Eportfolio jako nástroj rozvoje autonomního učení

Linda Pospíšilová

Abstrakt

Digitální portfolia a jejich využití v terciárním vzdělávání jsou stále na vzestupu a to především v zahraničí. Portfolia jsou využívána jako hodnotící nástroj, ale stále častěji získávají roli nástroje, který má sloužit celoživotnímu vzdělávání a pomoci studentům s uplatněním se na trhu práce. Stále větší důraz je při práci s portfolii rovněž kladen na tzv. evidence-based learning. V souladu s nastíněným vývojem byl v  rámci pilotáže navržen a ověřen výukový model odborného anglického jazyka založený na rozvoji některých klíčových dovedností 21. století, jako jsou sebereflexe, sebehodnocení a autonomní učení, a to na všech stupních terciárního vzdělávání a s využitím digitálního portfolia. Dílčí výsledky pilotní studie jsou prezentovány v tomto příspěvku.

Klíčová slova

*digitální portfolio, ePortfolio, Mahara, jazykové portfolio, dovednosti 21. století, autonomie, sebehodnocení, pilotáž*

1. Úvod do problematiky ePortfolií

S portfolii a jazykovými portfolii se na zahraničních a především na anglosaských univerzitách setkáváme již od 90. let minulého století. V současnosti se především digitální portfolia stávají integrální součástí studia vysokoškolských studentů a přispívají nejen ke konsolidaci znalostí a dovedností, které studenti po dobu svého studia shromažďují, ale zároveň též fungují jako nástroj rozvoje gramotností 21. století. Strategickým cílem, se kterým vzdělávací instituce implementují a rozvíjejí digitální portfolia, je zvýšení konkurenceschopnosti uchazečů na trhu práce, tzv. employability. V případě použití jazykového digitálního portfolia je učebním cílem především rozvoj jazykové a ICT gramotnosti, patřící taktéž mezi základní gramotnosti 21. století, dále pak rozvoj kompetencí jako jsou kritické myšlení a schopnost sebereflexe, kreativita, komunikace a kolaborace a v neposlední řadě slouží též k rozvoji charakterových kvalit jako je zvídavost, iniciativa a vytrvalost. Cílem pilotáže bylo navržení a ověření modelu výuky odborného cizího jazyka s podporou digitálního portfolia a s důrazem na rozvoj sebereflexe, sebehodnocení a řízené autonomie studentů (guided autonomy).

1. Pojetí ePortfolia a autonomie

Na stránkách California State University [3] naleznete definici ePortfolia, která říká, že se jedná o sbírku prací v digitální formě, jejíž funkcí je dokumentovat a tvořit jakousi výkladní skříň znalostí, dovedností a schopností a zároveň slouží i jako záznam jejich růstu v čase. 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.“ Paulson & Paulson [7]. Konstruktivistické portfolio, které lze také nazvat portfoliem profesním. Podle metodiky pro učitele vydané NIDV [5] 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 [1] a Paulson&Paulson [7], představuje konstruktivistické portfolio proces, záznam procesu učení a slouží k posouzení pokroku v osobních výsledcích při dosahování externě definovaných obecných dovedností.

Na Jazykovém centru Univerzity Pardubice bylo ePortfolio zavedeno v rámci projektu ESF v roce 2012 jako pozitivistické portfolio. Studentům doposud byly především zadávány úkoly, které studenti plnili v rámci jednoho předmětu a v omezeném čase například jednoho semestru. Výstupy učení byly následně hodnoceny podle předem stanovených kritérií. V podstatě se tedy doposud nejednalo o naplňování myšlenek portfolia a stejně jako systém LMS Moodle, tak i systém ePortfolio Mahara, byly až do současnosti využívány především jako online repositáře jednotlivých prací, kde ve většině případů u studentů nedocházelo k sebehodnocení, ani k sebereflexi. V rámci pilotní studie došlo k předefinování vstupů i výstupů učení a byl navržen model jednosemestrální výuky jazyka se začleněním fází podporujících rozvoj sebehodnocení a autonomie u VŠ studentů. Zavedením nového modelu výuky dochází postupně k přesunu těžiště od pozitivistického pojetí portfolia k pojetí konstruktivistickému.

Počátky zájmu o koncept autonomie a s ním spojený výzkum se v jazykovém vzdělávání datují do 60. let 20. století a jsou představovány experty jako jsou Little [6]či Benson [2] a objevují se zároveň se zvyšujícím se důrazem na celoživotní vzdělávání a související potřebou převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Toto samostatné učení bylo definováno jako učení, během něhož stanovování cílů učení, postup a hodnocení učení je v rukou samotných studentů. Těmito slovy Holec [4] definuje pojem autonomie. Autonomní student by podle Holce měl být schopen převzít iniciativu v procesu učení a odpovědnost za dílčí kroky, které tato iniciativa zahrnuje: stanovení cílů, definice progresu, výběr metod jakými bude cílů dosaženo, řízení a dohlížení na průběh učení, hodnocení dosažení stanovených cílů. Autonomie zkoumaná v rámci této pilotáže je chápána ve znění výše uvedené definice.

1. Navržený model a jeho pilotáž

Jazykový rozřazovací test

Sebehodnocení a stanovení cílů

Jazykový test

FCE, CAE

Sebehodnocení a specifikace cílů

Sběr důkazů (evidence) učení v ePortfoliu

Závěrečné sebehodnocení a hodnocení

Rozřazovací test

Obrázek 1: Návrh modelu výuky s použitím nástroje digitální portfolio ke shromažďování důkazů učení (evidence based learning).

* 1. **Popis navrženého výukového modelu**

V rámci pilotáže byl nejprve sestaven návrh modelu výuky, který zahrnuje následující fáze: Jak naznačuje výše uvedené schéma, studenti před samotnou výukou absolvují standardizovaný rozřazovací test, který určí jejich aktuální jazykovou úroveň, poté 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 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 (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, v češtině SERR). Na základě sebehodnocení, si studenti stanovují cíle pro každou z výše zmíněných jazykových dovedností. Na fázi stanovení cílů navazují konzultace s vyučujícím a s ostatními studenty. Ve třetí fázi 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. Test je následně vyhodnocen a je provedena hlubší analýza výsledků se zpětnou vazbou. V další fázi, nazvané „Sebehodnocení a specifikace cílů“ studenti provedou revizi svého sebehodnocení a reformulaci svých cílů v jednotlivých dovednostech. Tato fáze se zdá být klíčovou pro úspěšnost dalších dvou fází. Předposlední a časově nejrozsáhlejší úsek pracuje s autonomií studentů a s jejich samostatnou prací podporovanou konzultacemi. Tato fáze se nazývá „Sběr důkazů (evidence) učení v ePortfoliu“ a v jejím průběhu studenti sbírají podklady pro závěrečnou práci, monitorují své studium a zaznamenávají výstupy svého učení pomocí souboru, tzv. portfolia. 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 zaznamenávat. Zmíněná fáze trvá přibližně jednu až dvě třetiny semestru a navazuje na předchozí přípravné fáze. Poslední část navrženého výukového modelu se nazývá „Závěrečné sebehodnocení a hodnocení“ a tato uzavírá výukový cyklus závěrečným setkáním s vyučujícím, který po úvodní části týkající se prezentace důkazů učení poskytne hodnocení a zpětnou vazbu. Závěrečná fáze je zakončena doporučeními a návrhem dalších učebních kroků. Celý cyklus je možné opakovat.

3.2. Charakteristika výzkumného vzorku pilotáže

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 pilotní studie 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 zkouškové období. Všechni tři vyučující měli předchozí nejméně dvouleté zkušenosti s nasazením nástroje Mahara ePortfolio ve výuce. 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. Z výše uvedených důvodů se vyučující shodli, že do pilotní studie zařadí skupiny studentů s cílovou úrovní B1+ a výše podle CEFR.

3.3. Dílčí výsledky pilotáže

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 1. (vyjadřování studentů v jazyce je původní, bez úprav).

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

Tabulka 1: Druhá a čtvrtá fáze výukového cyklu - stanovování cílů (objectives) a jejich následná specifikace.

Dalším důležitým milníkem ve výukovém cyklu se ukázal být jazykový test (3. fáze cyklu viz. obrázek 1). Studenti po absolvování testu a jeho důkladné analýze začali přistupovat k sebehodnocení, stanovování cílů a potažmo k jejich plnění mnohem konkrétněji a odpovědněji. Vybrané výsledky jazykových testů s průměrnými hodnotami ukazují nejúspěšnější a nejméně úspěšné jazykové dovednosti podle úrovní a typu studia:

|  |
| --- |
| Analýza dovedností s cílovou úrovní B1+ (celkem 7 studentů Bc. studia) |
| Listening | Reading | Use of EEEWnglish | Total |
| 83% | 72% | 73% | 78% |

|  |
| --- |
| Analýza dovedností s cílovou úrovní B1+/B2 (celkem 12 studentů Mgr. studia)  |
| Listening | Reading | Use of EEEWnglish | Total |
| 55% | 39% | 45% | 49% |

|  |
| --- |
| Analýza dovedností s cílovou úrovní B2+ (celkem 9 studentů Mgr. studia) |
| Listening | Reading | Use of EEEWnglish | Total |
| 55% | 65% | 54% | 57% |

|  |
| --- |
| Analýza dovedností s cílovou úrovní C1 (celkem 12 studentů Ph.D. studia) |
| Listening | Reading | Use of EEEWnglish | Total |
| 45% | 60% | 38% | 47% |

Tabulka 2: Vybrané výsledky analýzy jazykových dovedností studentů podle CEFR

1. Závěr

Pilotní studie měla za cíl ověřit funkčnost a proveditelnost navrženého výukového modelu. 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. Z pilotní studie je patrné, že navržený model je využitelný ve výuce cizích jazyků na výše zmíněných jazykových úrovních. Pro následující semestr bylo během de-briefing sezení zainteresovaných vyučujících, který proběhl v červenci 2016, navrženo několik rozšíření a to především týkajících se fází sebehodnocení, stanovování cílů (objectives) a sběru důkazů procesů učení, které budou 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 úvahami nad tím, jak se studenti mohou sami efektivně cizí jazyk učit. Docházelo tak k vědomějšímu učení. Další analýza ePortfolií studentů bude třeba k získání odpovědí na otázku jak se studenti informálně učí cizí jazyk. V následujícím semestru proběhne proto opětovný sběr dat a zopakování učebního cyklu.

Literatura

* 1. BARRETT, H. C. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 2007. Vol. 50, pp 436–449.
	2. BENSON, P. „Teaching and researching autonomy“ Second edition. Longman/Pearson, New York.2012.
	3. California State University. Dostupné z: http://www.fresnostate.edu/academics/eportfolio/definition.html
	4. HOLEC, H. Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon. 1981. (poprvé publikováno, Strasbourg: Council of Europe, 1979.)
	5. Kariérní systém učitelů: Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému. Národní institut pro další vzdělávání, 2015. Dostupné na: [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)
	6. LITTLE, David; DAM, Leni. Learner autonomy: What and why?  LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-, 1998, 22: 7-8.
	7. PAULSON, F. L., PAULSON, P. Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. In FOGARTY, R., KRHUTOVÁ, M. (ed.) Student portfolios: a collection of articles. Vyd. 1. Palatine, Ill.: IRI/Skylight Training and Publishing,1996, vii, 218 s., s. 31-46. ISBN 978-1- 57517-011-4.

Mgr. Linda Pospíšilová

Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, KVD

Univerzita Pardubice, Jazykové centrum

Studentská 95, 532 10 Pardubice, Česká republika

e-mail: linda.pospisilova@upce.cz