



Profesní učitelské učení a reflexe studentského portfolia

HANA LUKÁŠOVÁ

Abstrakt: Studie bude sledovat, jak jsme v posledních desetiletích svědky stále naléhavějšího hledání nových cest ve vyhodnocování výsledků inovovaného studia učitelství na univerzitách v České republice i v zahraničí. Při interpretaci změn narážíme na různé potíže teoretické, metodologické, praktické a výzkumné.

Výraznou změnou učitelské edukace byl přechod na pětileté magisterské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, který prošel náročnou diskusí se zástupci vzdělávací politiky v České republice – viz slyšení v Senátu ČR v roce 2002. Zaměřuje se na preferenci profesního učitelského rozvoje po dobu celých pěti let studia učitelství. V této stati se budeme věnovat změně profesního učitelského učení pouze z jednoho zorného úhlu – jako důkazu o výsledku změny na základě předchozích diskusí vzdělávací politiky. Budeme sledovat studentské portfolio jako kvalitativní nástroj k hodnocení a sebehodnocení studentů učitelství pro první stupeň základní školy v průběhu a závěru studia. Rozebereme teoretická východiska volby portfolií jako nástroje ke sledování profesního učení vědního oboru pedagogika v rámci přípravy na učitelství v primární edukaci. Reflexe studentského portfolia může být dokladem, který zachycuje individuální strategie studentů při osvojování pedagogické teorie z primární pedagogiky a hodnocení výsledků reflektované pedagogické praxe. Pedagogická praxe prostupuje spolu s pedagogickou teorií od prvního ročníku pětiletého studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy v novém modelu učitelské přípravy ve Zlíně na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. V tomto roce jsou dispozici první výsledky reflexe nově zvolené cesty učitelské přípravy. Vyplynou z nich i zajímavé podněty pro vzdělávací politiku ve vztahu k učitelské přípravě v České republice do budoucna.

Klíčová slova: profesní učitelské učení, učitelská příprava, reflektivní model, výzkum učitelského vzdělávání, hodnocení profesního učení, doporučení pro vzdělávací politiku

ÚVOD

V posledních desetiletích jsme svědky stále naléhavějšího hledání nových cest v oblasti vyhodnocování výsledků inovovaného studia učitelství na univerzitách v České republice i v zahraničí. Při

interpretaci změn narážíme na různé potíže teoretické, metodologické, praktické i výzkumné, jak na to upozorňuje Štech (2014) i Spilková (2019a). Autoři poukazují na to, že je nutné, abychom změny jasně a kontextuálně vymezili a výzkumně reflektovali.



Výraznou změnou učitelství bylo přechod na pětileté magisterské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, který proběhl v posledních desetiletích. Hlavní charakteristikou změny je, že studium není strukturované na bakalářský (tříletý) a magisterský (dvouletý) stupeň a zaměřuje se na preferenci profesního učitelství a sebe-rozvoje po dobu celých pěti let. Devět pedagogických fakult v České republice popsalo své individuální strategie změny, která se od přijetí společného konsenzu realizovala do roku 2010 (viz Spilková & Hejlová, 2010; Spilková, 2019a). V publikaci Spilkové a Hejlové lze najít i jiný obraz uchopení těchto změn, které se odvíjejí od přijetí Boloňské deklarace v Evropě, v podmínkách sousedního Slovenska. Zde byla zvolena zcela odlišná strategie řešení, s níž můžeme české postupy porovnávat.

V této stati se budeme věnovat změně profesního učení pouze z jednoho zorného úhlu. Budeme sledovat studentké profesní učení v reflexi studentského portfolia jako jednoho z možných kvalitativních nástrojů k hodnocení a sebehodnocení studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu a závěru studia. Rozebereme teoretická východiska volby portfolií jako nástroje ke sledování profesního učení u studentů učitelství. Budeme si klást otázku, jakou roli může v procesu i ve výsledcích s hrávat vědní obor pedagogika, který je součástí přípravy na učitelství v primární edukaci v aplikované podobě jako primární pedagogika.

Podrobně rozebereme možnosti individuálního profesního učení, které se

může projevit ve studentském portfoliu. Může být dokladem, který zachycuje individuální strategie při osvojování si pedagogické teorie z primární pedagogiky a při hodnocení výsledků reflektované pedagogické praxe, která se prolíná s pedagogickou teorií od prvního ročníku pětiletého studia tohoto oboru. Odpovědi na otázky budou získávány i výzkumnou sondou a budou použity pro formulaci podnětů pro vzdělávací politiku do budoucna.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO ŘEŠENÍ PROBLÉMU PROFESNÍHO UČITELSKÉHO UČENÍ A STUDENTSKÉHO PORTFOLIA

1.1 O jaká východiska se opírá pojetí profesního učitelství učení v primární pedagogice?

Model reflektivního pojetí učitelství v celostním holistickém modelu učitelství začal být vyvíjen týmem spolupracovníků ve Zlíně od roku 2014. Tehdy bylo možné experimentálně zavést změny do učitelství v studijním programu a oboru Učitelství 1. stupně základní školy v nové akreditaci. Navazuje na předchozí výzkumy (viz podrobně Lukášová & Ries, 2010; Lukášová-Kantorková, 2003; Lukášová, 2006, 2011, 2015; Lukášová, Majerčíková & Svatoš, 2014).

Výchozím záměrem změn byla snaha propojit teoretickou a praktickou složku profesního učitelství přípravy pro primární edukaci. Nově pojatá učitelství příprava se



zaměřila na to, aby byl student učitelství teoreticky připraven vědomě reflektovat svoji cestu k učitelské profesi a propojil ji s kvalitami profesní sebereflexe od začátku studia. Svůj vstup do pedagogických situací výuky a školy se student postupně učil reflektovat na základě osvojené pedagogické teorie. Byly aplikovány zkušenosti z mezinárodního úsilí o rekonstrukci učitelského vzdělávání, které probíhalo v širokém měřítku se změnou paradigmatu učitelského vzdělávání ve světě (Eliot, 1993) a v rámci Evropy při spolupráci s ATEE (Asociacion for Teacher Education in Europe), kde byly prezentovány výsledky výzkumu změn učitelské přípravy v rámci seminářů pracovní skupiny RDC 19 pro učitelské vzdělávání (Research and Development Center ATTE for Teacher Education) ve spolupráci s desítkou dalších univerzit v Evropě.

Klíčovou charakteristikou změny učitelské přípravy byl reflektivní model výuky, který už byl tehdy v Evropě zkoumán. V devadesátých letech minulého století jsme mohli sledovat obdobné snahy v zahraničí, o jejichž výsledcích informuje Korthagen se spolupracovníky (2011). Na Slovensku se uvedeným otázkám změn v učitelské přípravě v primárním vzdělávání věnovali kolegové z Banské Bystrice (Kasáčová, 2005; Doušková & Porubský, 2011; Kosová & Porubský, 2011; Kosová, 2012, 2013).

Také v Česku byla problému inovace učitelského vzdělávání v novém paradigmatu věnována nemalá pozornost (Spilková, 2004, 2007, 2019a; Švec, 2005, 2016; Lazarová et al., 2006; Kratochvílová &

Horká, 2007; Vašutová et al., 2008; Nelešová et al., 2009; Spilková & Hejlová, 2010; Spilková & Tomková, 2010; Starý et al., 2012; Švec et al., 2016; Tomková, 2018). Inovace reflektovaly i změny kurikula a z toho vyplývajících požadavků na primární vzdělávání v základních školách a řešily evidenci procesů a výsledků profesního učitelského učení.

Reflektivní model učitelského vzdělávání vede studenty od deklarativních profesních znalostí (vědět co) přes procesualní znalosti (vědět jak) až ke kontextuálním profesním znalostem (vědět proč), které by studenti měli prokázat ve svých kompetencích v průběhu a na konci studia. Inspiraci jsme získali od zahraničních autorů Atkinsona a Glaxtona (2001, s. 7).

Aby model mohl fungovat, bylo potřebné přestavět obsah studia v jednotlivých studijních předmětech a propojit učební úlohy z teorie a praxe primární pedagogiky, do nichž jsou postupně zapojovány rozhodovací procesy studentů učitelství. Na základě desetiletí sledování procesů rozvoje studentů učitelství k profesi bylo možné zformulovat identifikátory kvality profesního sebezvoje učitele (Lukášová, 2009a, s. 59), na které se reflektivní model učitelské přípravy zaměřuje.

Mezi základními otázkami realizace reflektivního modelu výuky bylo, jak uspořádat profesní didaktické znalosti obsahu učitelského vzdělávání v jednooborovém studijním oboru, který v sobě zahrnuje učivo z devatenácti oblastí vědy, kultury, filozofie a umění. Při každé další akreditaci studijního oboru je potřebné



znovu hledat konsenzus v proporcích mezi studijními předměty na základě profilu absolventa. Na základě celostní filozofie studia jsou formulovány priority, které rozloží kredity studia do jednotlivých jeho dílčích složek. To byl nový limitující faktor pro rozhodování o reflektivním modelu studia (viz Lukášová, 2009b).

Dalším limitujícím faktorem se ukázaly být krizové jevy v oblasti financování vysokých škol. Snížila se možnost financování průběžných a souvislých pedagogických praxí studentů, které jsou pro realizaci reflektivního modelu učitelského vzdělávání nezbytné. Podařilo se však uchovat propojení pedagogické teorie a praxe i v nových podmínkách a získat granty pro financování učitelů-mentorů v základních školách.

Krizové jevy učitelské přípravy souvisejí s celkovou krizí společnosti vědění (viz Liessmann, 2008), v níž se vytrácí vnímání celosti člověka, která by mohla být vzděláváním rozvíjena. Tato okolnost se bytostně týká učitelského vzdělávání, které je třeba reflektovat z hlediska pedagogické kultury obratu (viz Spilková & Vašutová, 2008; Helus, 2008, 2010; Lukášová, 2011, 2015; Spilková, 2019a), jež naznačuje, jak pomáhat studentům učitelství při vypořádávání se s krizovými jevy v současném a budoucím vzdělávání.

Důraz při hledání řešení a východiska krize do budoucna je kladen na kvality profesního seberozvoje studenta učitelství v celostním pojetí, které doprovází proces osvojování didaktických znalostí učiva v široké škále studijních předmětů (viz Lukášová in Janík, Maňák & Knecht, 2009, s. 57–71).

Zahraniční autoři si položili zajímavou otázku: „Měli by všichni učitelé být reflektivními praktiky?“ (Korthagen et al., 2011, s. 79). Jejich odpověď je jednoznačná a také my se s ní identifikujeme po 30 letech praktikování reflektivního modelu učitelské přípravy a jeho pedagogického výzkumu: „Reflexe je generickou profesní dispozicí.“

Korthagen dále cituje zkušenost LaBoskeye (in Korthagen et al., 2011, s. 79): „Všichni žáci si zaslouží učitele, kteří jsou ochotni i schopni svědomitě, zásadově a uvážlivě konstruovat a prověřovat svou praxi.“

Základním pilířem profesní učitelské přípravy a oporou pro spolupráci akademiků, učitelů praxe i studentů může být společné sdílení filozofie edukační kultury obratu, která se opírá o konstruktivistické pojetí kurikula učitelské přípravy. Aplikaci reflektivního přístupu ke kvalitám života učitelství pro přípravu studentů jsou věnovány texty z pedeutologie. (Lukášová, 2015).

Najdeme v nich i fenomenologické východisko ke zkoumání problému studentského profesního učení, které koresponduje s výsledky nejnovějšího pedagogického výzkumu v zahraničí. Například Yough, Gilmetdinova a Finneyová (2020) zvolili fenomenologický přístup a výsledky jejich výzkumu naznačují, že podstatou profesního učení je získaná potřeba pocitu naplnění (*fulfillment*). Pociťovaná subjektivní odpovědnost, kterou také získává student učitelství v reflektovaném modelu učitelské přípravy, souvisí se sebeurčením studentů, je ovlivňována prostředím stu-



dia a má vliv na emoce studentů učitelství (viz také Pečivová, 2019, 2021).

Tak vznikla i navazující otázka, jak by se dal zachytit proces kvalitativní reflexe profesního učitelského učení. Odpovědi na tuto otázku se budeme věnovat v další části textu.

1.2 O jaká teoretická východiska a kontexty se opírá používání studentského portfolia v učitelském vzdělávání?

Ukázalo se, že je potřebné pokusit se zjistit, zda studentské portfolio je odpovídajícím nástrojem pro zachycení kvality procesů profesního učení.

Jednu z možností, jak teoreticky chápat studentské portfolio, vymezila Vašutová (2002, s. 234) následovně: „Studentské portfolio lze označit za nadčasový produkt průběžného aktivního studia. Jeho podstata spočívá v inventarizaci veškerých písemností, dokumentů a intelektuálních produktů, které student vytváří nebo získá jako cenné materiály v průběhu části nebo celého studia.“

Vidíme, že pojem profesní učitelské portfolio je vymezen v odborné literatuře jako soubor materiálů, dokumentů a artefaktů (výtvorů), jejichž podoba se odvíjí od teoretických východisek procesů tvorby a využití. Jak se dále můžeme dočíst, „jde o individualizovaný portrét učitele-profesionála reflektujícího svoji filozofii a praxi“ (Píšová, 2007, s. 41). Obdobně můžeme uvažovat i o studentském portfoliu v období profesní přípravy jako o individualizovaném portrétu profesní cesty

studenta učitelství k profesi, doklad o jeho profesním učení.

Podoba profesního učitelského portfolia se také stala předmětem pedagogického výzkumu v zahraničí (viz Vavrus & Collins, 1991; Kennet, 1996; Lyons et al., 1998; Heller et al., 1998; Mabra, 1999; Klenowski, 2004) a má už svou historii i v Česku a na Slovensku (Spilková, 2004, 2007; Svatoš, 2006; Svatoš & Holý, 2007; Píšová, 2007; Doušková, 2007; Havel & Filová, 2007; Kratochvílová, 2007; Kratochvílová & Horká, 2007; Prokešová & Stuchlíková, 2008; Spilková & Tomková, 2010; Doušková & Porubský, 2011; Píšová, Duschinská et al., 2011; Tomková, 2018).

V zahraničí byla portfoliu předpovězena už perspektivní budoucnost, protože umožňuje používat holistické přístupy v hodnocení výsledků učení (Mabra, 1999). Heller a jeho spolupracovníci ocenili skutečnost, že portfolio umožňuje překonat různé typy redukcionismu v hodnocení procesů učení, což je pro profesní hodnocení učitelské připravenosti k výkonu profese velmi důležité. (Heller et al., 1998).

Spilková a Tomková uvádějí (2010, s. 160), když shrnují odpověď na otázku, co může profesní portfolio pro certifikaci obsahovat, že lze sledovat následující podklady: ukázky příprav, zejména týdenní plány, které demonstrují dovednost plánovat integrované tematické celky; doklady o spolupráci a komunikaci s rodinou a komunitou, rozmanité písemné materiály (například školní zpravodaje, třídní časopis, informační letáky, osobní pozvánky,



zprávy od rodičů, zpětné vazby od rodičů, záznamy a dokumentace mimoškolních akcí pro rodiče a děti); záznamy o pozorování dětí (například pozorovací archy, sebehodnoticí archy, epizodické záznamy, záznamy rozhovorů s dítětem); individuální vzdělávací plány dětí, videozáznamy vyučovacích hodin, fotografie nebo načrtnuté plánky prostorového uspořádání učebny do center aktivit ve své třídě; autentické práce, například písemné produkty, vyhodnocené práce žáků, sebehodnocení žáků, projekty, mapy, experimenty; plán dalšího vzdělávání a profesního vývoje a důkazy o jeho plnění; postřehy a hodnocení ze strany kolegů; hodnocení, ocenění a doporučení ředitele školy, rodičů i dalších rozmanitých subjektů vzdělávání, potvrzení o úspěšném absolvování kurzů dalšího vzdělávání.

Zde vidíme ukázkou toho, jak může vznikat individualizovaný portrét profesního rozvoje a seberozvoje v profesním učení, který strukturované portfolio může poskytnout. Individualizovaný portrét studentova profesního osvojování učitelství může být i v prezentačním portfolio (ukázkovém), o němž budeme v této studii hovořit v rámci vlastního pedagogického výzkumu.

Pro rozhodování o účelu, obsahu, organizaci a formě portfolio je potřebné sdílení společného paradigmatu učitelské přípravy.

Význam portfolio v reflektivním a konstruktivistickém modelu učitelského vzdělávání pro primární edukaci vyhodnotila i Spilková (2007, 2019b) a Tomková (2018). V Praze na Pedagogické fakultě UK byla

vytvořena možnost obhajovat portfolio u státní závěrečné zkoušky jako alternativa k tradičnímu postupu. Na základě principu individuální tvorby a volitelnosti pro studenty byl postupně formulován rámcový obsah profesního učitelského portfolio ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky následovně: vybrané práce (pedagogicko-psychologické disciplíny, oborové didaktiky) s komentářem, proč byly vybrány, v čem ovlivnily profesní vývoj (seminární a ročníkové práce, projekt, tvorba pomůcky či didaktického materiálu); doklady pedagogické praxe (reflektivní deník, přípravy na hodiny, foto- a videodokumentace, reflexe od spolužáků a fakultních učitelů); autografický popis profesního vývoje – eseje, příběhy, myšlenkové mapy, profesní životopis – *Moje cesta k učitelství*, *Moje největší výuky*; recenze a anotace odborné literatury. Pro obhajobu portfolio bylo třeba stanovit dostatečný časový předstih před konáním závěrečné státní zkoušky z pedagogiky, který by umožnil členům státníkové komise, aby se v předstihu seznámili s obsahem portfolio.

Také na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích byly vytvořeny dvě alternativy, jak zapojit aplikaci profesního portfolio studentů učitelství do státních závěrečných zkoušek. První alternativa je zaměřena jako propojení s tradiční organizací zkoušky, kdy student má k dispozici své prezentační portfolio. Druhá alternativa počítá s účastí odborníků, kteří předem prostudovali a posoudili profesní studentské portfolio, jež je obsahem zkoušky. K tomuto účelu byly stanoveny dva okruhy kritérií, podle nichž se



může finální hodnocení řídit (Prokešová & Stuchlíková, 2008, s. 130): Návrh kritérií pro hodnocení obsahové stránky prezenčního portfolia – porozumění zvolenému problému (posouzení míry porozumění, zaujetí problémem, dlouhodobost jeho řešení); reflexe průběhu utváření portfolia (odůvodnění výběru a způsobu práce s materiály, produkty apod.); argumenty pro zvolený přístup k otázkám (problémům), které autor pokládá v tématu za nosné – invence, originalita apod.; využitelnost zjištěných skutečností a získaných zkušeností v další profesní činnosti, popřípadě pokus o zhodnocení absolvované přípravy (představy o dalším rozvoji). Návrh kritérií pro hodnocení způsobu prezentace portfolia před komisí pro státní závěrečné zkoušky – srozumitelná formulace myšlenek, sdělnost; přesvědčivá argumentace; zajímavý způsob prezentace vybraných materiálů; pohotová a věcně správná reakce na dotazy členů komise; kultivovaný a působivý projev (volba takových prostředků komunikace, které odpovídají dané situaci). Autorky studie informovaly o tom, že při formulaci výsledných kritérií braly v úvahu i výsledky výzkumných sond mezi studenty.

Na základě uvedených požadavků bylo potřebné hledat i nové podoby portfolií, jež jsou schopny zachytit finální podobu kontextuálních znalostí studentů učitelství a reflexi cest profesního učitelského učení během studia, což bylo realizováno v letech 2014–2020 ve Zlíně. Realizací celostního modelu reflektivního osvojování profesního učení jsou sledovány u studentů učitelství následující cíle: tvorba pod-

mínek k smysluplnému profesnímu učení, tvorba vlastního pedagogického díla studentů a aplikace výzkumných kompetencí. Položili jsme si otázky: *Jak student tvoří portfolio? Jak v něm dokumentuje přípravu, realizaci a evaluaci k reflektované pedagogické praxi?* Pokusíme se odpovědět na otázky, jak probíhá profesní učení studentů učitelství v aplikovaném modelu nově akreditovaném v roce 2019 ve Zlíně na Fakultě humanitních studií. Na modelu spolupracují vysokoškolské učitelé z Ústavu školní pedagogiky UTB i učitelé základních škol v regionu.

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ si zakládají své pracovní profesní portfolio od prvního semestru studia a předkládají ho u dílčích zkoušek z primární pedagogiky. Dále v textu jsou charakterizovány jednotlivé předměty primární pedagogiky i se zadanými úkoly, jež studenti řeší v průběhu 10 semestrů. V učitelství pro 1. stupeň základní školy je primární pedagogika rozložena jako základní pilíř do všech deseti semestrů magisterského studia. Jde o zastoupení základních vybraných pedagogických věd v aplikované podobě ve studijních předmětech primární pedagogika 1–10. Jsou vytvářeny podmínky pro osvojování obsahu pedagogických věd tak, aby student mohl zvolit seminární práce s individuálním zaměřením k vybraným tématům do větší hloubky.

První semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 1 s praxí se opírá v profesionalizaci o témata obecné pedagogiky. Nezačínáme jen obecnými pojmy výchova a vzdělávání, ale reflexí osobní



zkušenosti s výchovou v rodině a ve škole ve vlastním životním příběhu. Reflexe zvláštností individuálních koncepcí výchovy ukazuje hned na začátku na některá rizika individuálních zkušeností studentů. Porovnání prekonceptů výchovy vede k motivaci poznávat podstatu výchovy jako lidského fenoménu. Pochopení mnoha-parametrických rozměrů výchovy může vyústit v motivaci hledat takové přístupy k výchově a vzdělávání, které jsou schopny podporovat hodnoty lidskosti jedince. První zkušenosti studenta na cestě od empirického pozorování k zobecnění mohou být velmi osobní. Novou zkušeností je písemné zpracovávání odborných textů z pedagogiky. Student je veden k vyhledávání časopisecké a monografické literatury, která řeší výchovné a vzdělávací problémy. Zpracovává problém, který si sám volí z okruhů učiva obecné pedagogiky, ve formě konspektu. Učí se odlišit vlastní vidění pedagogických problémů od postojů autora, který problém zpracovává v teorii na různé úrovni zobecnění, učí se formulovat hodnocení teoretických poznatků z hlediska přínosu pro nové, praktické vidění pedagogických jevů. V prvním semestru zajišťujeme rozvoj pedagogického myšlení v pohybu od reflexe prožívání individuálních zkušeností z vlastní praxe výchovy a vzdělávání k teoretickému osvojení základních pojmů pedagogiky a k prožitku smyslu konfrontace individuální zkušenosti s jinou zkušeností, která je uložena v pedagogické literatuře a školních vzdělávacích programech, jež jsou sledovány na pedagogických praxích regionálních škol.

Druhý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 2 s praxí obohacuje profesionalizaci o aplikovaná témata z další vědní disciplíny – teorie výchovy. Tento semestr je zaměřen na oblast lidských hodnot a na obsah a cíle výchovy, které s nimi souvisejí. Na jedné straně studenti sledují různé skupiny hodnot v teorii. Na druhé straně se snaží posoudit, jakou podobu měly hodnoty lidství jako pravda, láska, dobro a krása v jejich výchově a vzdělávání ve vlastním dětství a dospívání. Studenti písemně vyhodnocují svou vlastní konfrontaci s lidskými hodnotami a ctnostmi, které promýšlejí z pedagogické teorie. Uvědomují si, které dimenze lidskosti jsou u nich vyvinuty a v jaké kvalitě. Jsou motivováni k sebepoznávání z tohoto hlediska profesních učitelských ctností. Studenti jsou vedeni k prožitku odpovědnosti za transformaci hodnot lidskosti do praxe výuky žáků v primární edukaci. Tento úkol vyúští do přípravy a realizace prvních pozorování výuky a prvních pokusů vyučovat. Studenti navštíví svou školní třídu a pozorují průběh vyučovacích hodin, prostředky a organizaci řešení výchovných problémů dětí a klima školní třídy. Následně realizují své vlastní první pokusy vyučovat. Na pedagogické praxi studenti sledují školní připravenost a zralost žáků při zápisu do školy a pomáhají s organizací.

Třetí semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 3 s praxí se opírá o vědní základ obecné didaktiky. V rámci pedagogických praxí sledují studenti vyučovací hodiny z hlediska vybraných didaktických jevů (cíle, obsah, metody, formy,



prostředky, kontrola učebních činností a práce s chybou žáka, způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků výuky apod.), které jsou také předmětem přednášek a seminářů. Vedle prvků procesu výuky sledují studenti po celou dobu pedagogické praxe jednoho vybraného žáka. Písemně posuzují, jak žák zvládá požadavky výuky vzhledem ke svým zvláštnostem. Studenti pozorují, jak individuální zvláštnosti dětí vstupují do celého procesu výuky, jak rozdílné jsou výsledky učebních činností u jednotlivých žáků. Student dostává pravidelnou zpětnou vazbu k protokolům z pedagogické praxe, jíž je veden k tomu, aby stále důsledněji používal pojmy didaktické teorie v popisu pozorovaných jevů ve výukové praxi. Semestr je zakončen projektem jedné vyučovací hodiny, který společně tvoří 3–4 studenti ve skupině. Výsledné pokusy vyučovat po absolvování obecně-didaktického základu navazují na hospitace ve výuce. Studenti se domlouvají s vyučujícím, zpracují písemnou přípravu a tu realizují ve vyučovacích hodinách. Semestr končí reflexí pokroku v plánování a realizaci výuky.

Čtvrtý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 4 s praxí se opírá o vědní základy pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika je jednou z dalších klíčových disciplín pro učitele primární školy. Je to teorie a praxe zjišťování, pozorování, klasifikování, posuzování, charakterizování, hodnocení úrovně rozvoje dětí nebo celé třídy. Praktické pedagogicko-diagnostické činnosti by měly být zaměřeny například na problémy školní zralosti, na zvláštnosti, které vyžadují in-

dividuální přístup k dítěti, na diagnostiku příčin školního neúspěchu žáka, na výchovné obtíže, ale též na sledování schopností a rozvoj nadání a talentu ve výuce. Úkoly pedagogické praxe na teorii navazují a jsou soustředěny na shromažďování podkladů pro napsání žákovské pedagogické kazuistiky jednoho z pozorovaných žáků.

Pátý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 5 s praxí je zaměřena na osvojení témat z komparativní pedagogiky v aplikované podobě pro učitele v primární edukaci. V této disciplíně je prováděno porovnávání vzdělávacích přístupů a systémů ve světě. Důraz je kladen na nové tendence v oblasti vzdělávání malých dětí. Předmětem zájmu jsou reformní trendy ve školství a v alternativním pedagogickém myšlení, jež vychází z různých možností vzdělávání, z globální výchovy nebo integrované tematické výuky a projektové výuky. Kurz se zaměřuje také na hlubší pronikání do čtyř základních pilířů vzdělávání formulovaných v materiálech UNESCO a OECD, v Bílé knize, dnes ve Strategii 30+ apod. Výchova k porozumění evropské dimenzi ve vzdělávání a k dětské identitě v uvedeném kontextu může být předmětem vědecko-výzkumné činnosti učitelů i studentů komparativními metodami. Vše se realizuje i z hlediska historického kontextu a ve vztahu k dějinám pedagogiky.

Šestý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 6 s praxí se opírá o otázky pedeutologie jako vědní disciplíny. Soustřeďuje se na pojetí fází profesního vývoje a také na reflexi aspektů učitelské-



ho sebepojetí. Studenti zpracovávají seminární práci, v níž sledují profesní rozvoj jednoho vybraného učitele z praxe a zachycují aspekty jeho profesního a životního příběhu. Sebeпоjetí se učí reflektovat i na vlastním seberozvoji během studia. Seminární práce se zaměřují na kvality učitelského seberozvoje v oblasti tělesné, duševní a duchovní.

Šedmý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 7 s praxí. V rámci tohoto semináře student konzultuje své vlastní záměry pedagogické volby a tvorby při zpracovávání pedagogického problému, který si volí na základě studia teorie nebo absolvované pedagogické praxe. Spolu s vyučujícím pedagogiky formuluje student pedagogický problém, který koresponduje s okruhy ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie. Student navrhuje řešení na základě prostudované teorie. Sestavuje pojmovou mapu řešení a seznam studované literatury. Navrhuje sledování problému pomocí vybraných diagnostických metod v rámci návrhu řešení pro závěrečnou pedagogickou praxi.

Osmý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 8 s praxí. Výuka se zaměřuje na přípravu souvislé šestitýdenní závěrečné pedagogické praxe, v jejím rámci může proběhnout i projektová praxe a řešení pedagogického problému a jeho psychologických aspektů. Student je dále veden k písemnému zpracování teoretických východisek a definitivních diagnostických postupů pro řešení pedagogického problému. Písemně zpracovává také teoretický pedagogický a psychologický aspekt

pedagogického problému do hloubky a hledá zajímavé postupy řešení pro pedagogickou praxi. Obojí připravuje jako písemnou zprávu o návrhu na realizaci k řešení pedagogického problému. Formuluje dopředu očekávané výsledky řešení pedagogického problému pro závěrečnou šestitýdenní pedagogickou praxi.

Devátý semestr – Pedagogika primárního vzdělávání 9 s praxí završuje předchozí kroky. Všechny dílčí části portfolia (řešení pedagogického problému a jeho psychologického aspektu) odevzdává student k zápočtu a jsou součástí písemného podkladu pro státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. V tomto období student získává zpětnou vazbu na písemné podklady a může konzultovat problémy, s nimiž se při přehledném zpracování setkává.

V závěrečném, **desátém semestru** je předmětem diskuse zpětná vazba učitele na řešení pedagogického problému studenta. Student je veden k obhajobě svých řešení a k překonávání metodologických obtíží při didaktickém zpracovávání pedagogického problému v praxi. Obsahové a formální dopracování písemných materiálů ke státní závěrečné zkoušce – závěrečné ukázkové strukturované portfolio – je obsahem blokových seminárních konzultací i předmětem zápočtu. Jde o celkovou evaluaci pedagogické a didaktické složky studia. Studenti se navzájem seznamují s hodnocením učitelů z praxe a konfrontují je s vlastním sebehodnocením.

Podrobná informace k propojení pedagogické složky studia na další složky studijního programu a oboru je



k dispozici na adrese: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-řízení/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program-ucitelstvi-pro-zakladni-skoly-studijni-obor-ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly-prezencni-forma/>

2. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Hlavním záměrem výzkumného šetření je popsat zkušenosti studentů s využitím portfolia v průběhu a závěru studia oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy.

2.1 Cíle empirického výzkumu

- Zjistit, jaké produkty studentů ze studia reprezentují jejich profesní učení v individuálním portfoliu.
- Posoudit, jak studentské portfolio dokumentuje kvalitativní kroky na osvojování učitelské profese.
- Vybrat důkazy ze studentských reflexí portfolia pro rozhodování o budoucích požadavcích na učitelskou profesi.
- Navrhnout do budoucna opatření k učebním činnostem se studentským portfoliem při osvojování učitelské profese.

2.2 Otázky výzkumu

- Jaké jsou typy produktů studia primární pedagogiky, které studenti vkládají do individuálních portfolií?
- Co ve studentském portfoliu dokumentuje reflexi teoretických základů studia učitelství?
- Jak studenti dokumentují reflexi následové pedagogické praxe?

- Jaké reflexe studenti formulují vzhledem k jejich vlastním pokusům vyučovat?
- Jaké názory na osvojování učitelské profese lze u studentů identifikovat v portfoliu z hlediska propojení teoretické a praktické složky studia?

2.3 Výzkumný postup a metody

Studenti tří ročníků studia dali svá portfolia k dispozici pro obsahovou analýzu individuálních reflexí cesty v rámci profesní přípravy na učitelství v primární edukaci.

Obsahová analýza dokumentu se řídila v postupu základními doporučeními Gavory (2000, s. 118–119). Jde o nekvantitativní analýzu textu. (1) Bylo provedeno vymezení základního souboru textů studentského portfolia studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Jde o soubory textů, které si studenti 1.–5. ročníků vkládají do studentských portfolií. Stanovení výběrového souboru bylo nutné, protože jde o obsáhlé složky, které studenti kompletují jako souborné portfolio. Byl proveden výběr jednoho z nich na základě kritéria důkladnosti a úplnosti vložených textů. (2) Jako významová jednotka byl stanoven výběr témat pedagogické teorie a reflektované pedagogické praxe, které odpovídají indikátorům v charakteristice záměrů jednotlivých semestrů studia. (3) Bylo provedeno stanovení analytických kritérií. Významové jednotky vycházejí z teorie výzkumného problému, tj. charakteristiky profesního učení studentů při osvojování profese učitelství pro primární vzdělávání, mezi



kteří patří např. pojetí žáka, pojetí výuky, profesní sebepojetí. (4) Studentům byl zadán úkol, aby se pokusili o písemné reflexe uspořádání ukázkového portfolia z pěti hledisek, které vyplynuly z předvýzkumné strategie analýzy profesních portfolií.

Jde o případovou studii studentského portfolia studentů jedné studijní skupiny 5. ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Případová studie jako výzkumná strategie by měla splňovat nejméně tři charakteristiky (Švaříček, Šedová et al., 2014, s. 97–98 podle Yin, 2003, s. 13–14): (1) jde o integrovaný systém, v našem případě o studenty jedné studijní skupiny, který je časově i prostorově vymezen hranicemi; (2) komplexní porozumění případu probíhá v přirozeném prostředí, kde jsou sledovány interakce mezi případem a okolím studentů při osvojování učitelské profese; (3) jsou využívány všechny dostupné zdroje i metody sběru dat (portfolia – dokumenty, analýza ukázkové reflexe profesního učení, rozhovory, hodnocení přínosu pro profesní učení). Z hlediska typu případové studie můžeme konstatovat, že se jedná o případ s vloženými jednotkami analýzy (Hendl & Remr, 2017, s. 203) – jedná se o studentské portfolio s jednotkami obsahové analýzy více studentských reflexí.

V kvalitativní strategii empirického výzkumu byl sledován princip triangulace metod sběru dat. Obsahová analýza psaných textů reflexe studentského portfolia byla kombinována s ústní prezentací na seminářích (únor až duben 2021) a nestrukturovaným rozhovorem po kaž-

dé studentské prezentaci výsledků reflexe (komunikací přes systém Teams).

Postup při zpracovávání dat výsledků výzkumu byl následující. Studentky byly požádány, aby písemně formulovaly reflexi částí ukázkového portfolia a uspořádaly je do následujících pěti hledisek:

- Reflexe v oblasti pedagogické: Zhodnotit přínos studia pedagogické teorie pro vlastní profesní učení. *Jaké byly zaznamenány pokroky v profesním učení z hlediska zpracovaných seminárních prací?*
- Reflexe v oblasti pedagogické praxe – protokoly z pozorování: Zhodnocení přínosu pedagogické praxe pro vlastní profesní učení. *Co jsem se naučila pozorováním výuky?*
- Reflexe v oblasti pedagogické praxe – protokoly z vlastních výstupů: Zhodnocení přínosu výukové pedagogické praxe pro vlastní profesní učení. *Co jsem se naučila přípravou, realizací a reflexí vlastních pokusů vyučovat?*
- Reflexe závěrečné pedagogická praxe (u studentů 5. ročníku): *Jaká je celková reflexe přínosu závěrečné šestitýdenní pedagogické praxe pro profesní učení z hlediska propojení odborné teorie a praxe?*
- Reflexe celkového přínosu profesního učení: *Co jsem se naučila z hlediska propojení teoretické a praktické složky studia?*

Zpracování výsledků bylo provedeno kvalitativním postupem. Byly vybrány reprezentativní formulace studentů pro jednotlivé okruhy reflexí a v nich hledány společné jmenovatele pro klíčové znaky profesního učitelského učení studentů, pomocí nichž lze zformulovat odpovědi na výzkumné otázky v klíčových katego-



riích. Jednou ze strategií pro kvalitativní vyhodnocení dat je podle Hendla a Remla (2017, s. 216) otázka *Jaké názory mají účastníci na předmět výzkumu?*, v našem případě na své vlastní profesní učení. Klíčové podkategorie a kategorie tvoří základní strukturu pro uspořádání výsledků rozboru písemné reflexe studia ve výzkumném šetření – viz výsledky a jejich interpretace.

2.4 Vzorek výzkumu

Předmětem obsahové analýzy byla studentská portfolia tří ročníků studia Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Ročník studia	Počty studentských portfolií
3.	37
4.	36
5.	18
Celkem	91

V předložené studii budou uvedeny vybrané ukázky z formulací reflexí studentského portfolia studentek v závěrečném, pátém ročníku studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Tab. 1 Přehled vložených seminárních prací (VK,5¹)

Přehled napsaných teoretických seminárních prací podle ročníků a semestrů		
	Zimní semestr	Letní semestr
1. ročník	Jaký existuje vztah mezi hudebními a jinými speciálními schopnostmi u dítěte na základní škole?	Hodnotové zaměření ve vybraných školských vzdělávacích programech.
2. ročník	Jak se změnila dramatická výchova v rámci kurikula primární školy po roce 1989?	Jaké emoční problémy můžeme diagnostikovat v souvislosti s negativními emocemi v životě žáka?
3. ročník	Jaké pojetí pedocentrismu můžeme vidět ve vybraných alternativních pedagogikách?	Učitelské zdraví – profesní kondice.
4. ročník	Proces výuky: projektování, řízení a reflexe.	Pedagogický projekt: Proč existují zvuky?
5. ročník	Pedagogický problém: Jaké projevy neverbální komunikace můžeme identifikovat u učitele primárního vzdělávání?	

¹ Student VK, 5. ročník (označení studentů dále v textu tvořeno analogicky).

2.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu jsou uspořádány ve vztahu k okruhům položených výzkumných otázek. Jaké **typy produktů** studia pedagogiky studenti vkládají do individuálních portfolií? Tabulka 1 je vybrána jako reprezentující příklad individuální trajektorie volby produktů studentů (seminárních prací), které byly vkládány do studentského portfolia v průběhu pěti let.

Výzkumná kategorie č. 1: Pedagogická teorie pro mě (podkategorie: objevení teorie jako nové opory, porozumění sobě – své zkušenosti, nový pohled na žáky, vhléd do procesů výuky)

Nyní, když jsem v pátém ročníku a na konci své studijní cesty, musím říci, že mě teoretické poznatky obohatily nejen o teorii, ale psaní seminárních prací mě naučilo organizovanosti nebo spolupráci. Jasně vidím přínos studia teorie v tom, že nyní, když jsem teoreticky zásobená, umím teorii využít v praxi a je to mnohem jednodušší, než to bylo například ve třetím ročníku. Stále hlubším pronikáním do teoretické problematiky jsem začala oceňovat zásadní význam pedagogické teorie pro pedagogickou praxi. Umožňuje mi totiž pronikat do podstaty, do vnitřních zákonitostí pedagogické praxe a osvětluje mi tak cestu k vlastní tvořivé vzdělávací činnosti. (KŠ,5)

... ačkoliv byly všechny seminární práce velmi obsáhlé, pomohlo mi to proniknout

k řadě základních pojmů, kde si myslím, že jsem vybudovala natolik pevné stavební kameny, na nichž můžu stavět dodnes... (BP,5)

Když zavzpomínám na mé začátky zpracovávání seminárních prací, vybaví se mi, jak jsem se učila pracovat se zdroji a citacemi, se kterými jsem do té doby měla minimální zkušenosti. Měla jsem možnost pracovat jak s odbornými časopisy, monografiemi či publikacemi. (KK,5)

Nakonec musím říct, že vypracování seminárních prací a studium pedagogické teorie беру jako podstatnou a neoddělitelnou část pro výkon profese učitele. Nyní si už nedokážu představit, že bych o realitě ve školním prostředí vlastně nic nevěděla a šla učit. Nyní už vím, že člověk opravdu potřebuje znát:

- sebe jako učitele s veškerou zodpovědností
 - žáka jako lidskou bytost s emocemi, svým vlastním hodnotovým žebříčkem, či individuální úrovní rozvinutých schopností
 - proces výuky – možnosti spojené s plánováním, řízením a hodnocením výuky.
- (VK,5)

Typy produktů ve studentském portfoliu odrážejí individuální trajektorii osvojování pedagogické teorie. Studentky poukázaly na objevení smyslu osvojování teorie pro ovlivňování edukační reality.

Výzkumná kategorie č. 2: Pozorování je východiskem (podkategorie: inspirace od zkušených učitelů, povzbuzení od žáků, aktivizující metody, vlastní identita, atmosféra, klima)



Tab. 2 Přehled realizovaných pozorování výuky (VB,5)

Přehled uskutečněných pozorování uspořádaných podle ročníků a semestrů		
	Zimní semestr	Letní semestr
1. ročník	Pedagogika 10 pozorování (realizace 5 pedagogických úkolů)	Pedagogika 3 pozorování + 1 pozorování zápisu do školy
		Psychomotorika 1 pozorování
		Psychologie osobnosti 1 pozorování
		Didaktika anglického jazyka a literatury v primárním vzdělávání 1 1 pozorování
2. ročník	Pedagogika 4 pozorování (6 pozorovacích úkolů)	Pedagogika 10 pozorovaných hodin (realizace 5 úkolů)
	Společenskovědní vzdělávání 1 pozorování	Didaktika přírodovědného vzdělávání 5 pozorování
		Didaktika rozvoje čtení a psaní 2 pozorování
3. ročník	Didaktika matematiky s praxí 1 3 pozorování	Didaktika mateřského jazyka 1 7 pozorování
		Didaktika matematiky s praxí 2 2 pozorování
4. ročník	Pozorování neproběhla, protože probíhaly vlastní pokusy vyučovat.	
5. ročník	Souvislá praxe 20 pozorování	

V tabulce 2 byl studentkou uspořádaný podklad, který dokumentuje reflexi náslechové pedagogické praxe. Přehled protokolů z pozorování podle ročníku a semestrů: až 60–75 pozorování celkem v průměru všech reflexí. Všechna pozorování jsou doložena pozorovacími protokoly a mohou být inspirací k následným vlastním pokusům vyučovat.

Viděla jsem skvělé učitele, kteří mě inspirovali pro mou budoucí praxi. Ale také jsem pozorovala učitele, kde jsem si uvědomila, že nezastávám stejný postoj k výuce či žákům jako pozorovaný učitel. Díky tomu, že jsem měla možnost vidět různé učitele v praxi, utvořila jsem si představu o tom, jaká učitelka bych chtěla být já. Díky pozorování se mi můj obraz o budoucí praxi stále dotvářel



a uvědomovala jsem si náročnost této profese. Ale zároveň jsem viděla radost a uspokojení. I když tato práce někdy vyžaduje hodně sil, žáci dokáží několikanásobně vrátit energii a chuť zpět do práce. (VH,5)

Přímým pozorováním učitele jsem se naučila, jak je vhodné s žáky ve výuce komunikovat, jaké jsou možnosti organizace žáků i samotné výuky, poznala jsem také řadu podnětných metod a aktivit do výuky. Zároveň jsem však vnímala, že se do jisté míry utváří také má učitelská identita... (VK,5)

Bylo vidět, že se daleko více soustředím na třídu globálně a jsem schopná odhadnout aktuální atmosféru, a pokud ve třídě zůstáváme více pozorovacích hodin, tak i klima. (BP,5)

Z předchozích formulací studentek je zřejmé, že oceňují mnoho příležitostí k pozorování, jež měly možnost uskutečnit. Uvádějí, že získaly inspiraci k vlastnímu řešení výukových situací od zkušených učitelů. Také pozorovaly povzbuzení ze strany žáků, když jim byly dány příležitosti k aktivnímu učení. Studentky obohatily své sebevědomí a hlouběji se identifikovaly s učitelskou profesí. Cítily prohloubení svého citu pro atmosféru a klima školní třídy.

Výzkumná kategorie č. 3: Tvoření výuky (podkategorie: komunikace s žáky, respektování žáků, úcta k uvádějícím učitelům praxe, reflexe tvoření ve výcvocích, zvládnání nervozity)

Následující výroky studentek vybrané z portfolia reprezentují, jaké reflexe studenti formulují vzhledem ke svým vlastním pokusům vyučovat.

Díky vlastním vystupům jsem se naučila, jak vystupovat před žáky a jak s nimi komunikovat a pracovat. Naučila jsem se odhadnout čas aktivity podle tempa práce žáků. V některých výstupech jsem se ponaučila, že ne vždy se dá stihnout to, co si naplánuji. A nemělo by mi jít jen o to, abych stihla vše podle přípravy. Je důležité hodinu přizpůsobit žákům, podle toho, co potřebují. Svými výstupy jsem se také naučila, že je dobré mít vždy v záloze aktivity pro žáky, kteří jsou v práci rychlejší než ostatní žáci. (VH,5)

Také jsme měly zejména didaktiky různých výchov, takže jsem si poprvé zkusila učit hudební, tělesnou a výtvarnou výchovu. Ukázalo se, že mi jsou tyto předměty velmi blízké, ale jejich příprava nebyla o nic snazší než v minulých semestrech. Největším úspěchem pro mě byla výuka hudební výchovy, což je také znát na mých protokolech. (BP, 5)

Jsem si jistá, že jsem za dobu svého studia ušla kus velké cesty. Prvně bych chtěla zmínit nervozitu, která se objevila před každým prvním pokusem vyučovat a s každým dalším výstupem se postupně snižovala. Jsem znovu vděčná za možnost si tolikrát zkusit vést třídu během průběžných praxí. Jak už jsem zmiňovala u reflexe pozorování, s každým dalším semestrem přibývaly kategorie, které jsme se naučily a mohly je tak začít zohledňovat do výuky. Víím, že s každým dalším semestrem ve mně rostl i zájem o žáky a začala jsem vždy přemýšlet o důvodech, co vedlo k reakci toho dítěte. Jak jinak pomoci dítěti se specifickou potřebou atd. Nebo jednoduše, jak udělat výuku ještě zajímavější. Neříkám, že teď jsem zcela bez nervozity,



ale myslím, že v některých předmětech už jí mám mnohem méně než dřív. (AV,5)

Přehled protokolů vlastních výstupů studentů podle ročníků a semestrů zahrnuje 44–46 vlastních výstupů. Pokusy vyučovat jsou zachyceny v protokolech ve studentském portfoliu a jsou podkladem ke státní závěrečné zkoušce. Studentky konstatovaly, že prohloubily vnímání pedagogické komunikace a interakce při realizování vlastní výuky. Pomáhalo jim respektování žáků a projevy úcty z jejich strany. Studentky projevíly obdiv k uvádějším učitelům, kteří jim nechávali prostor pro vlastní tvorbu výuky a řešení nečekaných situací. Mohly postupně odbourávat svoji nervozitu a překonávat nejistotu.

Výzkumná kategorie č. 4: Aktérem cesty k profesi (podkategorie: vlastní návrhy a nápady, nezústat laikem, pokusy vyučovat od začátku studia, ověřování teorie, respektování vzdělávacích dokumentů, spolupráce)

V následujících ukázkách bude uvedeno, jaké názory k osvojování učitelské profese lze u studentů identifikovat v portfoliu z hlediska podílu jejich vlastního aktérství v profesním učení.

Již v prvním ročníku jsme aktivně nastoupili do základních škol na praxe. Na tuto zkušenost pamatují s různými emocemi, jak s obavami (které však postupně odcházely), tak s velkým očekáváním toho, co nás čeká. Jako prázdná nádoba jsem se již v tomto období (v 1. ročníku studia) začínala různými podněty a zkušenostmi plnit, a tomu pomáhaly jistě teoretické poznatky,

tak také samotná praxe, která však našla ve mně jako nádobě jistě silnější opodstatnění. Obecně můžu už nyní říct, že vše, co bylo u mne spojeno s určitou interakcí (a to jak při osvojování pedagogické teorie, tak v rámci praxe), se mi více vrylo pod kůži.

Upřímně si nedokážu představit skutečnost, že bych si osvojovala pedagogickou teorii, a přitom nevěděla, jak ve skutečnosti funguje školní vyučování, jak vypadá práce učitele atd. Jsem vděčná, že v průběhu celého studia jsem mohla vše, co mi bylo řečeno v pedagogické teorii, do jisté míry „ověřovat“ v pedagogické praxi. Ať už v rámci svého pozorování, či samotných výstupů – díky tomu jsem si také formulovala postupně své názory a postoje k informacím, jež nám byly v rámci pedagogické teorie sdělovány. (VK,5)

Pokud bych měla zhodnotit přínos spojení pedagogické praxe s teorií, tak bych řekla, že obzvláště u oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je to opravdu velmi důležité. Bez teorie bychom nemohly jít do praxe s tím, že jsme dobře vybaveni pro učitelskou profesi. Nyní si to uvědomuji mnohem více, než tomu bylo v prvním ročníku. Myslím si, že pokud bych měla pouze praxi, tak bych se pravděpodobně naučila, jak žáky něčemu naučit, ale pouze na základě pozorování kvalifikovaných učitelek. Zcela určitě nelze učit děti bez znalosti odborných věcí a nejde odtrhnout teorii od praxe a obráceně. Byla bych pouze laikem, který si hraje na učitelku. Bez studia teorie bych nerozuměla odborným pojmům, nevěděla bych, jak k dětem přistupovat, jaké možnosti, metody, postupy volit ve vyučování. A to už vůbec nemluví o tom, že bych neměla žádné



znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie, didaktiky atd. Nedokázala bych si správně nastavit cíle, kompetence, pracovat s RVP ZV, ŠVP, provádět správnou diagnostiku žáků, třídy, hodnotit děti, provádět sebehodnocení aj. Možná bych si ani neuvědomila věci, které se mi nyní zdají samozřejmé, a to jen díky teorii, kterou jsem studovala. Teorie mi dala širokou nabídku toho, jak se můžu ujmout praxe. Díky teorii jsem se dozvěděla, jak vlastně pracovat v praxi. Praxe mi zase naopak potvrdila, že pokud bych neměla dostatečné znalosti, jak pracovat s dětmi, jak k nim přistupovat, jaké zásady dodržovat, tak bych nemohla říct, že vyučuji dobře.

Je opravdu důležité propojení teorie s praxí a vidět smysl v učení se teorie. Jsem ráda za to, že jsme měly praxi už od prvního ročníku a první pokusy o učení již ve druhém ročníku. Pamatuji si, že tehdy se mi to nezdálo jako dobrý nápad. Ale teprve až teď zpětně to dokážu ocenit. Společně s vyučujícími jsme rozebíraly jednotlivé přípravy a výstupy a na tom jsme si uvědomovaly, jak jinak by šla daná hodina zpracovat a jak žákům dané učivo předat. Mohly jsme své přípravy a výstupy rozebírat nejen s vyučujícími, ale i se svými kolegyněmi a navzájem se tak i inspirovat, motivovat. (KK,5)

Během závěrečné praxe, kdy jsem se na těch 6 týdnů přesunula do jiného prostředí mezi žáky a byla jsem v roli učitele, tak mě to velice bavilo a naplňovalo, avšak to bylo online prostředí, všechno jsme bravě zvládli. Měla jsem tu čest setkat se s paní učitelkou, která má za sebou dlouholetou praxi a hodně věcí jsem se od ní naučila. (LB,5)

Studentky velmi ocenily, že dostaly příležitost být aktérem vlastního profesní-

ho učení. Za hodnotné označily respektování jejich vlastních názorů a nápadů při spolupráci s učiteli i kolegyněmi.

Dlouhodobost přípravy studentů učitelství v magisterských programech je stále diskutována vzdělávací politikou, aniž by se vždy opírala o výzkumná data. Výroky studentek v hodnoticím portfoliu jsou jedním z důkazů, které demonstrují blahodárnost zrání profesního učení a profesní identity, jež studentky samy objevovaly.

Závěrečná praxe probíhala v covidovém období a prověřila profesní připravenost studentek, které musely přizpůsobit vše zcela novým podmínkám spolu s vyučujícími pedagogických praxí ve školách. Studentky reflektují to, že obstály. Některé z nich obdržely i nabídku pracovního místa po zakončení studia. Studentky projevíly potence k pedagogické tvořivosti, ke které byly vedeny od začátku studia tím, že vstupovaly do programu studia jako aktérky.

2.6 Diskuse k výsledkům empirického výzkumu

Na význam procesu dlouhodobého profesního zrání a individuálního profesního sebepojetí mnohokrát upozornila v minulosti celá řada autorů v Česku (Spilková, Mareš, Lukášová-Kantorková, Tomková, Píšová, Svatoš, Gavora, Wiegerová, Švec, Vašutová, Stuchlíková a Janík) i v zahraničí (Roche, Marsh, Yough). Svatoš už v roce 2006 výzkumně doložil, že „právě portfolio by mohlo být vhodným instrumentem, který umožní poznávat



individuální trajektorie profesionalizujícího se jedince“. Což bylo od té doby mnohokrát potvrzeno pedagogickým výzkumem.

Formulace studentek pátého ročníku jednoznačně ocenily přínos dlouhodobé cesty učení se profesi učitelství, i když ji někdy popisují jako velmi náročnou. V produktech, které byly do portfolia vloženy, je možné identifikovat kvalitativní obraz cesty při osvojování profese učitelství.

Konstrukt sebepojetí (*self-concept*) v pozitivním smyslu je často vnímán jako hlavní cíl sám o sobě a často se na něj pohlíží jako na důležitý faktor, který může pozitivně ovlivnit požadované výsledky učitelského studia v různých kontextech, tudíž i v prostředí vzdělávání (Roche & Marsh, 2000; Gavora et al., 2020). Autoři dále tvrdí, že sebepojetí je ovlivněno hodnocením od osob, které jsou pro jedince důležité, a také zkušenostmi a interpretací okolí. Vzniká tak **potřeba pocitu naplnění** (*fulfillment*) připravenosti k profesi, která nastavuje významné parametry u subjektivní odpovědnosti studentů učitelství (viz Yough et al. in Pečivová, 2021).

Celá řada studentských formulací reflexí je důkazem, že potřeba pocitu naplnění připravenosti k výkonu učitelské profese byla skutečným průvodním znakem popisu profesního učení ve studentském portfoliu. Byla oceněna partnerská zpětná vazba od kolegyň ve studijní skupině i od učitelů pedagogických praxí.

Výzkum vnímáním svého profesního růstu a **sebpoejetí u studentů učitelství** realizovali například Kratochvílová a Lojdová (2019), Kratochvílová a Horká

(2016), Pravdová (2014, 2015). Pravdová (2014) považuje pozitivní sebepojetí učitele a jeho rozvoj za velmi důležité a uvádí, že pokud je učitel „... schopen respektovat sám sebe nejen jako osobnost, ale i jako profesionála, je motivován k trvalému sebezlepšování a profesnímu růstu“ (Pravdová, 2014, s. 181). Podle autorky pozitivní profesní pojetí učitele podmiňuje úspěšný výkon pedagogické profese.

Pozitivní profesní sebepojetí můžeme číst ze všech analyzovaných studentských portfolií. To nevyklučuje ani skutečnost, kdy studentky líčí zaváhání a pochybnosti. Kladou si otázku, zda budou jejich síly stačit na výkon všech nároků profese učitelství, jak se před nimi objevovaly v průběhu studia. Studentky si kladou otázky k vlastnímu aktérství a tvořivosti.

Svatoš (in Gavora et al., 2020, s. 53–55) rozděluje dobu studia na několik vývojových fází: etapa adaptační – začínající studenti učitelství; etapa první redefinice role – sociálně-osobnostní; etapa druhé redefinice role – didakticko-reflexivní a výkonová; etapa kompetentní – absolvent studia. Z hlediska uvedených fází prochází studentky všemi kroky odborné přípravy, které nacházíme v dostupné literatuře. V tomto textu jsme věnovali pozornost jednotlivým fázím především z hlediska propojenosti pedagogické teorie a pedagogické praxe v programu učitelské přípravy pro primární edukaci, jak je zachyceno v jejich individuálních portfoliích.

Ukázalo se, že studentky ve výzkumném vzorku oceňují vlastní aktérství pro osvojování učitelské profese a jsou schopny pojmenovat i celkový komplexní přínos



studia pro své profesní učitelské učení jak z hlediska rozvoje vlastních odborných názorů, tak z hlediska růstu vlastní profesní identity.

Studentské formulace v reflexi portfolia jasně dokládají náročnost studia učitelství v oblasti akademických základů širokého spektra pedagogicko-psychologických věd (viz také Tomková, 2004, 2018; Lukášová, 2015; Kratochvílová & Lojdrová, 2019; Spilková, 2019b; Starý et al., 2012; Wiegerová, 2015; Stará & Wildová, 2020). Učitelskou přípravu nelze redukovat na výcvikové kurzy, na pouhou pedagogickou praxi zaměřený trénink v profesně redukovaném modelu, jenž se opírá o neoliberální tendence v přístupech k vysokoškolskému univerzitnímu vzdělávání v posledním desetiletí (viz také Liessmann, 2008; Štech, 2007, 2014; Kašćák & Pupala, 2012; Kosová, 2013; Spilková, 2019a). Autorky Spilková (2019a), Kratochvílová a Lojdrová (2019) formulují principy, o něž by se změny učitelské přípravy mohly opírat a které mohou být velmi konkrétními podněty pro vzdělávací politiku do budoucna; provedený pedagogický výzkum přináší další argumenty pro cestu ke kvalitě v tomto směru.

Potvrzujeme i naším výzkumem, že student učitelství se může stát subjektem – aktérem vlastního profesního učení při osvojování učitelství, jestliže k tomu má odpovídající vedení a vhodné podmínky, které by vzdělávací politika mohla v budoucnu podpořit ve směrech, které budou formulovány na základě dat výzkumu v následujícím závěru.

LIMITY VÝZKUMU

Hlavním limitem prezentace výsledků kvalitativního výzkumu je rozsah studie umožňující vložit jen vybrané ukázky rozsáhlé analýzy studentských portfolií, které studentky samy provedly.

Dalším limitem byla redukovaná možnost komunikace se studentkami, autorkami reflexí portfolií, která mohla probíhat jen elektronickou formou rozhovorů přes systém Teams nad výsledky reflexe v době pandemie.

ZÁVĚRY

Na závěr se pokusíme zhodnotit, v jaké podobě byly naplněny záměry empirického výzkumu k posouzení kroků profesního učení se učitelství u studentů a co o reflexi cesty k učitelství bylo možné číst ve studentských portfoliích.

Z výsledků provedeného pedagogického výzkumu reflexe ukázkového studentského portfolia bylo možné zjistit, jaké produkty studia pedagogiky vkládají studenti do individuálních portfolií během všech semestrů studia. Ukázky reprezentují individuální uchopení vědního pedagogického základu učitelské profese v reflektivním modelu a ocenění reflexí pedagogické praxe z hledisek osvojené pedagogické teorie ve vztahu k realizované pedagogické praxi.

Ukázalo se, že studentské portfolio je cenným nástrojem, který studentům umožňuje uspořádat si v sumě až 60–70 pozorování výuky a sestavit 40–50 vlastních pokusů vyučovat ve škole na 1. stupni základní školy. V reflexích studentek je vi-



dět oceňování všech možností propojení pedagogické teorie a praxe. Komunikace s mentory praxe v základních školách i s kolegyněmi ve studijní skupině umožňuje studentkám získání otevřenosti pro odbornou zpětnou vazbu. Oceňovány jsou i kritické postoje, které se studentky naučily přijímat jako podněty pro své profesní učitelské učení a díky kterým si vyzkoušely odolnost vůči kritickým postřehům.

Výsledky nás vedou k doporučení, aby bylo realizováno dlouhodobé profesní studium učitelství, které umožní profesní zrání a reflektivní charakter osvojování učitelské profese.

Doufáme, že uvedené podněty a výsledky výzkumu studentského profesního učení, které jsou demonstrovány v profesním portfoliu, mohou být důležitým podnětem k uvažování o kvalifikovanosti uchazečů pro učitelskou profesi. Výsledky výzkumu studentského portfolia dokládají, že může být dobrým základem pro ukázkový dokument, který s sebou mohou studentky přinášet pro situace přijímání do profese v základní škole. Do budoucna by tento dokument mohl být kvalitním důkazem profesní učitelské přípravy, o který se může zajímat i vzdělávací politika při stanovování kvalitativních nároků na uchazeče o výkon profese. Studentské portfolio ukazuje výsledky, ale i reflexi všech fází procesu profesního učení na cestě k učitelské profesi. Zachycuje aktérství studentek při objevování smyslu pedagogické teorie pro pedagogickou praxi, oceňování průběžných praxí pro profesní inspiraci vlastní cesty, kritický náhled na vlastní první pokusy vyučovat.

Pro posuzovatele programů, které deklarují učitelskou přípravu, bude dů-

ležitě rozpoznat, zda je v nich identifikovatelný proces profesního učení, který vede od subjektivních studentských prekonceptů o výchově, vzdělávání a výuce k vědecké pedagogické teorii a praxi. Ve studentském portfoliu můžeme vidět i obraz myšlenkového pohybu studentů v profesním učení od pedagogické teorie k aplikaci ve vlastní pedagogické praxi a přípravách na vlastní pokusy vyučovat. V nich mohou být průběžně zakomponovány kvalitní profesní sebereflexe, jež mohou dokumentovat proces průběžného osvojování profesní učitelské identity.

Na úplný závěr zformulujeme alespoň tři doporučení pro vzdělávací politiku, která vyplývají ze získaných výzkumných dat pedagogického výzkumu:

(1) **Preferovat dlouhodobé pětileté programy pro učitelské vzdělávání**, aby student měl odpovídající časový prostor pro profesní učení a vývoj individuálního profesního sebepojetí.

(2) Sledovat, zda navržený program učitelské přípravy respektuje všechny **kvality profesního zrání**, zda je zařazena vstupní reflexe prekonceptů a miskonceptů pojetí výchovy, vzdělávání a výuky. Prověřit, zda student učitelství je pojat jako **aktér vlastního profesního učení** a je schopen sebereflexe cesty k profesi během studia a svého profesního sebepojetí.

(3) Posoudit, zda projekt učitelské přípravy obsahuje prostor pro **hodnocení a sebehodnocení studentů z hlediska kvality cesty k učitelské profesi** a zda program přípravy zavádí studentské portfolio jako doklad o individuální kvalitě a trajektoriích profesního učení a seberozvoje.



LITERATURA

- ATEE (2006). *The Quality of Teachers*. Policy paper – Recommendation on the development of indicators to identify teacher quality. Amsterdam: Asociacion for Teacher Education in Europe.
- Atkinson, T., & Glaxton, G. (Eds.). (2001). *The Intuitive Practitioner on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Doušková, A. (2007). Portfólio a profesná prax. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 75–80). Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Doušková, A., & Porubský, Š. (Eds.). (2011). *Problémy a perspektivy primárnej edukácie*. Banská Bystrica.
- Eliot, J. (Ed). (1993). *Reconstructing teacher education – teacher development*. Great Britain: Burgess Scient Press.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., & Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Havel, J., & Filová, H. (2007). Portfolio v pregraduální přípravě učitele primární školy. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 93–97). Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Heller, J. I., Sheingold, K., & Myford, C. M. (1998). Reasoning about evidence in portfolios: Cognitive foundation for valid and reliable assessment. *Education Assessment*, 5, 5–40.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková & J. Vašutová (Eds.), *Učitelská profese v měnících se podmínkách vzdělávání* (s. 11–28). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (2010). Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In H. Krykorková, R. Váňová et al., *Učitel v současné škole* (s. 23–31). Praha: Filozofická fakulta UK.
- Hendl, J., & Reml, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexivna výučba a reflexia v učitel'skej prípravě*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zatých golierov: vzdelavanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kenner, W. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53(6), 34–37.
- Klenowski, V. (2004). *Developing portfolios for learning and assessment*. New York: Routledge Falmer.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.



- Kosová, B. et al. (2012). *Vysokoškolské vzdělávání učitelov – Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B. (2013). Vysokoškolské vzdělávání učitelov na Slovensku. *Pedagogika*, 63(4), 485–500.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: UMB.
- Kratochvílová, J. (2007). Obsahová struktura portfolia. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 103–107). Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2007). *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace*, 26(2), 272–298.
- Kratochvílová, J., & Lojďová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(3), 293–315.
- Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti – omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Lukášová, H. (2004) (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání ČR budoucí scénáře v Evropě*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Lukášová, H. (2006). Metamorfózy pojetí učitelské přípravy a jejich pedagogický výzkum. *Pedagogika*, 56(1), 5–18.
- Lukášová, H. (2009a). Didaktické znalosti obsahu studentů učitelství v primárním vzdělávání. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 57–71). Brno: Paido.
- Lukášová, H. (2009b). Teorie učitelské profese. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 770–775). Praha: Portál.
- Lukášová, H. (2011). Učitelská profese v edukační kultuře obratu. In W. Korzeniwska, A. Murzyn & H. Kantorková-Lukášová (Eds.), *Nauczyciel – wartości – świat [Učitel – hodnoty – svět]* (sv. 4, s. 89–109). Krakov: Impuls.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Lukášová, H., & Ries, L. (2010). Učitelství pro první stupeň základní školy. In V. Spilková & H. Hejlová (Eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku* (s. 211–231). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.



- Lyons, N. et al. (Ed.). (1998). *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*. New York: Teacher College Press.
- Mabra, L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nelešovská, A. et al. (2009). *Za kvalitou vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Pečivová, V. (2019). Subjective responsibility of Spanish university teachers: A qualitative pilot study. *Pedagogika*, 69(4), 489–501.
- Pečivová, V. (2021). *Subjektivní odpovědnost studentů za žáka – kvantitativní a kvalitativní aspekty*. (Dizertační práce). Zlín: Fakulta humanitních studií UTB
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (Eds.). (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2015). Chtěná a nechtěná profesní já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 67(2), 163–175.
- Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (2008). Portfolio studenta učitelství. In J. Vašutová et al., *Vzděláváme budoucí učitele* (s. 111–135). Praha: Portál.
- Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept. *Instructional Science*, 28, 439–468.
- Snoek, M. (2003). Scenarios for the future of teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 21–36.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–20). Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Spilková, V. (2019a). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 69(3), 365–378.
- Spilková, V. (2019b). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–289.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se podmínkách vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Stará, J., & Wildová, R. (Eds.). (2020). Changes of pre-primary and primary education. *Pedagogika*, 70(4), 403–640.



- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšení výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb O hledání a nacházení konsenzu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Svatoš, T., & Holý, I. (2007). Studentské portfolio v negraduálním učitelském vzdělávání. In M. Pišová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 21–38). Pardubice: Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2014). Potíže s interpretací změn. *Pedagogika*, 64(1), 1–4.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (Ed.). (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2016). Jak se utvářejí tacitní znalosti studentky učitelství Jaroslavy v průběhu její učitelské praxe? In V. Švec, J. Nehyba, P. Svojanovský et al. (2016), *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi* (s. 169–179). Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P. et al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Tomková, A. (2004). Portfolio v přípravě učitelů primární školy. In V. Spilková et al., *Současné proměny vzdělávání učitelů* (s. 180–190). Brno: Paido.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Vašutová, J. (2002). Studentské portfolio. In *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání* (s. 234–239). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Vašutová, J. et al. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- Vavrus, L. G., & Collins, A. (1991). Portfolio documentation and assessment center exercises: A marriage made for teacher assessment. *Teacher Education Quarterly*, 18(3), 13–29.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yough, M., Gilmetdinova, A., & Finney, E. (2020). Teaching the English language learner at the elementary school: Sense of responsibility in an ill-defined role. *Journal of Language, Identity & Education*,

prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.,

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky;

e-mail: hlukasova@utb.cz



LUKÁŠOVÁ, H. Teachers' Professional Learning and Reflection on Student Portfolios

The study will show that in recent decades we have been witnessing an ever more urgent search for new ways of evaluating the results of innovated teacher training in Czech and foreign universities. While interpreting the changes, we encounter various theoretical, methodological, practical, and research difficulties.

A significant change in teacher education was the transition to a five-year Lower Primary School Teacher Training Master's study programme, which occurred in recent decades and was the subject of a demanding discussion with the representatives of educational policy in the Czech Republic – see the hearing in the Senate in 2002. It focuses on the preference for teachers' professional development being for five years. In this paper, we will deal with the chance of teachers' professional learning from only one perspective, in order to prove the results of the changes based on previous discussions about educational policy. We will observe the student portfolio as a quality tool for the evaluation and self-evaluation of pre-service lower primary teachers during and at the end of their studies. We will analyse the theoretical foundation for choosing portfolios as a tool for observation of professional learning from the point of view of educational science in preparation for the teaching profession in primary education. Reflection on student portfolios may be evidence capturing the individual strategies of students acquiring educational theories from primary education and evaluation of reflection on the results of teaching practice. Teaching practice, together with educational theory, runs through the five-year study programme of Teacher Training for Lower Primary Schools in a new teacher training model in Zlín, at the Faculty of Humanities at Tomas Bata University. This year, the first results of reflection on a recently chosen teacher preparation path are available. Additionally, new and interesting incentives for educational politics in relation to future teacher training in the Czech Republic emerge.

Keywords: *teachers' professional learning, teacher training, reflective model, research on teacher education, assessment of professional learning, recommendation for educational policy*