazykového testu z předchozí fáze a postupně byla tato stěžejní fáze ještě podpořena tvorbou PLE (Personal Learning Environment) a PLN (Personal Learning Network) každého studenta. Příklad PLE a PLN je v Příloze č. 5. Tyto myšlenkové mapy popisující, v jakém prostředí u každého studenta k učení se jazykům dochází a jakou síť osob a kontaktů k učení využívají. V průběhu sdílení a analýzy výstupů v menších skupinkách pak studentům velice pomohly při zvědomování si vlastních učebních procesů, které mnohdy probíhají nevědomě a zároveň toto sdílení plnilo nezastupitelnou roli vzájemné inspirace na cestě osvojování si jednotlivých jazykových dovedností, stěžejní před další, obsahově a co do autonomie nejkompexnější fází, části, kde studenti tvoří samotné jazykové portfolio.

Předposlední, časově a obsahově nejnáročnější fází je tvorba samotného jazykového ePortfolia v prostředí Mahara ePortfolio. Jedná se o dokladové portfolio, jehož obsahem je představení studenta, sebehodnocení, a stanovení si cílů pro každou z daných jazykových dovedností. Tyto zmíněné části portfolio byly vytvořeny v průběhu první až čtvrté fáze cyklu. Studenti jsou tedy v této fázi připraveni již plně autonomně naplnit poslední, dokladovou část ePortfolia. Ta má za cíl poskytnout důkazy o naplnění stanovených dílčích, případně i větších semestrálních cílů. Studenti zde pracují samostatně, ale i ve spolupráci s vrstevníky, případně dalšími kolegy a s využitím široké škály multimédií a technologií. Výsledné portfolio je tedy velice pestré, nestandardizované, ale zároveň dané jednotlivými kritérii. V této fázi cyklu probíhá takzvané autentické hodnocení. **Autentické hodnocení** je často spojováno právě s elektronickými portfolio, Podle Diller a Phelps (2008) je ePortfolio považováno za nástroj autentického hodnocení, jelikož poskytuje přístup ke sbírce studentem zvolených prací a sebereflexí sebraných kolem stanovených studijních cílů. Právě tuto sbírku studentských prací a reflexí považují za tu nejsilnější stránku využívání portfolio k hodnocení. Také další autoři jako Banta a kol. (2009) a Chen a Penny Light (2010) považují ePortfolia za nádoby pro autentické doklady práce studentů zdokumentované v čase a považují je dokonce za katalyzátory pro management fakult a kateder a jejich diskuse o výstupech učení, propojení mezi kurzy a o profesním rozvoji. V souladu s Banta & Kuh (1998) se i v našem výzkumu potvrdilo, že “použití ePortfolia k přesunu učení studentů vedeného fakultou do centra systému hodnocení studijních výstupů usnadňuje fakultám proces reflexe na zjištění získaná v průběhu hodnocení a následně tato zjištění umožňuje lépe propojovat s každodenní praxí.“

A také v další hojně citované studii Banta a kol. (2009) zjistili, že „pouze 6 % ze zkoumaných 150 vysokých škol využívalo hodnocení důkazů učení studentů k tvorbě a implementaci změn. Využívání ePortfolio k podpoře hodnocení může fakultám pomoci těmto výzvám čelit a dát hodnocení větší význam.“

Kromě toho, Suskie (2018) se ve své knize podrobně věnuje hodnocení učení studentů na vysokých školách a univerzitách s cílem poskytnout souhrnný a přehledný pohled na současné hodnocení studentů a jejich učení, poskytuje také podrobnější vhled do hodnocení prostřednictvím portfolií, které bylo též předmětem této práce.

Podle Suskie jsou portfolia považována za jeden z nejužasnějších a zároveň nejobtížnějších hodnotících nástrojů, které máme k dispozici. Za jeden z nejnáročnějších aspektů takového hodnocení považuje aspekt času. Tento poznatek byl potvrzen i v rámci tohoto výzkumu. Ze všech limitací výzkumu lze časovou náročnost považovat za největší překážku zdárné implementace nástroje ePortfolia k rozvoji autonomního učení v takovém rozsahu v jakém je prezentována v této práci.

Poslední fáze učebního cyklu završuje celosemestrální proces autonomního učení, tvorby cílů, a jejich plnění a dokladování formou ePortfolia. V této fázi došlo k největší transformaci procesu hodnocení ve srovnání s tradičním hodnocením na vysokých školách. Celý proces implementovaných změn v průběhu celého cyklu vedl přirozeně i k transformaci finální zkoušky, která přestala být závěrečnou zkouškou ve svém původním smyslu, kdy vyučující zkouší studenta a ověřuje tak nabytí znalostí za daný časový úsek. Lze zde hovořit o transformaci do **integrativního hodnocení**. Nehovoříme zde o integrativním hodnocení v jazykovém vzdělávání, jež se týká integrace jednotlivých jazykových dovedností. Zde je integrativní hodnocení nahlíženo ve smyslu, jak se mu podrobně věnuje například Lancaster University na svých stránkách. Integrativní hodnocení je zde definováno jako hodnocení spojující učení studentů z více modulů a na několika úrovních do jednoho hodnocení. Po studentech je v takovém případě požadováno, aby propojovali poznání a učení z různých modulů a témat. Studenti mohou aplikovat učení vyššího řádu, aplikovat znalosti a dovednosti pomocí analýzy, syntézy a kritického dotazování. Integrativní hodnocení usnadňuje studentům prokazovat učení pomocí důkazů a pomocí porozumění šíře i hloubky studovaného předmětu.<sup>25</sup> Podobně je k hodnocení přístupováno také v rámci výzkumu a navrženého učebního cyklu. Pro velkou komplexnost finálního hodnocení obsahující sebehodnotící část ze strany studenta a formativní hodnocení ze strany vyučujícího, je pro zpřehlednění postupu a udržení hodnotícího rámce využíván Strukturovaný dotazník<sup>26</sup> a Hodnotící kritéria<sup>27</sup>. Strukturovaný dotazník je na začátku hodnocení předložen studentům k vyplnění a tvoří páteř celé závěrečné zkoušky.

---

<sup>25</sup> Přeloženo z <https://www.lancaster.ac.uk/od-and-ed/educational-development/assessment-practice/integrative-assessment/#d.en.484079>

<sup>26</sup> Viz Příloha 6

<sup>27</sup> Viz Příloha 7

Hodnotící kritéria jsou k dispozici vyučujícím a umožňují jim snadnější převod formativního a slovního hodnocení ve finální známku, která je tradičním systémem požadována jako výstup. Na známce se domlouvají vyučující se studentem, autorka vždy dala studentům prostor navrhnout si finální známku a studenti byli v mnoha případech na základě svého hodnocení přísnější než samotný vyučující. Zámka byla vždy výsledkem dohody obou stran. Za významnou část hodnotícího procesu lze považovat poslední část Strukturovaného dotazníku, která se týká výhledu do budoucna. Otázka „What is going to be your next goal? (Note down next activities and when you will do them, Also note any changes to your goals and plans)“<sup>28</sup> otevírá pro studenty prostor k dalšímu studiu, ať již pod vedením vyučujících v navazujících kurzech nebo plně autonomně. Někteří studenti se již v této fázi rozhodovali, že budou ve studiu jazyka pokračovat, jiní hodnotili své již získané znalosti za dostačující a za autonomní uživatele jazyka se již považovali. V jednom případě studentka na základě sebeanalýzy, stanovování cílů a sebehodnocení dokonce přehodnotila svůj dosavadní studijní obor a rozhodla se pro změnu oboru. Jak sama konstatovala, ke změně se odhodlala díky procesu, kterým během učebního cyklu prošla.

---

<sup>28</sup> Viz Příloha 6



### 5.3.7 Závěrečná doporučení

Závěrečným dílčím cílem výzkumu bylo sestavení doporučení pro realizovatelnou a úspěšnou implementaci konstruktivistického přístupu práce s ePortfolii do praxe, která může vést až k transformativnímu učení a vyšší autonomii VŠ studentů.

Můžeme konstatovat, že navržený učební cyklus byl úspěšně implementován do výuky předmětů odborného a akademického anglického jazyka a tímto krokem byly předměty a výuka inovovány. Jelikož se jedná o učební cyklus postavený na pedagogických teoriích a přístupech, není třeba žádných dalších učebních materiálů, lze tedy pracovat se stávajícími učebními materiály navrženými v původních sylabech předmětů. Tak jsme postupovali i my v našem výzkumu. Inovace spočívají ve změně nahlížení na učební proces a v přesunu těžiště na samotné studenty při zachování náplně kurzu poskytované ze strany vyučujícího. Proto bylo možné aplikovat učební cyklus v každém po sobě jdoucím semestru bez ohledu na náplň jednotlivých předmětů a bez ohledu na jazykovou úroveň kurzu, zároveň bylo možné v pilotní fázi úspěšně začlenit předměty vyučované na různých fakultách a jazykových úrovních.

První doporučení se týká právě jazykové úrovně. Pokud bude učební cyklus implementován v jazykové výuce se záměrem využívat primárně cílový jazyk jak pro instruktáž na práci se softwarem použitého ePortfolia, tak pro vysvětlení jednotlivých fází učebního cyklu, práce s cíli a tvorba samotného ePortfolia, doporučujeme nasazení od úrovně jazyka B1 a výše. Jedná se pak o tzv. Independent users<sup>29</sup>, kteří již jsou schopni v cílovém jazyce celý cyklus absolvovat. Učební cyklus lze ale doporučit i pro nižší jazykové úrovně dle CEFR, kde může být jeho působení ještě intenzivnější s transformativním potenciálem a urychlit či nastartovat učení se jazyku, je však třeba zapojit v takovém případě i mateřský jazyk, a to především ve fázích sebehodnocení, reflexe a popisů jednotlivých artefaktů a dokladů, které budou součástí ePortfolia.

Stejně tak je učební cyklus přenositelný i do jakéhokoliv jiného filologického, ale též nefilologického oboru či předmětu, v takovém případě je jen vhodné věnovat v přípravné fázi pozornost sestavení kritérií, případně deskriptorů (na způsob can-do-statements v jazycích), jež usnadní a umožní studentům projít úspěšně fázi sebehodnocení svých kompetencí a budou zároveň úspěšně facilitovat proces nastavení vlastních cílů.

Velká část změny a filozofie autonomního učení se promítá právě do prostředí, se kterým je v rámci výzkumu nakládáno. V našem případě se jednalo o open-source ePortfolio systém

---

<sup>29</sup> Viz Kapitola 2.4 s. 27

Mahara. I přes počáteční komplikace spojené s orientací a pochopením systému a jeho přínosů, můžeme systém v souladu s výsledky rešerše odborné literatury doporučit. V průběhu let navíc sami vývojáři z firmy Catalyst systém neustále zdokonalují a uživatelsky obtížnější rozhraní odstraňují a vylepšují společně s tím, jak Mahara ePortfolio připomínkují a dále vyvíjejí též uživatelé systému z celého světa. Tento učební cyklus je ale možné implementovat nezávisle na použitém software, lze využít jakýkoliv jiný podobný software či dokonce pouze papírovou formu portfolia. Ta má však jistá multimediální omezení a neumožňuje například snadné sdílení video a audio nahrávek, i to je však možné realizovat například prostřednictvím QR kódů. V době výzkumu autorka spolupracovala a konzultovala některé kroky s kolegyní, jež se vydala na podobnou cestu, nejprve ale s využitím prostředí Evropského jazykového portfolia<sup>30</sup>, a až posléze přešla i se studenty do prostředí ePortfolio Mahara, které vyhodnotila jako přínosnější jak pro studenty, tak pro vyučující.

Vzhledem k využívání pro některé neznámého prostředí ePortfolia naše další doporučení směřuje k pečlivému proškolení uživatelů ze strany vyučujících i studentů. V našem případě bylo zaškolení postupné, nejprve byli zaškoleni vyučující a ti poté následně, v rámci kontaktních hodin, případně s využitím instruktážních videí v době pandemie, zaškolili studenty jednotlivých předmětů. V rámci našeho výzkumu byli studenti zaškoleni v cílovém jazyce, a to ze dvou důvodů: jednalo se již o studenty schopné pochopit informace předané v jiném světovém jazyce, a navíc studenti získali v mnoha případech novou zkušenost – proškolení na práci s výukovým software v cílovém jazyce, včetně instruktáže a procvičování. Fázi proškolení na práci se software, včetně předání důležitých informací o nakládání s autorskými právy, citacemi, a o sdílení digitálního obsahu, považujeme za klíčovou pro úspěšný průběh celého učebního cyklu.

Při aplikaci učebního cyklu, na cestě k vyšší autonomii, se zúčastnění setkají s potřebou přehodnotit dosavadní formy hodnocení<sup>31</sup>. Přejít na nové formy hodnocení vyžaduje otevřenou mysl na obou stranách a zároveň je třeba respektovat stávající systém hodnocení a pro vyučujícího je třeba najít cestu, jak obě formy hodnocení sladit a najít způsob jak slovní hodnocení a sebehodnocení převést do hodnocení tradičního, kompatibilního se stávající systémy.

Jedním z limitů výzkumu a realizace učebního cyklu jsou počty zapojených studentů. Jelikož je učební cyklus, alespoň z počátku poměrně časově a kapacitně náročný, je třeba s tímto omezením od počátku počítat. Přestože se jedná o cyklus podporující autonomii studentů, počet

---

<sup>30</sup> Více o prostředí zde <https://ejp.rvp.cz/>

<sup>31</sup> Blíže v kapitole 5.3.6 s. 75

začleněných podpůrných kroků, způsoby hodnocení a míra individualizace vyžadují vyšší nasazení jak od studentů, tak především od vyučujících, pokud chceme zachovat kvalitu poskytované zpětné vazby a poměr řízené autonomie.

Posledním, neméně důležitým doporučením je přístup vyučujících ke studentům a klima třídy či skupiny. Pro rozvoj autonomie je důležité vytvoření proaktivního prostředí založeného na důvěře a podpoře sdílení, ať již se jedná o sdílení obtížností, které se na cestě stanovování učebních cílů a tvorby ePortfolia vyskytnou, ale také sdílení osobních učebních prostředí a sítí za účelem vzájemné inspirace.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo sestavení učebního cyklu, s primárním záměrem podpořit a rozvíjet autonomní učení vysokoškolských studentů v předmětech odborného a akademického jazyka prostřednictvím aplikace konstruktivistického pojetí ePortfolia. Dalším cílem pak bylo ověření tohoto učebního cyklu v praxi a sestavení podrobného popisu jednotlivých fází navrženého učebního cyklu včetně použitých typů hodnocení a na závěr pak sestavení doporučení pro úspěšnou implementaci konstruktivistického přístupu práce s ePortfolii do vysokoškolské praxe.

Můžeme konstatovat, že všechny cíle této práce se podařilo naplnit. Tuto práci lze považovat za příspěvek k poznání a rozvoji v oblasti metodické, ale také pro zkvalitnění práce a komunikace výstupů učení na institucionální úrovni.

Učební cyklus nabízí ucelený přehled dílčích kroků a podpůrných nástrojů vedoucích jak vyučující, tak studenty k finálním výstupům učení, jež jsou demonstrovány a prezentovány jako důkazy naplnění na začátku stanovených učebních cílů.

V průběhu přípravné a výzkumné fáze se podařilo úspěšně implementovat online open source nástroj Mahara ePortfolio, jehož využití je záměrně pro studenty nastaveno tak, aby po ukončení studia nedošlo k omezení přístupu studentů k vytvořené práci a byla tak zajištěna kontinuita vzdělávání a podpořena myšlenka celoživotního učení. V několika případech se stalo, že studenti se v průběhu svého doktorského studia ke svému portfoliu vracejí, čerstvě například možnost využití nástroje pro zaznamenání průběhu Erasmus pobytu realizovaného v rámci doktorského studia.

Pilotní šetření a opakované nasazení učebního cyklu do výuky po dobu tří let, tedy šesti nezávislých semestrů, poukázalo prostřednictvím sebraných dat ze zpětnovazebních dotazníků, průběžných diagnostických testů a závěrečných strukturovaných pohovorů se studenty, na slabá a silná místa učebního cyklu. Autorka dále podpořila slabá místa cyklu podpůrnými nástroji, které zajišťují úspěšných průchod učebním cyklem a pomáhají odstraňovat největší překážky na cestě k autonomnímu učení. Těmito překážkami byly především fáze sebehodnocení a sebereflexe a fáze stanovování cílů, jednalo se tedy především o autonomní fáze a kroky, které byly do studia na vysoké škole začleněny nově. Veškeré tyto kroky tedy vyžadovaly více facilitace a podpory, jež byla realizována s využitím nástrojů jako SMART cíle, tvorba PLE a PLN a sdílení jednotlivých kroků a případných těžkostí v kontaktních hodinách. Díky cyklické aplikaci principů konstrukčního výzkumu bylo možné učební cyklus doplňovat a zdokonalovat

tak, aby byl bez větších komplikací aplikovatelný a přenositelný do výuky cizích jazyků, ale také do jakéhokoliv jiného předmětu.

Autorka si je zároveň vědoma široké škály možností využití tématu ePortfolia pro akademický výzkum, jež z důvodu zaměření se na učební cyklus, jeho konstrukci a následné ověřování v praxi, již nemohlo být předmětem této výzkumné práce a pokud by se autorka po některé z těchto výzkumných linií vydala, nebylo by možné dát vznik právě celkovému návrhu učebního cyklu, jež považujeme za stěžejní pro tuto práci. Věříme ale, že toto téma si zvláště v současné revoluční době překotného rozvoje umělé inteligence a nutnosti přehodnotit náhled na práci s výstupy učení a jejich hodnocení, zaslouží větší pozornost a může být v budoucnu jednou z cest, jak přistupovat k vzdělávací praxi, a především k výstupům učení studentů s využitím umělé inteligence jako nástroje ne jako zbraně a nepřítele vzdělávání.

Zde bychom tedy rádi nastínili některé možné cesty a některá směřování v oblasti výzkumu práce s ePortfolii ve vzdělávání:

V jazykové výuce lze zaměřit pozornost na kvantitativní i kvalitativní zpracování vlivu nasazení ePortfolia na rozvoj celkových i dílčích jazykových kompetencí popsaných v jednotlivých jazykových dovednostech s využitím například analytického software atlas.ti.

V oblasti konstruktivismu lze do větší míry věnovat výzkumnou pozornost jedné z nejdůležitějších fází učebního cyklu, a to fázi stanovování cílů a jejich formulaci s použitím například metody SMART. Správné stanovování cílů a jejich formulace je stěžejní pro úspěch celého cyklu a schopnost studentů shromažďovat, uskupovat a prezentovat důkazy vlastního učení.

V oblasti hodnocení lze zaměřit další bádání na rozvoj a funkci formativního hodnocení a transformativní hodnocení, které zatím není v literatuře, a především ve vzdělávací praxi dostatečně prozkoumáno.

V oblasti autonomie, jež je u studentů terciárního vzdělávání očekávána a zároveň v mnoha případech ne zcela dostatečně rozvíjena, je možné ve spojitosti s implementací ePortfolia hledat další cesty jejího rozvoje a posilování.

V neposlední řadě lze další výzkum v oblasti ePortfolií a jejich využití ve výuce směřovat do oblasti začlenění a implementace umělé inteligence, například do tvorby portfolia studenta.

## SEZNAM LITERATURY

- ABUZAID, M., ELSHAMI, W., NOORAJAN, Z. (2021). *The Impact of Clinical Practice E-portfolio in Radiology Education during COVID-19 Outbreak*. International Journal of Current Research and Review. Vol 13, Issue 06, March 2021, pp. 115-118 DOI: <http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2021.SP172>
- AMIEL, T., REEVES T.C. (2008). *Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda*. Journal of educational technology & society 11.4: 29-40.
- ANDERSON, T. (2006). *PLE's versus LMS: Are PLEs ready for Prime time?* [online]. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z: <http://terrya.edublogs.org/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/>
- ARININGSIH, N.K.D., ARTINI, L.A., MARSAKAWATI, N.P.E. (2021). *The Effect of E-Portfolio in Project-Based Learning toward Learner Autonomy and Writing Competency*. Journal of Educational Research and Evaluation. Volume 5, Issue 1, 2021, pp. 154-160 P-ISSN: 2597-422x E-ISSN: 2549-2675
- Association of American Colleges&Universities. *High Impact Educational Practices*. [online]. [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <https://www.aacu.org/leap/hips>
- BALABAN, I., & BUBAŠ, G. (2010, June). *Educational Potentials of ePortfolio Systems: Student Evaluations of Mahara and Elgg*. In Information Technology Interfaces (ITI), 2010 32nd International Conference, s. 329-336.
- BALABAN, I., MU, E., & DIVJAK, B. (2013). *Development of an electronic Portfolio system success model: An information systems approach*. Computers & Education, 60 (1), s. 396-411.
- BALABAN, I., & BUBAŠ, G. (2009, January). *Evaluating an ePortfolio System: the Case of a Hybrid University Course*. In Proceedings of the ICL 2009 conference: The Challenges of Life Long Learning. Villach, Austria, s. 638-643.
- BANTA, T. (2009). *Designing Effective Assessment: Principles and Profiles of Good Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BANTA, T. W., GRIFFIN, M., FLATEBY, T. L., & KAHN, S. (2009). *Three promising alternatives for assessing college students' knowledge and skills: Occasional paper #2*. Dostupné z: <http://learningoutcomesassessment.org/documents/AlternativesforAssessment.pdf>
- BANTA, T. W., KUH, G. D. (1998). *A Missing Link in Assessment: Collaboration between Academic and Student Affairs Professionals*. Change The Magazine of Higher Learning. Vol. 30., Iss. 2.
- BARRETT, H. (2004). *References on Electronic Portfolios from recent dissertations and other sources*. Dostupné z: <http://electronicportfolios.com/ALI/eportfoliolit.pdf>
- BARRETT, H. (2007). *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol. 50, s. 436–449.
- BENSON, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy*. Routledge. s. 170-172.

BENSON, P., NUNAN, D. (2005). *Learner's Stories. Difference and Diversity In Language Learning*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-84938-8.

BENSON, P., VOLLER, P. (1997). *Autonomy & Independence In Language Learning*. New York: Longman.

BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Philadelphia: Routledge Falmer.

BRYCHOVÁ, A., JANÍKOVÁ, V., SLADKOVSKÁ, K. (2012). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Plzeň.

CALDERÓN, M. A. M., BUENTELLO, J. R. (2006). *Facilitating Reflection Through ePortfolio at Tecnológico de Monterrey*. In A. Jafari, & C. Kaufman (Eds.), *Handbook on Research on ePortfolios*, Hershey PA: Idea Group Reference.

CARSON, A., McCLAM, S., FRANK, J., & HANNUM, G. G. (2014). *ePortfolio as a Catalyst for Change in Teaching: An Autoethnographic Examination of Transformation*. *International Journal of ePortfolio* 4 (1), 73–83. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107845.pdf>

CAMBRIDGE, D. (2010). *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment*. Jossey-Bass. California. ISBN 978-0-470-50376-8.

CHEN, H. L., PENNY LIGHT, T. (2010). *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency, and learning*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

CRISP, G. (2011). *Teacher's Handbook on e-Assessment, Transforming Assessment- An ALTC Fellowship Activity*. [online]. [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: [http://transformingassessment.com/sites/default/files/files/Handbook\\_for\\_teachers.pdf](http://transformingassessment.com/sites/default/files/files/Handbook_for_teachers.pdf)

DAVACHI, L., KIEFER, T., ROCK, D., and ROCK, L. (2010). *Learning that lasts through AGES*. *Neuroleadership Journal* 3, s. 53-63.

DEVARAJOO, K., 2020. *Student and Lecturer Experiences of Eportfolio Assessment for Virtual Classes at a Private University in Malaysia*. *International Journal of Social Science and Human Research*. 03. 10.47191/ijsshr/v3-i11-11.

DILLER, K., PHELPS, S. (2008). *Learning outcomes, portfolios, and rubrics, oh my! Authentic assessment of an information literacy program*. *Libraries & the Academy* 8 (1), s. 75 – 89.

*ePortfolio Review* (2013). [online]. [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <https://eportfolioreview.wordpress.com/eportfolio-list/>

*Europortfolio: European Network of ePortfolio Experts & Practitioners* [cit. 2019-06-07]. Dostupné z: <http://www.eportfolio.eu/community/chapters>

*Evropské jazykové portfolio*. (2011). [online]. [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

EYNON, B., GAMBINO, L. M. (2017). *High-Impact ePortfolio Practice*. Stylus Publishing, Virginia. ISBN 978-1-62036-504-2.

GARDNER, D., MILLER, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

GATHERCOLE, I. (1990). *Autonomy in Language Learning*. Centre for Information on Language Teaching and research. ISBN 0948003146.

GUÀRDIA L., MAINA M., CLOUGHER, D. and MANCINI, F. (2021). *Opportunities and Challenges for Teaching and Learning Innovation in a Global Pandemic: The Case of the EPICA ePortfolio Solution*. Proceedings of the International Conferences on Mobile Learning and Educational Technologies. iadis, 2021, pp. 245-249 ISBN: 978-989-8704-28-3

HAND, R., BELL, T.W., KENT, D. (2012). *Mahara ePortfolios Beginner's Guide*. Packt Publishing Ltd. ISBN 978-1-84951-776-8.

HASE, S. and KENYON, C. (2001). *Moving From Andragogy to Heutagogy: Implications for VET*. AVETRA, Adelaide, March. Available at [http://www.avetra.org.au/Conference\\_Archives/2001/abstracts.shtml](http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/abstracts.shtml)

HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. (pp. 427-435). Oxford: Pergamon. (poprvé publikováno, Strasbourg: Council of Europe, 1979.)

CHANLIN, L. (2014). *The Use of and Reactions to ePortfolio by University Students*. Journal of Library & Information Studies. Vol. 12 Issue 1, s. 21-53.

CHEN, H. L., & LIGHT, T. P. (2010). *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency, and learning*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities.

CHENG, G., CHAU, J. (2013). *Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their ePortfolio achievement*. The Internet and Higher Education, Vol 17, s. 9–15.

JAFARI, A., KAUFMAN, C. (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. Idea Group Reference. USA. ISBN 978-1-59140-890-1.

JANG, H., REEVE, J., DECI, E. (2010). *Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure*. Journal of Educational Psychology. 102. 10.1037/a0019682. s. 588-600.

JISC (2008). *Effective Practice with e-Portfolios*. Dostupné z: [http://www.ssphplus.info/files/effective\\_practice\\_e-portfolios.pdf](http://www.ssphplus.info/files/effective_practice_e-portfolios.pdf)

KUH, G. D., (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. AAC&U. Dostupné z: <https://www.aacu.org/leap/hips>



- LAMONT, M. (2008). *What are the features of e-portfolio implementation that can enhance learning and promote self-regulation?* Victoria University of Wellington, School of Primary and Secondary Education. New Zealand. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/237554351\\_What\\_are\\_the\\_features\\_of\\_e-Portfolio\\_implementation\\_that\\_can\\_enhance\\_learning\\_and\\_promote\\_self-regulation](https://www.researchgate.net/publication/237554351_What_are_the_features_of_e-Portfolio_implementation_that_can_enhance_learning_and_promote_self-regulation)
- Lancaster University. *Educational Development. Assessment Practice*. [online]. [Cit. 27.7.2022]. Dostupné z: <https://www.lancaster.ac.uk/od-and-ed/educational-development/assessment-practice/integrative-assessment/#d.en.484079>
- LAWLOR, K. B. & HORNYAK, M. (2012). *SMART Goals: How The Application of SMART Goals Can Contribute To Achievement Of Student Learning Outcomes*. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 39, 2012: s. 259 – 267.
- LIESSMANN, K. P. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.
- LIGHT, T. P., CHEN, H. L., ITTELSON, J. C. (2012). *Documenting Learning with ePortfolios*. Jossey-Bass. California. ISBN 978-0-470-63620-6.
- LITTLE, D. (1999). *Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a socialinteractive view of learning and three fundamental pedagogical principles*. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 77–88.
- LITTLE, D., DAM, L., LEGENHAUSEN, L. (2017). *Language Learner Autonomy. Theory, Practice and Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- LITTLE, D., GOUILIER, F., HUGHES, G., (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011): a history of the ELP*. [online] [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <http://www.coe.int/en/web/portfolio/history>
- LOPEZ-FERNANDEZ, O., & RODRIGUEZ-ILLERA, J. L. (2009). *Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio*. *Computers & Education*, 52(3), s. 608-616.
- MAHARA Open source portfolios. Dostupné na <https://mahara.org/>
- MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- MCALLISTER, Lynn & HALLAM, G. & HARPER, W. (2008). *The ePortfolio as a tool for lifelong learning: Contextualising Australian practice*. In *Proceedings International Lifelong Learning Conference 2008*, pages pp. 246–252, Yeppoon, Queensland.
- MICHELSON, E. & MANDELL, A. (2004). *Portfolio development and the assessment of prior learning: Perspectives, models, and practices*. (2nd ed.). United States: Stylus Publishing.
- MILLER, R., & MORGAINÉ, W. (2009). *The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words*. *Peer Review*, 11(1), s. 8-12.
- MORREALE, C., VAN ZILE-TAMSEN, C., EMERSON, C.A., & HERZOG, M. (2017). *Thinking Skills by Design: Using a Capstone ePortfolio to Promote Reflection, Critical*

*Thinking, and Curriculum Integration*. International Journal of ePortfolio 7(1), s. 13-28. [online]. [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142743.pdf>

MUCHLAS, M. (2020). *Enhancing e-learning effectivity through the discussion method combined with e-portfolio assignments for vocational education master students during a pandemic*. Jurnal Pendidikan Vokasi, 10(3), 238-248. doi: <https://doi.org/10.21831/jpv.v10i3.35793>

MURPHY, E.M. (2011). *Mahara 1.4 Cookbook*. Packt Publishing Ltd. Birmingham. UK. ISBN 978-1-849515-06-1.

NIVD (2015). *Karierní systém učitelů: Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v karierním systému*. Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z: [www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika\\_pro\\_ucitele\\_k\\_priprave\\_a\\_vedeni\\_dokladoveho\\_portfolia\\_v\\_kariernim\\_systemu.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika_pro_ucitele_k_priprave_a_vedeni_dokladoveho_portfolia_v_kariernim_systemu.pdf)

OSCARSON, M. (1989). *Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications*. Language testing, 6.1: s. 1-13.

PALÁN, Z. (2002). *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia.

PALING, R. (2017). *Neurolanguage Coaching: Brain Friendly Language Learning*. UK: The Choir Press. ISBN 978-1-910864-94-4. s. 18.

PAULSON, F. L., PAULSON, P. (1994). *Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm*. In Fogarty, R. (ed.). (1996) Student Portfolios. Palatine: IRI SkyLight Training & Publishing.

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, 41(5), s. 827-851.

PETERS, O. (2000). *Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities*. International Review of Research in Open and Distance Learning: 1, 1. <http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.7>

REEVE, J. (2009). *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive*. Educational Psychologist, 44, s. 159–175.

RICHARDS-SCHUSTER, K., RUFFOLO, M. C., NICOLL, K. L., DISTELRATH, C., & GALURA, J. A. (2014). *Using ePortfolios to assess program goals, integrative learning, and civic engagement: A case example*. International Journal of ePortfolio, 4(2), s. 133-141. [online]. [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: [www.theijep.com/pdf/IJEP150.pdf](http://www.theijep.com/pdf/IJEP150.pdf)

QUEIRÓS, R., OLIVEIRA, L., LEAL, J. P., & MOREIRA, F. (2011, June). *Integration of eportfolios in learning management systems*. In International Conference on Computational Science and Its Applications, Springer Berlin Heidelberg. s. 500-510.

SHARMA, P., BARRETT, B. (2018). *Best Practices for Blended Learning*. Pavilion Publishing and Media Ltd, ISBN 978-1-911028-84-0

- STRIVENS, J., BAUME, D., GRANT, S., OWEN, C., WARD, R., & NICOL, D. (2009). *The role of e-portfolios in formative and summative assessment: Report of the JISC-funded study*. Nepublikovaná studie. Centre for Recording Achievement for JISC. [online] [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/eportfinalreport.doc>.
- SUSKIE, L. (2018). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Third Edition. ISBN 978-1-119-42693-6.
- SWARBRICK, A. (2002). *Teaching Modern Languages*. Routledge, s.81, ISBN: 9780415102551
- TRNA, J. (2011). *Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách*. Scientia in educatione. 2 (1), s. 3-14. ISSN 1804-7106
- The University of New South Wales (2017). *Assessment Toolkit: Assessing Authentically*. Sydney, Australia.
- THOMSON, C.K. (1996). *Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity*. In PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W.; PIERSON, H. (eds.). Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- TZENG, J. Y. (2011). *Perceived values and prospective users' acceptance of prospective technology: The case of a career eportfolio system*. Computers & Education, 56(1), s. 157-165.
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education*. [online] [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc-ed-2011-en.pdf>
- WAKIMOTO, D. K., LEWIS, R. E. (2014). *Graduate student perceptions of eportfolios: Uses for reflection, development, and assessment*. Internet and Higher Education 21, s. 53–58.
- WATSON, C. E., DOOLITTLE, P. E. (2011–2018). *International Journal of ePortfolio (IJEP)*. Association of American Colleges and Universities. ISSN 2157622X. Dostupné z: [www.theijep.com](http://www.theijep.com)
- WHITMORE, J. (2009). *Koučování*. 3. rozšíř. vyd. Praha: Management Press. 243 s. ISBN 978-80-7261-273-4.
- WHEELER, Steve. (2015). *Learning with 'e's: Educational Theory and Practice in the Digital Age*. Crown House Publishing. ISBN 9781845909390
- ZAKARIA, F. (2017). *Obrana liberálního vzdělání*. Vydání první. Praha: Academia, (XXI. století; sv. 44) [Přeloženo z angličtiny] ISBN:978-80-200-2717-7
- ZOUNEK, J., SUDICKÝ, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 248 s. ISBN 978-80-7357-903-6.
- ZOUHAR LUDVÍKOVÁ, L. (2014). *Angličtina autonomně*. In Jiří Nový. Trendy v jazykovém vzdělávání v terciální sféře – činnost jazykových center na filozofických fakultách v České republice a na Slovensku. Olomouc: Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4048-4.

## PŘEHLED OBRÁZKŮ A TABULEK

Tabulka 1 Dimenze autentického hodnocení podle Muellera v University of New South Wales Assessment Toolkit (2017) .....	20
Tabulka 2 Volba vhodného ICT nástroje pro práci s ePortfolii .....	22
Tabulka 3 Pedagogické aspekty práce s ePortfolii .....	26
Tabulka 4 Autonomie učení a autonomie v jazykovém vzdělávání a související výzkum .....	28
Tabulka 5 Autonomní učení a jeho výhody. Přeloženo z Reeve (2009) .....	36
Tabulka 6 První fáze stanovování cílů (objectives) .....	53
Tabulka 7 Jazykové testy vztažené k úrovním podle CEFR .....	54
Tabulka 8 Souhrnné výsledky analýzy jazykových dovedností studentů podle stupňů terciárního vzdělávání....	55
Tabulka 9 Závěrečná zpětná vazba od studentů k jednotlivým fázím učebního cyklu.....	63
Tabulka 10 Příklady cílů stanovených studenty před a po aplikaci metody SMART .....	65
Tabulka 11 Přehled artefaktů shromážděných studenty v dokladovém ePortfoliu .....	68
Tabulka 12 Zpětná vazba studentů obdržaná v závěrečné fázi učebního cyklu .....	71
Tabulka 13 Tradiční versus současné přístupy k hodnocení .....	75
Obrázek 1 Přehled vybraných volně dostupných nástrojů pro tvorbu digitálních portfolií .....	14
Obrázek 2 Příklad personalizace a sebeprezentace na stránce v Mahara ePortfolio .....	31
Obrázek 3 Příklad reflektivního učení formou deníku v Mahara ePortfolio .....	32
Obrázek 4 Vygotského zóna nejbližšího vývoje a scaffolding (Wheeler, 2013) .....	38
Obrázek 5 Kolbův cyklus zážitkového učení (Wheeler, 2013) .....	39
Obrázek 6 Konstruktivní výzkum (AMIEL, REEVES 2008).....	48
Obrázek 7 Příklad zadání úkolu sebehodnocení na základě deskriptorů pro jazykovou úroveň B2 .....	52
Obrázek 8 Příklad Stránky v ePortfoliu obsahující sebehodnocení a důkazy učení (evidence).....	56
Obrázek 9 Návrh modelu výuky s využitím nástroje digitální portfolio Mahara sloužícímu ke shromažďování důkazů o procesu učení. Autorka: Linda Pospíšilová .....	62
Obrázek 10 Vstupní rozřazovací test v LMS Moodle .....	63
Obrázek 11 Učební cyklus po posledním ověření ve výuce, únor-červen 2019 .....	64
Obrázek 12 Autonomní učební cyklus s podporou ePortfolia včetně všech podpůrných nástrojů .....	72
Obrázek 13 Použité typy hodnocení v rámci učebního cyklu.....	76

## PUBLIKAČNÍ ČINNOST DOKTORANDA

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Podpora procesů učení, autonomie a sebehodnocení studentů Anglického jazyka s využitím ePortfolia. Doktorandská konference PRIT (Pedagogical Research on Information Technology) PF Jihočeské univerzity, 2016 Školitel doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Enhancing Language Learner Autonomy Through ePortfolio Use. In Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL. Sonning Common: Academic Conferences and Publishing International Limited, 2016. s. 744–749 s. ISBN 978-1-911218-18-0.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. ePortfolio jako nástroj rozvoje autonomního učení. In Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2016. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. s. 84-89 s. ISBN 978-80-7435-657-5.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Rozvoj řízené autonomie a sebehodnocení studentů VŠ prostřednictvím digitálního portfolia. Doktorandská konference DITECH Univerzita Hradec Králové, 2017 Školitel doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Towards autonomous learning with ePortfolio evidence. In DisCo2017: open education as a way to a knowledge society. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2017. s. 376-382 s. ISBN 978-80-86302-82-9.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Through assessment and ePortfolio towards self-directed learning. In Proceedings of the 16th European Conference on e-Learning. ECEL 2017. Reading: Academic Conferences and Publishing International, 2017. s. 439-445 s. ISBN 978-1-911218-60-9.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Podpora autonomního učení prostřednictvím ePortfolia. Poster na konferenci ČAPV. Hradec Králové, 2017

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Self-directed Evidence Based Learning, Assessment and ePortfolio. Přednáška MaharaHui EU conference. Kassel, Německo, 2017.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Keynote presentation How do we learn and teach languages in the 21st century? SSH-CHES Teacher-training conference 2018 Zurich University, 2018. (plenární přednáška)

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Enhancing Learner Autonomy and Active Learning Using Digital Portfolio. In Active Learning Strategies in Higher Education: Teaching for Leadership, Innovation, and Creativity. 1. vyd. Bradford: Emerald Group Publishing Limited, 2018. 20 s. ISBN: 978-1-78714-488-0. (kapitola v knize)

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Individualised and Autonomous Learning and Assessment with ePortfolio Use. EDULEARN 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2018 Palma de Mallorca. ISBN: 978-84-09-02709-5

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Elektronické portfolio jako nástroj rozvoje autonomie a jazykových kompetencí vysokoškolských studentů ve výuce odborného anglického jazyka. Konference ICTE, Ostrava, 2018. Školitel doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Enhancing Language Learner Autonomy With ePortfolio Implementation. In *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. (Autonomous Language Learning Series). CANDLYN & MYNARD PUBLISHING. ISBN: 9780463438138 (kapitola v knize)

POSPÍŠILOVÁ, Linda, VRBÍK Václav. Digital Portfolio, Its History And Use Not Only In Language Learning: Literature Review. DisCo konference 2021 (sborník v přípravě)

POSPÍŠILOVÁ, Linda, ROHLÍKOVÁ, Lucie. Reforming higher education with ePortfolio implementation, enhanced by learning analytics. *Computers in Human Behavior*, Volume 138, 2023, 107449, ISSN 0747-5632, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107449>.

POSPÍŠILOVÁ, Linda. Osobní vzdělávací prostředí. a Hodnocení za pomoci technologií. In Beseda, J. and Černý M. (Eds.). 2023. *Osobní vzdělávací prostředí studenta: učebnice pro učitele zdravotnických nelékařských oborů*. Praha Centrum pro studium vysokého školství: Praha 978-80-86302-66-9 (kapitoly a metodika v knize)

# PROFESNÍ ŽIVOTOPIS

Mgr. Linda Pospíšilová

Narozena: 31. května 1975 v Pelhřimově

## Vzdělání:

1995-2000 Univerzita Pardubice, Ústav humanitních studií, Učitelství anglického jazyka pro ZŠ,  
Diplomová práce: Positive Aspects of the Dalton Plan Organisation and Their Further Application in Language Teaching (červen 2000)

Od září 2015 doktorandské studium na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni v oboru ICT ve vzdělávání, školitel doc. Ing. Václav Vrbík, CSc.

## Dosavadní pedagogická praxe:

### 2023 – odborný zaměstnanec projektu NPO, FPE, Západočeská univerzita v Plzni

2015-dosud: asistentka – Jazykové centrum, Univerzita Pardubice

2011-2018: vyučující odborné angličtiny – VOŠ optická, Pardubice

2000-2014: lektorka anglického jazyka pro region VČ Caledonian School

1995-2000: Učitelka anglického jazyka v ZŠ Polabiny, Pardubice

## Odborné zaměření:

Odborný anglický jazyk se zaměřením na chemii

Akademický anglický jazyk

Metodika eLearningových kurzů

Správa systémů LMS Moodle a Mahara ePortfolio

## Vědecká a projektová činnost:

2023 - Externí expert v projektu TAČR: Osobní vzdělávací prostředí vysokoškolských studentů zdravotnických oborů (TL03000205). Aktivní účast (přednášky a workshopy) na třech projektových konferencích

[Konference: Inovativní a aktivizační metody ve vzdělávání v nelékařských zdravotnických oborech - Sdružení profesního terciárního vzdělávání | Czech Association of Schools of Professional Higher Education \(ssvs.cz\)](#)

2022 – externí hodnotitelka v projektu PROFFORMANCE – hodnocení projektů v rámci celoevropského hodnocení kvality výuky akademických pracovníků (pod MŠMT České republiky)

2016-2018: SGS – Hodnocení přínosu digitálního portfolia jako nástroje rozvoje autonomie a jazykových kompetencí VŠ studentů

2012-2014: Projekt ESF OPVK spoluřešitelka, koordinátorka KA04 pro eLearning. Innovative and integrated concept of language training towards quality assurance, excellence and internationalization (Unicom)

2011: Projekt FRVŠ spoluřešitelka Interaktivní terminologická databanka v LMS Moodle

2009: Projekt FRVŠ spoluřešitelka E-learningový kurz rozvíjející komunikativní dovednosti v anglickém jazyce pro zdravotnická studia

2007: Projekt FRVŠ řešitelka Tvorba a realizace elektronické formy on-line kurzu

#### Pedagogická činnost:

Garantka a metodička předmětů Anglický jazyk pro chemii na všech třech úrovních studia.

Předsedkyně zkušební komise pro zkoušku Anglický jazyk v doktorském studiu na FChT.

Metodička eLearningu pro JC a UPa.

eLearningová specialista pro Univerzitu Pardubice – členka celouniverzitní eLearningové skupiny

Administrátorka Mahara ePortfolio pro UPa.

Koadministrátorka LMS Moodle pro UPa.

Školitelka Mahara ePortfolio na republikové a evropské úrovni.

#### Studijní pobyty a stáže:

2019: **Erasmus+ učitelská mobilita** POSPÍŠILOVÁ, Linda. Stimulating children's creativity with ePortfolio and technology use in the classroom. ePortfolio workshops pro budoucí učitele Stenden University, International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS), Holandsko, 2019.

2019: **Language and Culture Scheme Výměnný pobyt** na Uppsala University, Campus Gotland, Visby. Studijní výměnný pobyt se skupinou studentů zaměřený na Interkulturní studia. Švédsko, 2019.

2018: **Erasmus+ učitelská mobilita** POSPÍŠILOVÁ, Linda. *Self-directed Learning with ePortfolio, Goal setting and Teacher's Professional Identity, Present and Future of Blended learning*. ePortfolio workshops pro budoucí učitele Stenden University, International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS), Holandsko, 2018.

2018: **Language and Culture Scheme Výměnný pobyt** na Uppsala University, Campus Gotland, Visby. Studijní výměnný pobyt se skupinou studentů zaměřený na Interkulturní studia. Švédsko, 2018.

2018: **Plenární přednáška na Zurich University** POSPÍŠILOVÁ, Linda. Keynote presentation How do we learn and teach languages in the 21st century? SSH-CHES Teacher-training conference 2018 Zurich University, 2018. (plenární přednáška)

2017: **Erasmus+ učitelská mobilita** POSPÍŠILOVÁ, Linda. *Autonomní učení a digitální portfolio 'Enhancing Learner Autonomy through ePortfolio Use'* workshop, seminar, international round table contribution. University of Oulu, Finsko, 2017

2016: **Erasmus+ učitelská mobilita** POSPÍŠILOVÁ, Linda. *ePortfolio – My Personal Learning Environment*. ePortfolio workshops pro budoucí učitele Stenden University, International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS), Holandsko, 2016.

#### Členství ve vědeckých a organizačních výborech konferencí:

Učitel IN programový výbor konference

DisCo programový výbor konference

RII Forum Academic Committee

EDULEARN International Scientific Advisory Board

ICBL2019 International Conference on Blended Learning 2019



### Ocenění v oblasti eLearningu a distančního vzdělávání

2015

15. ročník soutěže eLearning **2. cena** sdružení EUNIS-SK – Podpora komunikace vědeckých výstupů v anglickém jazyce. Autorky: Zuzana Bezdíčková, Linda Pospíšilová

2014

14. ročník soutěže eLearning **3. cena** sdružení EUNIS-CZ – Využití „Badges“ v kurzech odborného anglického jazyka v LMS Moodle. Autoři: Pavel Brebera, Linda Pospíšilová

2013

13. ročník soutěže eLearning **1. cena** – Spojení Moodle a Mahary v kurzu Angličtina pro polygrafii. Autorka: Linda Pospíšilová

2010

10. ročník soutěže eLearning **Cena odborné poroty** za ucelený on-line kurz – English Moodling for Health Studies Autoři: Petr Krčmář, Linda Pospíšilová

### Ostatní činnost:

2022- externí evaluátorka přihlášených projektů v rámci mezinárodního projektu PROFFORMANCE – International Higher Education Teacher Award

2014- současnost: Členka evropské iniciativy Europortfolio

2014- současnost: Členka německé MaharaDE komunity

2013- současnost: Členka celosvětové Mahara komunity

2009- současnost: Členka Asociace jazykových center CASAJC/CACALS

Veřejný profil Mahara ePortfolio

<https://moodle.upce.cz/mahara/user/view.php?id=10>

Životopis v prostředí Mahara ePortfolio

<https://moodle.upce.cz/mahara/view/view.php?id=221>

## SEZNAM ZKRATEK

- AAC&U – Asociace amerických vysokých škol a univerzit
- AJ – anglický jazyk
- B1, B1+, B2 – jazykové úrovně podle CEFR (SERR)
- BL – Blended Learning
- CAE – Cambridge English: Advanced, Certificate in Advanced English, nově též C1 – Advanced
- CEFR – Common European Framework of Reference, česky SERR
- EJP – Evropské jazykové portfolio
- ESP – English for Specific Purposes, česky odborný anglický jazyk nebo anglický jazyk pro specifické účely
- EU – Evropská unie
- FCE – Cambridge English: First, First Certificate in English, nově též B2 First
- HIEP – High Impact Educational Practices – Vzdělávací praxe s vysokým dopadem
- HTML – Hypertext Markup Language
- ICT – informační a komunikační technologie
- ISCED – International Standard Classification of Education
- JC – Jazykové centrum
- KET – Cambridge English Key English Test – nejnižší úroveň Cambridge certifikace v obecné angličtině
- LEAP2A – XML standard pro import a export Mahara ePortfolio dat
- LMS – Learning Management System
- MOOC – Massive Open Online Course
- NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání
- PET – Cambridge English zkouška na úrovni B1 dle CEFR, Preliminary English Test
- PLE – Personal Learning Environment, česky Osobní učební prostředí
- PLN – Personal Learning Network, česky Osobní učební síť
- QR – Quick Response kód využívaný pro kódování informací, např. webové adresy, kontaktních informací apod.
- SERR – Společný evropský referenční rámec v oblasti jazyků, anglicky CEFR
- SMART – metoda SMART pro stanovování cílů
- STAG – Studijní agenda – informační systém používaný na Univerzitě Pardubice
- URL – Uniform Resource Locators – webová adresa
- WEB 1.0 – původní verze internetu, dostupná pouze ke čtení
- WEB 2.0 – druhá fáze vývoje internetu, přesun od statické k dynamické formě
- WEB 3.0 – třetí generace internetu, sémantický web směřující k decentralizaci
- ZPD – Zone of Proximal Development, česky Zóna nejbližšího vývoje

# SEZNAM PŘÍLOH

## PŘÍLOHY 1–10

<b>Příloha 1</b>	Sylabus předmětu s implementací ePortfolia do výuky .....	100
<b>Příloha 2</b>	Zpětnovazební dotazník v LMS Moodle ZS 2018_19 .....	101
<b>Příloha 3</b>	Druhá fáze učebního cyklu – stanovení cílů – sebehodnocení .....	102
<b>Příloha 4</b>	Čtvrtá fáze učebního cyklu – revize cílů – sebehodnocení .....	103
<b>Příloha 5</b>	Pátá fáze učebního cyklu – sběr a prezentace důkazů učení, mapa PLE .....	105
<b>Příloha 6</b>	Šestá fáze učebního cyklu – integrativní hodnocení .....	108
<b>Příloha 7</b>	Hodnotící kritéria .....	109
<b>Příloha 8</b>	Příklad využití ePortfolia pro prezentaci včetně životopisu .....	110
<b>Příloha 9</b>	Příklad do výzkumu zařazené studijní skupiny – Mahara ePortfolio .....	111
<b>Příloha 10</b>	Počty studentů, úspěšných absolventů učebního cyklu .....	112

## Příloha 1

### Sylabus předmětu s implementací ePortfolia do výuky

<b>Pracoviště</b>	JC/CPACV	<b>Akademický rok</b>	2018/2019
<b>Název</b>	Angličtina pro chemii – B2	<b>Způsob zakončení</b>	Zkouška
<b>Kredity</b>	2 kredity	<b>Forma zakončení</b>	Kombinovaná
<b>Rozsah hodin</b>	Cvičení 2 [HOD/TYD]	<b>Zápočet před zkouškou</b>	NE
<b>Vyučovací jazyk</b>	Angličtina		
<b>Cíl předmětu (anotace):</b> Obsah předmětu je koncipován tak, aby umožňoval prohloubení a rozšíření znalostí a dovedností získaných v průběhu předchozího studia ve všech složkách komunikativní jazykové kompetence, kdy studenti dosáhli úrovně B1+ dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Reflektuje zásady pro tvorbu kurzu odborného cizího jazyka neboli cizího jazyka pro specifické účely. Komunikativní kompetence jsou dále rozvíjeny prostřednictvím komunikace a spolupráce v eLearningovém prostředí LMS Moodle a Mahara. Součástí obsahu předmětu je nácvik dovedností spojených s tvorbou a prezentací vědeckého posteru.			
<b>Požadavky na studenta:</b> Referát v anglickém jazyce na aktuální téma z oblasti chemických disciplín včetně specifikace a vysvětlení 5-10 slov či výrazů z odborné terminologie (písenná forma, prezentace ústní formou). Tvorba a prezentace ePortfolia. Formát závěrečného hodnocení bude pokrývat veškeré relevantní jazykové prostředky a řečové dovednosti osvojené v rámci předmětu a bude se opírat o standardizované testovací materiály.			
<b>Obsah:</b> Discussing Dimensions and Precision. Describing Phases and Procedures. Describing Improvements and Redesigns. Brainstorming Techniques. Negotiations. Narrowing down the Topic. Topic Sentence. Paragraph Structure. Coherence and Cohesion. Graphs and Figures. Writing up Research 1. - Materials and Methods. Writing up Research 2. - Presenting Data. Writing up Research 3. - Results and Discussion. Writing up Research 4. - Introduction and Abstract. Presenting Research at a Conference, Organizing a Poster Session. Simulated Poster Session. Language exam focusing both on accuracy and fluency of the candidate's performance in a foreign language by means of completing the tasks set within the standardized testing materials.			
<b>Literatura:</b> Základní: Mark Ibbotson. Cambridge English for Engineering. CUP, 2008. ISBN 9780521715188. Základní: English for Chemistry II B1+ (Pospíšilová Linda, Bezdíčková Zuzana) Doporučená: Sarah Philpot. Academic Skills LEVEL 2. OUP, 2011. ISBN 9780194741606. Doporučená: Píša Josef. AJ pro studenty chemie a vědecké aspiranty. Pardubice, 1998. ISBN 80-7194-080-1. Doporučená: Tamzen Armer. Cambridge English for Scientists. CUP, 2011. ISBN 9780521154093. Doporučená: Oxeden, C.; Latham-Koenig, C. New English File Intermediate. OUP, 2007. ISBN 9780194519106. Doporučená: Oxeden, C.; Latham-Koenig, C. New English File Upper-Intermediate. CUP, 2012. ISBN 9780194519571.			

## Příloha 2

### Zpětnovazební dotazník v LMS Moodle ZS 2018\_19

### Feedback on Self-Assessment and Evidence based Learning

## Course Feedback and Feedback on Self-Assessment and Evidence based Learning

Overview Edit questions Templates Analysis Show responses

Add question Choose...

Which phase of the learning cycle did you find the hardest to accomplish? \*



Which phase of the learning cycle did you find the easiest to accomplish? \*



Which phase of the learning cycle did you find the most beneficial to your learning? \*



Which phase of the learning cycle did you find the least beneficial to your learning? \*



Was there any part of the term that could be improved? \*



Please, comment briefly on the FORUM POST project (benefits, disadvantages, usage, suggestions) \*



Please, comment briefly on the CONTROVERSIAL TOPIC project (benefits, disadvantages, usage, suggestions) \*



Could you, please, describe below which course/exam activities you found usefull and which activities you found less useful and why? \*



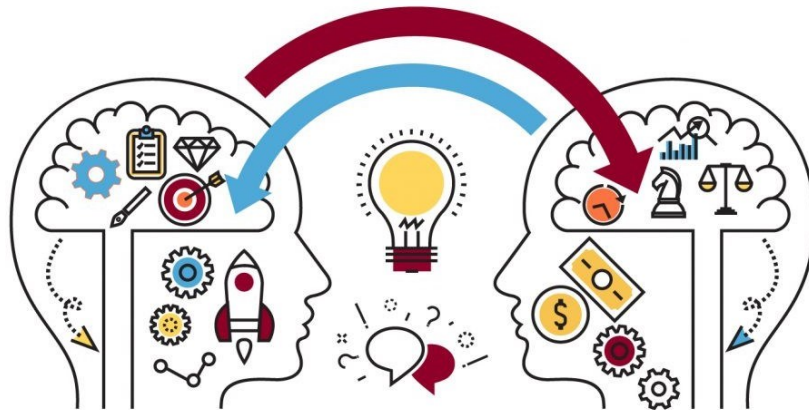
### Příloha 3

#### Druhá fáze učebního cyklu – stanovení cílů – sebehodnocení

#### Příklad výstupu učebního cyklu formou ePortfolia – sebehodnocení studentky u jazykové dovednosti Mluvená interakce

#### Spoken Interaction

Tags: speaking



#### Strong points

- I can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.
- **I can participate effectively in extended debates on abstract and complex topics of a specialist nature in my academic or professional field.**
- I can argue a formal position convincingly, responding to questions and comments and answering complex lines of counter argument fluently, spontaneously and appropriately.
- **I can participate fully in an interview, either as interviewer or as interviewee, fluently expanding and developing the point under discussion, and handling interjections with confidence.**
- I can use the telephone for a variety of purposes, including solving problems and misunderstanding, though I may need to ask for clarification if the accent is unfamiliar.

#### Weak points

- Sometimes I cannot easily follow and contribute to complex interactions between third parties in group discussion even on abstract or less familiar topics, especially if the contribution is meant to be meaningful several times during unfamiliar topics.
- **Accents are not a problem for me, but unfamiliar topics are, therefore I often find myself not fully identified.**

## Příloha 4

### Čtvrtá fáze učebního cyklu – revize cílů – sebehodnocení

#### Příklad výstupu učebního cyklu formou ePortfolia – aplikace SMART kritérií na vlastní cíle

#### GOAL

Tags: goal

#### The ultimate goal

Even when the task is clear: "set your own partial, achievable objectives for the following term leading to your language competence growth in each category" I have decided **to not follow** this instruction so closely. In my opinion, all of the categories assessed in previous pages are so **interconnected** it is almost impossible to think of a goal restricted by category. I think any goal **goes beyond** one category and it overlaps with several other, if not all of them. According to this I have set my **ultimate goal**, which applies essentially to all of the self-assessment categories at the same time.

#### TO BROADEN, DEEPEN AND ENRICH MY ORDINARY NON-ACADEMICAL VOCABULARY

And for this purpose, I present **set of collections and pages** that prove the ultimate **versatility** and document the original evidence I have **gathered and created** during fulfillment of this utmost goal. A closer description in points is presented within actual page.

#### SMART goals helper



#### Specific

1. Expand my ordinary vocabulary with new, uncommon words - helps to vary the conversation.
2. **Read non-academical books in leisure time - right now at zero level.**
3. Pay more attention to the read text in order to get every meaning - even the hidden ones.
4. **Learn to understand new accents, and their special colloquialisms - the ones only one specific group uses.**
5. Listen to the pronunciation of some more complex words - to avoid misunderstandings when repeating.
6. **Become walking Thesaurus database - in a good way of course.**

## Measurable

1. When I stop thinking every now and then taht there could be a better word to express something... I know this is endless, but if I succeed to avoid these ideas in every second sentence, it will count.
2. **This one is really easy - when exactly? While the last page of the book is being turned!**
3. This goal is reached for each specific type of text, but generally, when I don't have to read the text more than once.
4. **When my memory will contain truly uncommon words together with their accent in pronunciation.**
5. If I can repeat the word properly on my own, it is done.
6. **To know several synonyms and at least one antonym for each known word.**

## Achievable

1. YES
2. **YES**
3. YES
4. **YES**
5. YES
6. **YES**

Feels like Yes-man, but honestly, every goal can be achieved after adequate time and effort invested! The goals I cannot achieve are only the ones I cannot imagine.

## Realistic

1. YES
2. **YES**
3. YES
4. **YES**
5. YES
6. **YES**

I will repeat myself here once again - if the goals I have set can be written down, they are realistic enough to come true! Some of them, however, will require more time and practise to be fully achieved.

## Timely

1. Before I finish my master degree - although this development can be spontaneous at a smaller rate forever.
2. **Exactly after exams - and especially after *Physical Chemistry* exam.**
3. I am doing this everyday already - the peak of this skill is during instruction comprehension.
4. **Achieved daily, during English conversations with foreigners - plenty of them all around.**
5. Daily activity interconnected with all other points stated here.
6. **Long time run, but not impossible! I am opening the database on daily basis in order to fulfill this goal.**



## Příloha 5

### Pátá fáze učebního cyklu – sběr a prezentace důkazů učení, mapa PLE

### Příklad výstupu učebního cyklu formou ePortfolia – důkazové portfolio

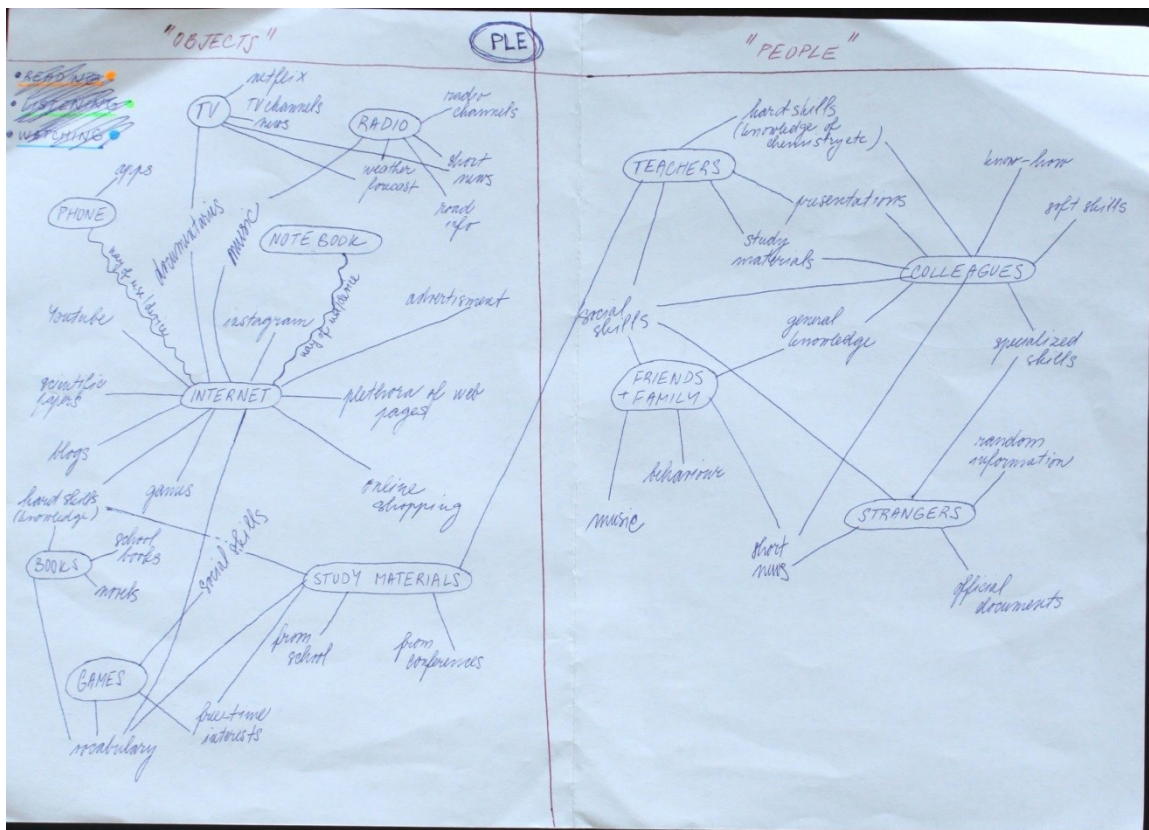
#### Exercises

Tags: course, exercise, lesson

This page contains a **collection of exercises** from the CPACV course. I have to say that **first time** during the whole university years I feel English lessons gave me **something more** than I already knew before. Although I would wish to be even in a higher level course, even this one brought me a lot of **new knowledge**. Some evidence is provided here, in scanned pictures I have filled during the course.

Excercises we did were mainly focused on **phrasal verbs and usage of English** - this was the hardest but also my favourite exercise of all, as it truly helped me to widen my English language skills. We also talked about various amazing topics - it was good to hear **opinions of other people** on the same subject, learn new information and **build arguments**, although I wish more people joined the conversations, it was generally me, Dominik and the teacher, sometimes others joined but quite less often than us three.

#### PLE - personal learning environment



Add comment

## Favourite type of exercise

**Test 3 Use of English Part 5 ANSWERS**

For questions 43-50, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between three and six words, including the word given. Here is an example (0).

**Example:**  
 0 Had Penny not invited me, I wouldn't have gone there.  
 ONLY  
 I ..... me.  
 The gap can be filled with the words 'only went there because Penny invited', so you write:  
**Example:** 0 ONLY WENT THERE BECAUSE PENNY INVITED

Write only the missing words IN CAPITAL LETTERS on the separate answer sheet.

43 I don't usually make such foolish mistakes.  
**HABIT**  
 I'm <sup>in the habit of</sup> making such foolish mistakes.

44 Most medical students study for their degrees until they are 25.  
**GRADUATE**  
 Most medical students <sup>graduate at the age</sup> of 25. <sup>don't graduate until</sup> the age

45 I enjoyed the view from the top of the tower despite the fact that I hate being in high places like that.  
**HEAD**  
 Although I <sup>had no head for heights</sup> I enjoyed the view from the top of the tower.

46 Of all the cities I know, there are few that are more beautiful than St Petersburg.  
**LOVELIEST**  
 St Petersburg is one <sup>of the loveliest cities</sup> I have visited.

47 I'm not sure which year saw the abolition of capital punishment in this country.  
**DID**  
 I'm not sure when they <sup>did away with</sup> capital punishment in this country.

48 It's a pity Nico is so unreliable.  
**COUNT**  
 I wish I <sup>could count on</sup> Nico.  
<sup>was sure able to count on</sup> (0e, 200)

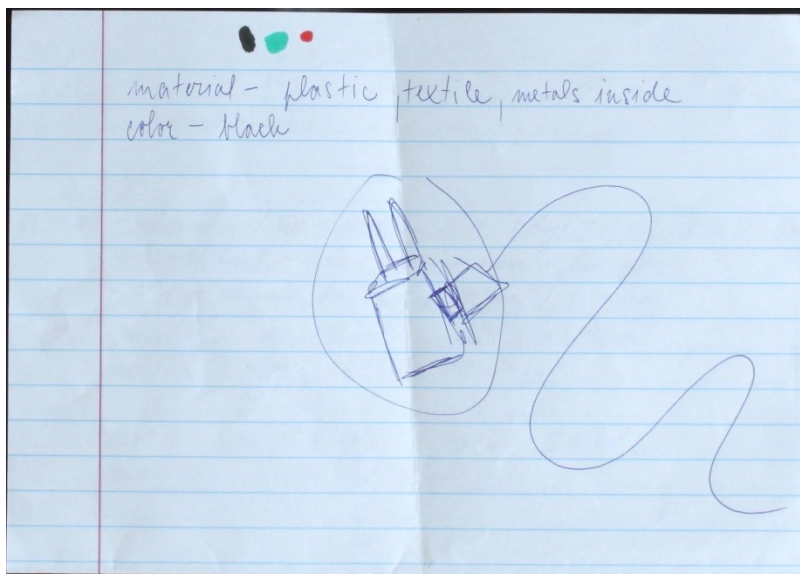
49 People say that, if you run, you burn calories efficiently.  
**SUPPOSED**  
 Running <sup>is supposed to be an efficient</sup> way of burning calories.

50 France may be Flora's birthplace but she has never lived there.  
**BORN**  
 Despite the <sup>fact she was born in</sup> France, Flora has never lived there.

122 | Test 3 <sup>can add THAT don't have to</sup> Use of English Part 5

Add comment

## Guess what it is?



Add comment

## Why were these exercises helpful?

Well, as I said in the beginning, it was the **first time** the English course was **helpful** so far! Moreover, exercises based either on **phrasal verbs** or different **word forms** contribute to the **goals** listed as **1., 3., and 6.**, but I can say they touch the **5.**, too, as we discussed every single word and learnt their **pronunciations** this way as well. PLE made me realize that all sources of new information are pretty much **connected** in some way - as you can see, my mind map looks more like **a web** of a drunk spider. I thought I could divide and organise those sources, but once again I was persuaded on the go, that **sources overlap just as the skills** do.

## Verbs, nouns and adjectives

VERB	NOUN	ADJECTIVE
analyse	analysis ✓	analytical ✓
explain	explanation ✓	explaining, explanatory (self-) ✓
form	formation ✓	forming ✓ formal
collect	collection ✓	collective ✓
design	design ✓ <i>designer, design</i>	designed ✓ <i>designer, designer (clothes)</i>
observe	observation ✓ <i>observatory, observant</i>	observative ✓ <i>observing, observant</i>
relate	relation ✓ <i>relationship, relative</i>	relating ✓ <i>relative</i>
run	run ✓ <i>running, run</i>	running ✓ <i>runny</i>
vary	variation ✓ <i>various</i>	varying ✓ <i>various</i>
assess	assessment ✓	assessing ✓ <i>assessed</i>
classify	classification ✓	classified ✓ <i>classifying</i>
participate	participation ✓ <i>participate</i>	participating ✓ <i>participatory, participative</i>
urate	urate ✓ <i>urine, urinal</i>	urinate ✓ <i>urinary, (urinary bladder)</i>
try	try ✓ <i>trial</i>	trying ✓ <i>trial</i>
consume	consumption ✓ <i>consumption, consumption, consumption, anarchy</i>	consuming ✓ <i>consumptional, consumptive</i>
being anxious		anxious ✓

act of making marriage complete  
classified info = secret info

## Příloha 6

### Šestá fáze učebního cyklu – závěrečná zkouška – integrativní hodnocení

#### Strukturovaný dotazník jakožto podklad pro závěrečné hodnocení a sebehodnocení

Name:	Subject:
<b>What I have done</b> (Describe activities and write down the titles of any materials you have used) <b>Where do you see the biggest change/progress?</b>	
<b>What I have learnt</b> (Summarize what you think you have learned in a few words) <b>What did you learn about yourself?</b>	
<b>Goals</b> (To what extent did you manage to achieve your goals? Mention each goal individually)	
<b>Reflections</b> (Comment on how useful and enjoyable your activities were. Did you encounter any problems?)	
<b>Future plans</b> (Note down next activities and when you will do them. Also note any changes to your goals and plans) <b>What is going to be your next goal?</b>	

Adapted from University of Hong Kong "Record of Work" and enriched with questions used by my colleague PhDr. Jitka Hlouskova, Ph.D. in her ePortfolio based syllabus

**Příloha 7**

**Hodnotící kritéria Assessment Criteria for ePortfolio Self-assessment and Evidence Page**

<b>CRITERIA</b>	<b>LEVEL OF PERFORMANCE</b>	<b>SCORE</b>
Use of English	Effective use of English	3
	Reasonable use of English	2
	Weak use of English	1
Quality of assessment and evidence	High	3
	Reasonable	2
	Poor	1
Quantity and variety of work/evidence	Wide variety of text and media	3
	More than one type files	2
	Only one type of evidence	1
Reflection ability	Clear ability to evaluate learning and progress	3
	Some ability	2
	Little or no ability	1
Achievement of language learning goals	Strong connection between the learning goal and evidence	3
	Some connection between the learning goal and evidence	2
	Little or no connection between the learning goal and evidence	1
Commitment to further language development	Strong and consistent evidence to show commitment	3
	Some evidence to show commitment	2
	Lack of evidence to show commitment	1
<b>TOTAL</b>		<b>/18</b>

Adopted from The Hong Kong Polytechnic University, English Language Centre

## Příloha 8

### Příklad využití ePortfolia pro prezentaci práce doktorandky včetně životopisu

**Profile information**

**First name:** Linda  
**Last name:** Pospisilova  
**Business phone:** +420 466 036 483  
**Occupation:** English teacher  
**Industry:** Higher/University Education  
**Postal address:** Studentska 95  
53210 Pardubice 2  
Czech Republic

**Contact information**

**City/region:** Eastern Bohemia  
**Country:** Czech Republic  
**Official website address:**  
<http://www.upce.cz/english/people-detail.html?id=C22568A1-B395-48D6-B466-565F95D831D3>  
**Email address:** Linda.Pospisilova@upce.cz  
**Skype:** MrsLindaPosp

**Užitečné zdroje ČR**

**Kariérní systém učitelů a portfolio**

**Výzkumný záměr**

**Elektronické portfolio jako nástroj pro tvorbu osobního učebního prostředí a osobní profesní sítě. (Eportfolio pro tvorbu PLE a PLN)**

Details

**Východiska**

Studenti mohou prostřednictvím elektronického portfolia vytvářet a reflektovat na svá vlastní učební prostředí (PLE).

Prostřednictvím socializačního aspektu nástroje elektronických portfolií mohou studenti vytvářet pracovní a zájmové skupiny a pracovat tak na budoucí osobní učební síti (PLN)

Details

**Klíčová slova**

Elektronické portfolio  
PLE  
PLN  
Aktivizace studentů  
Individualizace učení

Details

**Návrh výzkumných nástrojů**

Dotazník  
Evaluální pohovor  
Ohniskové rozhovory  
Analýza portfolií - produktů  
Sebereflexe studentů - prostřednictvím pohovorů

Details

**Návrh učebního cyklu 01**

**Profile information**

Toto je můj profesní životopis vytvořený v prostředí Mahara ePortfolio.

**Business phone:** +420 466 036 483  
**City/region:** Eastern Bohemia  
**Country:** Czech Republic  
**First name:** Linda  
**Industry:** Higher/University Education  
**Last name:** Pospisilova  
**Occupation:** English teacher  
**Official website address:** <http://www.upce.cz/english/people-detail.html?id=C22568A1-B395-48D6-B466-565F95D831D3>  
**Email address:** Linda.Pospisilova@upce.cz

**Academic skills**

ESP - English for Chemistry, English for Health Studies, English for Graphic Arts  
Academic Writing  
eLearning - LMS Moodle, Mahara, web 2.0  
teaching English for Scientists  
Testing Spoken English - CEFR  
Certified TOEIC Examiner  
2014/15 iPad in education (project of 24U)  
Project management:  
2012 - 2014 Inovace integrované koncepce jazykového vzdělávání k zajištění kvality, podpory excelence a internacionalizace (UNICOM) (spoluřešitel) - vedoucí klíčové aktivity pro eLearning  
2011 - FRVŠ projekt Interaktivní terminologická databanka (spoluřešitel)

**Education History**

University of West Bohemia  
2015 - 2019

eLearning course (LLE) at ZČU Plzeň  
March 2011 - May 2011

Teaching English (Master) at University of Pardubice  
1997 - 2000

Bachelor at English Teaching at University of Pardubice  
1994 - 1997

LIMA - intensive language course  
1993 - 1994

Grammar school - Humpolec  
1989 - 1993

## Příloha 9

### Příklad do výzkumu zařazené studijní skupiny v prostředí Mahara ePortfolio



Search users

2018/19 CPACU/V/W Self-Assessment Spring Term

About Members Forums Pages and collections Journals Share Report Files

## About | 2018/19 CPACU/V/W Self-Assessment Spring Term

Edit this page Settings Copy Delete

Dear students,  
welcome to the Group called 'CPACU/V/W Self-Assessment' designed for Master students.

### Credit and Exam Requirements for the Spring term:

- make a Page of **Self-Assessment** stating your strong and weak points and setting your personal language objectives for each skill. They will be followed by evidence later. Make a collection of pages and this collection will be presented and discussed during the exam.

**OPTIONAL:** - create your **Résumé/CV** in English in this ePortfolio environment and share it with your teacher

**DEADLINE 19/05/2019**

EXAM REQUIREMENTS:

- share **ONE COLLECTION** of Pages of self-analysis, goals, evidence of your learning and of fulfilling your goals during the term in each assessed language skill.

The collection should include:

- a cover page (About You Page)
- your self-assessment and goals in all skill categories
- evidence pages for all skills and goals
- a test scan
- your PLE map or its scan

**DEADLINE** one week before the exam minimum, subject to redrafting.

How to set goals the right way? This chart might help.



Created: 18 February 2019

Request membership, Allows submissions

14 Members 1 Pages 0 Files 0 Folders 1 Forums 0 Topics 0 Posts

Group administrators: Linda Pospisilova

Latest forum posts

Linda Pospisilova



pending friend

My groups:


- 2014/15 EPN55 Ilona Bourová
- 2014/15 MULU FF Group (Administrator)
- 2015/16 CDACX English for Scientists (Administrator)
- 2015/16 CPACV English for Chemists (Administrator)
- 2015/16 CPACW English for Chemists (Administrator)
- 2015/16 CPAPF English for Graphic Arts (Administrator)
- 2015/2016 CPABD\_WS M. Mazalová
- 2015/2016 CPAPD\_WS M. Mazalová
- 2015/2016 EPAED\_WS M. Mazalová
- 2015/2016 EPAEE Irena Podlášková\_ZS
- 2015/2016 EPAEE\_WS M. Mazalová
- 2015/2016 EPAEF\_WS M. Mazalová
- 2015/2016 EPAEG Irena Podlášková\_ZS
- 2015/2016 EPAEH Irena Podlášková\_ZS
- 2016\_17 CPABE English for Biochemists (Administrator)
- 2016\_17 CPACU\* Self-Assessment Group Spring Term (Administrator)
- 2016\_17 CPAPE Self-Assessment and Micropresentation Group (Administrator)
- 2016/17 (2015/16) CPACU Self-Assessment (Administrator)
- 2016/17 CPACV Self-Assessment Group (Administrator)
- 2017\_18 CPACU\* Self-Assessment Fall Term (Administrator)
- 2017/18 CPACU/V/W Self-Assessment (Administrator)
- 2018 Stenden University International Week Group (Administrator)
- 2018 University of Pardubice Summer School (Administrator)
- 2018/19 CPACU/V Self-Assessment Fall Term (Administrator)
- 2018/19 CPACU/V/W Self-Assessment (Administrator)
- 2018/19 CPACU/V/W Self-Assessment Spring Term (Administrator)
- 2018/19 IPAIW/X - Autonomous learning
- 2019 Stenden University International Week Group (Administrator)
- IPA3B WT 14/15
- KAA/PREZU\_2016\_Rei (Administrator)
- Linda's Mahara Implementation Group (Administrator)
- Mahara Training FF UPa (Administrator)
- Mahara Training Plzeň

## Příloha 10

Počty studentů, úspěšných absolventů učebního cyklu v rámci inovovaného předmětu  
Anglický jazyk pro chemii v navazujícím studiu s podporou ePortfolia

### Akademický rok 2016/17

CPACU 2016/17

	<a href="#">30.08.17</a>	10:30	11:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">30.06.17</a>	10:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">21.06.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">25.05.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">14.02.17</a>	09:30	12:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">10.02.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">07.02.17</a>	10:00	12:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">03.02.17</a>	10:00	12:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">27.01.17</a>	09:30	12:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">19.01.17</a>	12:00	14:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">18.01.17</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">05.01.17</a>	12:00	14:00	JC/CPACU	ZS i LS	HA-S7	5	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 22 Ss**

CPACV 2016/17

	<a href="#">21.06.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">26.05.17</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">25.05.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">14.02.17</a>	09:30	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">07.02.17</a>	10:00	12:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">03.02.17</a>	10:00	12:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	0	Zkouška			
	<a href="#">27.01.17</a>	09:30	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">18.01.17</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">17.01.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	3	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">10.01.17</a>	10:00	12:30	JC/CPACV	ZS i LS	HA-S7	5	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">06.01.17</a>	09:00	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02011	7	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">03.01.17</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	5	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.12.16</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">15.11.16</a>	13:00	14:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 30 Ss**

CPACW 2016/17

	<a href="#">29.06.17</a>	13:00	15:00	JC/CPACW	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">13.06.17</a>	10:00	12:00	JC/CPACW	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 3 Ss**

**Celkový počet studentů v roce 2016/17: 55 studentů**



## Akademický rok 2017/18

CPACU 2017/18

	<a href="#">21.06.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">08.06.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACU	ZS i LS	HA-S7	0	Zkouška			
	<a href="#">07.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">06.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">05.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACU	ZS i LS	HA-S7	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.02.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	3	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">15.02.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-02011	3	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">09.02.18</a>	09:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">08.02.18</a>	13:00	16:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">01.02.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">31.01.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-02011	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">21.12.17</a>	10:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 17 Ss**

CPACV 2017/18

	<a href="#">22.06.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">21.06.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">15.06.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	HA-S7	0	Zkouška			
	<a href="#">08.06.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	HA-S7	0	Zkouška			
	<a href="#">07.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">05.06.18</a>	09:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	0	Zkouška			
	<a href="#">05.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACV	ZS i LS	HA-S7	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.03.18</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.02.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	0	Zkouška			
	<a href="#">13.02.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02011	3	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">08.02.18</a>	13:00	16:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">02.02.18</a>	09:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">30.01.18</a>	13:00	15:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02011	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 15 Ss**

CPACW 2017/18

	<a href="#">31.08.18</a>	13:00	14:00	JC/CPACW	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">15.06.18</a>	09:30	11:30	JC/CPACW	ZS i LS	HA-S7	0	Zkouška			
	<a href="#">06.06.18</a>	12:30	14:30	JC/CPACW	ZS i LS	DB-01002	0	Zkouška			

**Celkem: 1 Ss**

**Celkový počet studentů v roce 2017/18: 33 studentů**

## Akademický rok 2018/19

CPACU 2018/19

	<a href="#">13.06.19</a>	13:00	15:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">11.06.19</a>	13:00	14:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">29.05.19</a>	09:30	11:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.05.19</a>	13:00	14:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">09.05.19</a>	10:00	11:30	JC/CPACU	ZS i LS	HA-S4	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">12.02.19</a>	13:00	14:30	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">07.02.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">05.02.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">25.01.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACU	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 12 Ss**

CPACV 2018/19

	<a href="#">27.06.19</a>	11:00	12:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">19.06.19</a>	13:00	14:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">11.06.19</a>	13:00	14:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">10.05.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">09.05.19</a>	10:00	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	HA-S4	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">14.02.19</a>	10:00	11:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02010	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">12.02.19</a>	09:30	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	2	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">12.02.19</a>	13:00	14:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">30.01.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">30.01.19</a>	13:00	14:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">23.01.19</a>	13:30	14:30	JC/CPACV	ZS i LS	DB-02011	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">15.01.19</a>	13:00	14:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>
	<a href="#">11.01.19</a>	10:00	11:00	JC/CPACV	ZS i LS	DB-01002	1	Zkouška	<a href="#">PDF</a>	<a href="#">CSV</a>	<a href="#">XML</a>

**Celkem: 16 Ss**

**Celkový počet studentů v roce 2018/19: 28 studentů**

**Období 2016–2019 pouze navazující studijní programy na  
Fakultě chemicko-technologické Univerzity Pardubice**

**CELKEM 116 studentů**