



Portfolio studenta učitelství pro 1. stupeň základní školy jako obraz o utváření profesní identity budoucího učitele¹

MIROSLAVA JIRÁSKOVÁ, BARBORA PETRŮ PUHROVÁ

Abstrakt: Cílem studie je identifikovat a porovnat klíčové aspekty vnímání profesní identity studentů 1. a 5. ročníku na základě jejich výpovědí ve studentských portfoliích. Studie se zaměřuje na analýzu změn v profesním rozvoji studentů učitelství, přičemž využívá autentické výpovědi získané metodou volného tematického psaní reflektujícího obsah jejich portfolia. Výzkumný soubor zahrnoval celkem 73 studentů programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně ve věku 19–26 let. Reflexe studentů byly analyzovány metodou interpretativní fenomenologické analýzy.

Výsledek ukazují, že portfolio je nepostradatelným nástrojem sebereflexe. Studenti díky němu mohou systematicky sledovat svůj pokrok, identifikovat své silné a slabé stránky a cíleně pracovat na svém profesním růstu. Průběžná zpětná vazba a kvalitní vztahy s vyučujícími jsou zásadními pro efektivní využití portfolia. Pro studenty 1. ročníku je tvorba portfolia inspirací, učebním nástrojem a aktivním průvodcem studiem. Pro studenty 5. ročníku je portfolio nástrojem k prezentování dovedností a zkušeností u státní závěrečné zkoušky a později i u potenciálních zaměstnavatelů. Oba ročníky popisují portfolio jako nástroj ke sledování profesního pokroku v průběhu času.

Ze **závěrů** výzkumu vyplývá, že studenti učitelství portfoliem dokáží popsat znaky vlastní profesní identity, dokazují přesvědčení o profesi učitele, reflektují své chyby. Současně studenti kriticky vyjadřují rozpory ohledně struktury portfolia a jeho účelu, jak naznačuje jejich potřeba nastavovat jasnější komunikaci účelu portfolia, aby lépe porozuměli jeho významu i využití v praxi učitele. Portfolio nejen dokumentuje cestu k učitelství, ale také podporuje kritické myšlení a schopnost přizpůsobit se měnícím se požadavkům pedagogické praxe. Zároveň představuje výzvu k systematické práci s portfoliem a pro vzdělavatele budoucích učitelů výzvu k jeho pojetí nejen jako formálního nástroje, ale jako prostředku k formování učitelské identity každého studenta.

Klíčová slova: student učitelství pro 1. stupeň ZŠ, studentské portfolio, profesní identita učitele, interpretativní fenomenologická analýza

¹ Příspěvek vznikl s přispěním projektu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, RVO/FHS/2023/002 – Transdisciplinarita v kurikulu a výuce v preprimárním a primárním vzdělávání.



POJETÍ PORTFOLIA STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Výzkumné zaměření na profesionalizaci učitelů je v hledáčku mnoha českých autorů, především pokud jde o profesní identitu (Rodová & Syslová, 2021) a reflexi v profesním myšlení (Syslová & Hornáčková, 2014). Významná je také oblast profesního vidění (Janík et al., 2014) či výzkum pojetí výuky (Janíková, 2009; Janík et al., 2013). Zmiňované studie a výzkumy poskytují poznatky o tom, jak učitelé vnímají a reflektují svou profesní roli a jak tato reflexe přispívá k jejich profesnímu rozvoji. Celkově lze říci, že výzkum v oblasti profesionalizace učitelů nejenže zdůrazňuje důležitost utváření profesní identity a reflexe, ale také ukazuje, jak tyto faktory ovlivňují efektivitu výuky, tolik nezbytnou pro zajištění kvalitního vzdělávání v základních školách.

Profesní kompetence absolventů učitelství jsou široce diskutovaným tématem mezi odborníky. Zvláštní důraz je kladen na tři hlavní oblasti: kompetence orientované na žáka a jeho učení, kompetence orientované na vzdělávání a výuku a kompetence orientované na seberozvoj učitele (Lukášová et al., 2014). Zmiňované kompetence jsou podstatné pro úspěšné působení v učitelské profesi a jsou cíleně rozvíjeny prostřednictvím profesionalizačně zaměřeného vzdělávání, které podporuje vědomí sebe sama v učitelské profesi (Lukášová, 2015; Pravdová, 2015; Spilková, 2019).

Jedním z nástrojů v procesu utváření profesního rozvoje a dovednosti sebe-reflexe budoucích učitelů je portfolio jakožto formálně v čase zachycený soubor aktivit, produktů a reflexí studenta, který poskytuje obraz o získávání učitelské způsobilosti, názorových a vztahových proměnách. Výzkumu studentských portfolií v učitelském vzdělávání z různých perspektiv je věnována vcelku dostatečná pozornost (např. Spilková, 2004; Tomková, 2004, 2018; Píšová, 2007; Rodová a Syslová, 2021). Využití potenciálu elektronických portfolií pojímají Cordie et al. (2019), Strudler a Wetzel (2011). Portfolio v tomto kontextu slouží jako zrcadlo profesního zrání, myšlení a vidění sebe sama v roli budoucího učitele. Reflektivní model výuky, jak uvádějí Píšová et al. (2011), Janík et al. (2013), Lukášová (2015) a Spilková (2016), umožňuje studentům promítat vlastní profesní identitu do příprav a vyučovacích pokusů. Postupná gradace pedagogických praxí vede k rozvoji deklarativních, procesuálních a kontextuálních znalostí, které studenti aplikují během pedagogické praxe.

Záměrem této studie je představit odraz individuálně vnímaného utváření profesní identity studentů učitelství znamenáný v jejich portfoliích. Koncept představený Lukášovou et al. (2014) definuje portfolio nejen jako soubor důkazů o profesním rozvoji, ale také jako nástroj pro hlubší porozumění vlastní učitelské identity. Tento přístup se rozvíjí ve studii Lukášové (2021), která se



zaměřuje na profesní učitelské učení a reflexi tvorby studentských portfolií v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výstupem pětiletého studijního procesu je závěrečné reprezentační strukturované portfolio, které dokládá schopnost studentů kriticky reflektovat pedagogickou i didaktickou složku svého vzdělání. Obsahuje pozorování, přípravy na vyučovací pokusy, realizaci souvislé pedagogické praxe a strukturovanou reflexi. Prezentace pedagogických situací a jejich řešení, diskuse nad návrhy řešení a propojení teoretických konceptů s praxí tvoří podstatné součásti portfolia. Na konci souvislé praxe studenti obdrží hodnocení od provázejícího učitele a zároveň sami provázejícího učitele hodnotí. Portfolio také obsahuje profesní životopis, získaná ocenění a deník ze souvislé pedagogické praxe, který odráží osobní zkušenosti a pocity studentů. Portfolio integruje osobní a sociální aspekty identity podstatné pro dlouhodobý profesní rozvoj a sebeuvědomování budoucích učitelů.

UTVÁŘENÍ PROFESNÍ IDENTITY

Identita představuje důležitý motivační konstrukt, který propojuje vnímanou hodnotu úkolu s pojetím vlastní schopnosti, stejně tak je identita zásadní pro motivaci k učení a osobnímu rozvoji (Juklová, 2019). Formování a rozvoj profesní identity učitele je komplexní a dyna-

mický proces zahrnující jak individuální, tak kolektivní vnímání, které se formuje a proměňuje pod vlivem sociálních interakcí a individuálních zkušeností (Rodrigues & Mogarro, 2019). Identita učitele zahrnuje mnoho aspektů, jako je sebepojetí, vztah k žákům, obsah výuky a hodnotící aspekty. Tento komplexní fenomén je podstatný pro efektivní výkon učitelské profese, odráží úroveň profesního chování a rozhodování učitele (Lukas & Švaříček, 2007; Lukášová, 2015). Psychologický pohled zdůrazňuje, že identita učitele zahrnuje specifické jednání, chování a myšlení, které jsou úzce spojeny s osobním prožíváním a vnímáním vlastní role.

V procesu formování identity jsou studenti učitelství ovlivněni svými životními zkušenostmi, osobními postoji a hodnotami. Pedagogický konstruktivismus je vnímá jako hlavní aktéry profesního vývoje a spolutvůrce profesní identity (Kratohvilová & Lojdová, 2019). Tento proces, důležitý pro profesní růst a adaptaci na nové teoretické a praktické poznatky (Mareš, 2013; Spilková, 2004), zahrnuje několik etap, včetně startovací identity, přestavby prekonceptů a konečné reflexe a sebereflexe. Důležitou roli hraje úroveň motivace, vnímání osobní zdatnosti a hodnot učení, stejně jako schopnost sebehodnocení a regulace vůle a emocí, k čemuž přispívá vytvoření optimálních podmínek k učení (Lukášová, 2015). Tento komplexní přístup, zahrnující sebereflexi a využívání portfolia a reflektivního modelu výuky, podporuje hlubší porozumění a efektivní využívání profesních kompetencí v praxi.



Celkově lze říci, že formování a rozvoj profesní identity učitele jsou neustále se vyvíjejícím procesem, který vyžaduje kontinuální sebereflexi a adaptaci na nové poznatky a pedagogické přístupy. Identita učitele je tedy významným prvkem pro jeho profesní růst a úspěch v učitelské profesi.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem kvalitativního výzkumu je porovnat, jak studenti² 1. a 5. ročníku subjektivně vnímají svou profesní identitu, a to na základě jejich výpovědí ve studentských portfoliích. Výzkum se zaměřuje na rozdíly mezi těmito dvěma skupinami, nikoli na dlouhodobé sledování jednotlivých studentů, čímž se jedná o komparativní přístup, nikoli longitudinální analýzu. V metodologické části byly porovnávány výpovědi studentů obou ročníků pomocí otevřeného kódování a interpretativní fenomenologické analýzy. Tento postup nám umožnil zachytit rozdíly a vývoj v percepci profesní identity mezi začátkem a koncem studia. Výzkumný záměr ukotvujeme v konstruktivistickém paradigmatu podloženém fenomenologicky a hermeneuticky orientovanou filozofií, umožňující za ústřední témata výzkumu zvolit zkušenost (Allison & Pomeroy, 2000). V kontextu našeho výzkumu je portfolio nástrojem k zachycení proměn individuálního profesního rozvoje studenta a k lepšímu pochopení jeho profesní identity.

Cíle výzkumu

Stanovili jsme si hlavní výzkumnou otázku: *Jak se proměňuje vnímání významu studentského portfolia u studentů 1. a 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň základní školy v souvislosti s utvářením profesní identity?* Dílčími výzkumnými cíli bylo zjistit, jak se liší přístupy k vedení portfolia mezi studenty 1. a 5. ročníku, jakou úlohu má zpětná vazba od vyučujících pro efektivitu portfolia jako nástroje profesního rozvoje a jak portfolio podporuje schopnost studentů reflektovat vlastní profesní pokrok a identifikovat oblasti pro další rozvoj.

Výzkumný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo 73 studentů studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, z toho 41 studentů 1. ročníku a 32 studentů 5. ročníku). Participanti výzkumu pocházejí z různých lokalit České republiky, jejich věkové rozmezí je 19–26 let.

Metoda a sběr dat

Metoda volného tematického psaní byla zvolena pro svou schopnost zachytit autentické, spontánní výpovědi studentů bez ovlivňování předem definovaných kategorií. Tato metoda podporuje introspektivní a osobní re-

² V textu používáme pojem student v generickém maskulinu jako obecný pojem zahrnující obě pohlaví.



flexi, což odpovídá zaměření výzkumu na individuální percepci profesní identity (Richardson, 1994; Elizabeth, 2008). Tím, že jsou studenti povzbuzováni k tomu, aby psali vše, co jim přijde na mysl, aby se vyjádřili bez obav z kritiky nebo omezení, mohou lépe porozumět různým tématům a rozvíjet svou kreativitu a schopnost komunikace (Prochaska & Norcross, 1999; Vybíral & Roubal, 2010). Instrukce participantům zněly: „Zamyslete se nad tématem studentského portfolia. Co se pro vás osobně pod tímto pojmem skrývá? Spontánně zaznamenejte asociace a vyjádřete myšlenky, slova nebo pojmy, které se vám vybaví v reakci na toto zadání – bez jakéhokoli filtrování či hodnocení.“ Požadovaná délka textu byla 1 strana formátu A4. Sběr dat proběhl v letním semestru akademického roku 2022/2023.

Analýza dat

Protože nás zajímaly osobní zkušenosti respondentů, byla pro analýzu dat zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA) (Smith & Osborn, 2003; Smith et al., 2009). IPA se zaměřuje na porozumění jedinečné zkušenosti člověka a poskytuje možnost podrobně prozkoumat, jaký význam jednotlivci přisuzují svým zkušenostem. Obecný analytický proces IPA (Smith et al., 2009; Řiháček et al., 2013) byl postupnými kroky realizován nejprve jako čtení a opětovné čtení, rozdělováním celku na složky, dále vytvá-

řením prvních poznámek a komentářů popisného charakteru, následně rozvíjením vznikajících témat a hledáním souvislostí mezi tématy. Poté byl interpretován pomocí kódování, které probíhalo na třech úrovních. První z nich bylo otevřené kódování, při němž byly v datech identifikovány hlavní kategorie. Zaměřovali jsme se na obsah toho, co respondent v textu píše, na strukturu myšlenek a zkušeností. Počáteční poznámky jsme tvořili nejdříve podtrháváním významných úseků četby, teprve poté jsme hledali pro každou sémantickou jednotku podtrženého textu či odstavce adekvátní pojmenování. Některé z těchto poznámek byly zárodky budoucích interpretací (Smith & Osborn, 2003).

V první fázi otevřeného kódování byl důraz kladen na strukturování a kategorizaci výroků respondentů, přičemž cílem bylo identifikovat myšlenky a zkušenosti, které utvářejí jejich pohled na svět a profesní dráhu. Tento proces vychází z interpretativní fenomenologické analýzy (Pringle et al., 2011), která zdůrazňuje význam individuálních zkušeností a jejich subjektivní interpretace. Struktura myšlenek zde odkazuje na způsob, jakým respondenti formulují své výpovědi, organizují své zkušenosti a propojují jednotlivé prvky ve své reflexi.

Interpretační klíč byl založen na třech hlavních kritériích: (1) opakující se tematické jednotky ve výpovědích, (2) míra reflexe profesních zkušeností a (3) hloubka propojení



osobních zkušeností s profesní identitou. V první fázi otevřeného kódování vzniklo 308 kódů, které zahrnovaly široké spektrum témat reflektovaných respondenty. Tyto kódy byly následně strukturovány v rámci axiálního kódování, byly určeny nadřazené kategorie, jejich vzájemné vztahy a způsob, jakým se k sobě tematicky váží. Proces axiálního kódování zahrnoval šest osobních schůzek výzkumného týmu, během nichž byly diskutovány vznikající kategorie a jejich interpretace. Shoda byla dosažena prostřednictvím týmových diskuzí a zaznamenána v tabulce vytvořené v programu Excel, kde byly jednotlivé kategorie propojeny s odpovídajícími citacemi respondentů. Výsledkem axiálního kódování byl seznam nadřazených témat a jejich podkategorií seskupených podle interpretačního klíče. Tento seznam byl dále využit při selektivním kódování, které bylo zaměřeno na integraci zjištěných dat napříč případy. Tato fáze identifikovala průřezová témata, která reprezentují závěry studie. Citace respondentů byly ponechány v autentické podobě s minimálními úpravami. Výplňová slova, která neovlivňují význam výpovědí, byla odstraněna, ale běžné jazykové výrazy a případné pravopisné chyby zůstaly zachovány pro zachování autenticity výpovědí. Každá citace je identifikována pomocí číselného označení, přičemž první číslo odpovídá ročníku studia a druhé číslu anonymizovaného respondenta.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

V rámci provedené triangulace přístupu k analýze dat jsme dospěli ke čtyřem hlavním tématům, která vystihují, jak studenti reflektují své studentské portfolio. Přehled těchto témat, kategorií a subkategorií je uveden v tabulce 1 (viz příloha).

Témata (1) Smysl portfolia, (2) Přístup k portfoliu, (3) Portfolio jako forma, (4) Typy studentů jsou představena i s rozdíly přístupu studentů v 1. a 5. ročníku. Témata jsou sycena kategoriemi, které posloužily jako cenný zdroj informací o tom, na co studenti zaměřují pozornost ve vazbě na portfolio a jaký portfolio přisuzují význam.

Smysl portfolia

Studenti prvního ročníku vidí smysl portfolia v možnosti jeho využití v rámci plánování své budoucí učitelské kariéry. Tuto kategorii zmiňuje 41 studentů 1. ročníku a 32 studentů 5. ročníku. Studenti 1. ročníku nacházejí smysl např. v tvorbě portfolia jako inspirace aktivit pro děti (1.2, 1.15, 1.21, 1.32, 1.33, 1.37, 5.2, 5.4), metodickým materiálům přisuzují značně velký význam, zejména při plánování a realizaci výuky. Portfolio může sloužit k dokumentaci a reflexi vlastního pedagogického působení a dosaženého pokroku (1.5, 1.7, 1.8, 1.11, 1.14, 1.15, 1.20, 1.32, 1.41, 1.42); vedení portfolia je smysluplnou tvůrčí činností, která jim pomáhá překonávat překážky a vi-



dět je jako výzvu (1.3, 1.4, 1.6, 1.16, 1.17, 1.19, 1.25, 1.27, 1.29, 1.33, 5.16); je průvodcem studia umožňujícím reflektovat svou cestu profesního rozvoje (1.6, 1.16, 5.11). Z celkového počtu studentů 5. ročníku nalézá 19 smysl portfolio především v jeho užitečnosti, jak dokládá například výrok: „*Jsem přesvědčena o užitečnosti portfolio.*“ (5.21). Studenti zároveň oceňují jeho význam pro vlastní profesní vývoj – vnímají portfolio jako nástroj, který jim poskytuje prostor k reflexi pracovního pokroku i osobního růstu (5.3, 5.6, 5.7, 5.8, 5.11, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21, 5.22, 5.23, 5.25, 5.31, 5.32), např.: „*Ted' už vím, že kdybych nastupovala od 1. ročníku, vedla bych si portfolio poctivě.*“ (5.11). Někteří vidí smysl portfolio ve využití při zkouškách a pracovních pohovorech (5.6, 5.33). Portfolio může také studentům poskytnout kontinuální vhled do jejich profesních dovedností a schopností: „*Já sama jsem si své studentské portfolio vedla od samého začátku studia (...) vedla jsem ho pečlivě a myslím si, že je přehledné.*“ (5.23), a také studentům 5. ročníku přináší překvapení nad vlastními pokroky, kdy si uvědomují dramatický rozdíl mezi svými pracemi v prvních a pozdějších ročnících: „*Pokroky v daném portfolio jsou velmi znát. Když se podívám na protokoly, které jsem odevzdávala v prvním až třetím ročníku, tak se neustále divím, jak je možné, že jsem stále na fakultě, nyní se však těmito nejasnostem smějeme.*“ (5.31). Celkově lze vidět, že studenti 5. ročníku vnímají portfolio jako cenný

nástroj pro sledování svého profesního růstu a reflexi zkušeností z praxe během studia na fakultě.

Celkem 11 studentů 1. ročníku a 13 studentů 5. ročníku uvádí, že portfolio smysl nemá, ve svých výpovědích popisují nevýhody a nejistotu ve vztahu ke smyslu portfolio: „*Třeba časem pochopím, proč je jeho tvorba tak důležitá a najdu si k němu cestu.*“ (5.15), „*Nevídím v tom takový smysl, jaký byl zřejmě původně zamýšlen. Portfolio plním, protože musím.*“ (5.2). Jiným studentům tvorba portfolio způsobuje stres a negativní emocionální zátěž: „*Když se řekne protokol, vzpomenu si jen na cíle a mám z toho noční můry doteď.*“ (5.7). U studentů 5. ročníku, kteří zakončují své studium, se opakovaně objevuje nespokojenost s nejednotnou zpětnou vazbou od vyučujících a požadavek na průběžnou zpětnou vazbu a hodnocení od vyučujících: „*Pravidelná kontrola je nutná a byla by to i větší motivace studentská portfolio průběžně zakládat (...).*“ Ideálně by tato kontrola měla podle studentů probíhat v předmětu Primární pedagogika (5.24): „*Díky portfolio dokáží vidět obrovské pokroky v tvorbě příprav nebo pozorování (...) takhle si můžu o tom popovídat jen se spolužačkami.*“ (5.28). Průběžná zpětná vazba je pro pochopení jejich silných stránek a oblastí pro zlepšení vnímána jako nezbytná, současně se stává výzvou pro vzdělavatele budoucích učitelů, aby více akcentovali při práci se studenty tento element.

Přístup k portfoliu

Pedagogická praxe je v profesním rozvoji budoucích učitelů velmi důležitá, zmíněna byla 33 studenty 1. ročníku a 36 studenty 5. ročníku. Nejčteněji toto téma tvoří kategorie Praxe a její reflexe (1. r. n = 18; 5. r. n = 15), následuje Obsah portfolia (1. r. n = 15; 5. r. n = 14) a studenti 5. ročníku zmiňují také Cíle portfolia (5. r. n = 7). Studenti 1. ročníku zmiňují zkušenosti s následky na základních školách, objevují se i první úvahy nad reflexí praxe: „Pro mě osobně jsou všechny zápisy z praxe důležitým materiálem.“ (1.3); „Praxe v 1. ročníku nebylo mnoho, celkově se jednalo jen o 3 dny (...), jsme vedeni již od začátku studia k zakládání si důležitých a později přínosných dokumentů z praxe (...), zajistí to jejich ucelenost už od začátku.“ (1.25).

Reflexivní deník a deník praxe je určen studentům k zaznamenávání a zpětnému hodnocení jejich praxe: „Deník, který píše studenti, aby zpětně ohodnotili své praxe, ať už z pohledu svého, nebo pohledu učitele, jak se mu dařilo. Je to zpětné ohlédnutí, co student na praxi prožil nebo také přímé zpracování toho, jak probíhaly určité hodiny.“ (1.29). U respondentů 5. ročníku je z reflexí studentských portfolií možné srovnat, jak aplikují teoretické poznatky získané studiem na vysoké škole do praxe: „V portfoliu ze souvislé praxe jsme zúročili celé naše studium (...), myslím si, že zde uvidí naši vyučující shrnutí našeho studia, jak jsme k žá-

kům přistupovali, jak jsme se na hodiny připravovali.“ (5.29). Studenti uvádějí i to, jak byli nuceni integrovat v rámci praxe i distanční zkušenost z období covidu: „Během druhého a třetího ročníku jsme si vyzkoušeli i distanční výuku z domova, s tímto se pojilo domluvené doučování ze strany fakulty pro žáky ze základních fakultních škol. Tato praxe byla velmi náročná, pro nezkušené učitele v zácviku, ale musím říct, že mi do mé budoucí praxe dala opravdu hodně.“ (5.3). U studentů 5. ročníku je možné pozorovat proces utváření jejich profesní identity. Praxe pomáhá budoucím učitelkám vybudovat si svou profesní identitu a porozumět roli učitele. Studenti 1. i 5. ročníku zdůrazňují význam praktických zkušeností z pedagogické praxe, své zkušenosti, pocity a poznatky z praxe zaznamenávají do reflektivního deníku. V dlouhodobém kontextu jim pomáhá lépe porozumět a vyhodnotit jejich profesní růst.

Do tématu Přístup k portfoliu jsme zařadili i podkategorii Obsah portfolia, vyjadřuje se k ní 18 studentů 1. ročníku a 15 studentů 5. ročníku. Obsah studentského portfolia by měl být pečlivě vybrán a organizován tak, aby odrážel individuální cestu, rozvoj a profesní aspirace vysokoškolského studenta. Studenti 1. ročníku zvažují, co do portfolia patří, a zpočátku do něj ukládají všechny zápisy, které třídí až postupně (1.3, 1.4, 1.5, 1.8, 1.9, 1.11, 1.13, 1.16, 1.17, 1.18, 1.22, 1.24, 1.28, 1.30, 1.34, 1.39, 1.40, 1.42). Pro stu-



denty 5. ročníku je důležité, aby bylo portfolio průběžně aktualizováno a reflektovalo růst a změny v průběhu celého vzdělávacího a profesního vývoje studenta. V obsahu má portfolio demonstrovat rozsah a hloubku jejich pedagogických znalostí, dovedností a zkušeností (5.3, 5.4, 5.6, 5.8, 5.9, 5.13, 5.15, 5.18, 5.21, 5.23, 5.25, 5.26, 5.28, 5.30, 5.31).

Studenti 5. ročníku si uvědomují také podkategorii Důležitost tvorby cílů u studentského portfolio (u 1. ročníku studia není podkategorie zmíněna). Tvorba jasných, měřitelných a dosažitelných cílů je zásadním prvkem úspěšného portfolio. Studenti ve svých výpovědích zmiňují problém s tvorbou výukových a učebních cílů, zejména jim činilo obtíže je formulovat při přípravách na výstupy v praxi: „Jediné, co si za dobu studia pamatuji, že cíle se píší v infinitivu.“ (5.11); „V prvním ročníku jsem špatně formulovala jak cíl v jazyce učitele, tak cíl v jazyce žáka.“ (5.21); „I když jsem v cílech měla nejasnosti, nebylo to nic brozného a většinou jsem cíle vymyslela relativně dobře.“ (5.29). Zdá se však, že někteří studenti 5. ročníku – možná pod vlivem obav z úspěchu u státní závěrečné zkoušky – zastírají svůj skutečný pokrok. Ačkoli ve skutečnosti dokážou lépe reflektovat, formulovat cíle i volit adekvátní prostředky a metody, v jejich výročí tento posun často zůstává nezřetelný. Na druhou stranu otevřeně popisují význam portfolio do budoucna, pro žáky, a především

vlastní posun v profesních dovednostech a utváření profesního já.

Portfolio jako forma

U tohoto tématu se zdůrazňuje forma portfolio jako prostředek pro postupné utváření profesní identity studentů učitelství. Studenti 1. ročníku toto téma zmiňují ve 32 případech. Pro studenty 1. ročníku, kteří se s portfoliem teprve seznamují, může být jeho forma v počátcích vnímána jako neznámá a záhadná, oporu pro popis portfolio nacházejí v teorii a definicích. Jak postupují ve studiu, začínají lépe chápat jeho strukturu a význam, čímž dokáží lépe popisovat obraz o vlastních kompetencích a profesní cestě. Nejčastěji popisují myšlenky týkající se postupného utváření jejich profesního já od: „Nevím, jak s ním zacházet.“ (1.7, 1.10, 1.13) a při jeho pojmenování: „Věc více neznámá než známá.“ (1.17) po popis, o co jde, kdy studenti volně asociují první dojmy z portfolio (1.5, 1.6, 1.16, 1.18, 1.22, 1.27, 1.35, 1.37, 1.40). Někteří studenti vnímají studentské portfolio jako sběr materiálů k výuce (1.2, 1.3, 1.23, 1.30, 1.31, 1.37), nebo dokonce byl deník praxe nazýván portfoliem. Portfolio je vnímáno také jako „Ukazatel studentovy píle“ (1.8) s důrazem na profesní mapu studiem: „Oblíbenou částí mého portfolio je profesní mapa mého studia, kterou si kreslím už od začátku studia.“ (1.4). Zkušenosti ze střední školy mohou souviset s tím, jak studenti vnímají portfolio a jak jsou připraveni na jeho vedení.



Studenti, kteří mají zkušenosti se střední pedagogickou školou, často vnímají portfolio jako odraz svých předchozích zkušeností a dovedností (tuto kategorii zmiňuje 18 studentů 1. ročníku), jeden student vnímá jako handicap to, že nemá zkušenost ze střední školy (1.40), další student myslí na jiné: „*Ostatní, co nemají zkušenost, ti to mají těžké.*“ (1.21).

U studentů 5. ročníku je již možné pozorovat gradaci jejich učitelského zrání (n = 29). Jelikož mají s portfoliem rozsáhlejší zkušenosti, forma portfolio představuje nástroj, který pomáhá integrovat různé aspekty jejich vzdělávání. Pokročilé portfoliové dovednosti umožňují studentům představit své schopnosti a dosažené výsledky potenciálním zaměstnavatelům a zároveň jim poskytují prostředek pro komplexní profesní prezentaci. Takto portfolio jako forma přispívá k profesnímu růstu a připravenosti na budoucí kariéru, a to prostřednictvím systematického sběru, organizace a reflexe prací a zkušeností, které jsou součástí učitelské profese.

Mezi studenty 5. ročníku existuje různorodost názorů na studentské portfolio, na škále od vnímání jeho smyslu až po negativní pocity získané z nadměrného tlaku na vytváření studentského portfolio od prvního ročníku: „*Prakticky propojuje roviny z různých oborů.*“ (5.31); „*Šanon s eurosložkami.*“ (5.6); „*Portfolio obsahuje náš životopis, seznam všech škol, ve kterých jsme vykonávali svou učitelskou praxi, hodnocení učitele z praxe či motivační dopis k zaujetí případného budoucího zaměstnavatele.*“

(5.25). Celkově je patrné, že portfolio hraje důležitou roli v profesním rozvoji budoucích učitelů a pomáhá jim reflektovat jejich vývoj a pokrok v průběhu studia: „*Když se teď naučím, jak si vést všechny věci do portfolio, tak poté nebudu mít problém si je vést jako učitelka v praxi.*“ (1.3). Studenti explicitně uváděli, že jejich přesvědčení stát se vyučujícím je pevné a po zkušenostech z průběžných pedagogických praxí jsou rozhodnutí, že chtějí učit.

Typy studentů

Toto téma zmiňuje celkem 39 studentů (1. r. n = 3; 5. r. n = 36), je tvořeno třemi kategoriemi: Sebereflexe (1. r. n = 1; 5. r. n = 14), Práce s chybou (1. r. n = 2; 5. r. n = 4) a Vztah s vyučujícími (pouze 5. r. n = 18).

Kategorie Sebereflexe odráží přemýšlení studentů o vlastních učebních cestách, osvojování si zodpovědnosti za vlastní učení a rozvíjení kritického myšlení. V reflexích je patrný vývoj přístupu studentů k portfoliu od počáteční nejistoty k postupné změně perspektivy – uvědomění si hodnoty a účelu portfolio, kdy v 5. ročníku studenti svou znalost prohlubují a uvědomují si její důležitost pro svůj osobnostní a profesní růst. Důraz kladou také na důležitost průběžné práce studenta a jeho průběžné reflexe, zatímco studenti 1. ročníku vnímají význam sebereflexe prozatím okrajově.

Celkově lze říci, že studenti 5. ročníku projevují větší uvědomělost a po-



rozumění sebereflexi: „Skvělý ukazatel studentovy aktivity.“ (1.8); „Způsob, kterým si student zhodnotí svou vlastní dlouhodobou práci.“ (5.30); „Sledování svého vlastního pokroku v průběhu času, které mi umožní odhalit mé silné, ale i slabé stránky, které je možné zlepšit.“ (5.25); „Máme prostor do portfolia založit materiály či práce, které jsme tvořili a které odráží naši osobnost.“ (5.13); „Převzetí odpovědnosti, práce na poslední chvíli – je potřebná větší intenzita při práci s portfoliem.“ (5.14, 5.26). V některých studentských reflexích je zmíněna potřeba systematickosti při práci s portfoliem: „Podle mého názoru by měla být práce s portfoliem intenzivnější a sjednocená.“ (5.14); „Celé studium jsme se učili jen tvořit protokoly.“ (5.10).

Studenti 5. ročníku popisují také změnu přístupu k žákům, objevuje se proměna vnímání potřeb žáků: „Daleko více vnímám potřeby dítěte, všímám si jejich reakcí nebo toho, jak se zrovna mají.“ (5.5). Obrat k žákovi je pro studenty 5. ročníku již zřetelnější, současně jsou schopni porozumět souvislostem mezi požadavky vyučujících, provázejících učitelů i vlastním pojetím výuky. Dokáží se postavit k sobě i sebekriticky ve vztahu k uvědomění si vlastních profesních nedostatků a potřeby průběžné práce: „Určitě by portfolio mělo smysl, kdybych s ním systematicky pracovala během celého studia..., vlastně ho dokládáme až při státnicích.“ (5.6); „Tohle je moje nedbalost.“ (5.6); „Přeci je na nás, co si tam chceme dát.“ (5.10); „Popravdě jsem ani netušila, že

součástí portfolia je i naše studijní cesta.“ (5.11). Studenti, které pravidelně provádějí sebereflexi, dosahují lepších akademických úspěchů.

Co se týká kategorie Práce s chybou, v 1. ročníku se studenti více soustředí na identifikaci chyb a jejich opravu, v 5. ročníku je chyba více zdůrazněna jako příležitost k učení a růstu. Práce s chybou představuje přístup, kdy chyba není vnímána jako selhání: „Chybami se člověk učí, je na nás, co si do portfolia chceme dát, je potřeba si to obhájit.“ (5.5, 5.7, 5.10, 5.27); „Zpětně bychom neměli do portfolia nijak zasahovat ani ho upravovat (...) když si zpětně najde student chybu, je na místě ji opravit tužkou či jinou barvou, aby šel vidět pokrok studenta.“ (5.30). U některých studentů se v reflexích projevuje nespokojenost a hyperkritičnost ve vztahu k sobě a své průběžné práci v minulých ročnících: „Mé protokoly od 1. ročníku jsou celkově fiasko.“ (5.5); „Už se těším, až se toho břemene zbavím.“ (5.4).

Získání zpětné vazby a podpory od vyučujících se stává motivací pro úspěšné založení i průběžné vedení studentského portfolia, vztah studentů s vysokoškolskými učiteli a jejich vnímání komunikace a pozitivní interakce s nimi studenty posiluje. Co se v reflexích studentů jeví jako překvapivé, je absence popisu role provázejícího učitele na praxích nebo vysokoškolského učitele jako vzoru: „Mínus, nejednotnost požadavků vyučujících, nejasné požadavky vyučujících; stresuje mě to, od každého



učitele jiné pokyny, pozdní, nejasné instrukce učitelů, nebyl kontakt s vyučujícím.“ (5.1, 5.4, 5.7, 5.9, 5.12, 5.14, 5.15, 5.17, 5.20, 5.25, 5.26); *„Přístup učitelů ovlivnil můj postoj.*“ (5.2); *„Učitelé by měli být na jedné vlně.*“ (5.11). Studenti reflektovali potřebu přesných instrukcí k obsahu portfolia i potřebu průběžně podávané zpětné vazby od vyučujících. Výsledky ukazují, že portfolia jsou pro studenty cenným nástrojem k utváření profesní identity podporující osobní a profesní růst (Seldin, 2010). Tvorba portfolia studentům napomáhá systematicky reflektovat své zkušenosti, hodnotit vlastní pokrok a identifikovat oblasti, které vyžadují zlepšení.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci sledovaných cílů výzkumu jsme představili hlavní témata, která ukazují, jak studenti využívají a vnímají portfolio v kontextu svého vzdělávacího a profesního rozvoje. Současně se ukázalo, že přirozeně studenti 1. ročníku vnímají význam portfolia jinak než studenti 5. ročníku.

Rozdílné vnímání významu portfolia

Portfolio se ukazuje jako efektivní nástroj pro hodnocení vzdělávací cesty studentů (Kratochvílová, 2007; Lukášová et al., 2014). Jeho význam však v průběhu profesního vývoje nabývá různých podob. Studenti prvního

ročníku jej vnímají jako inspirativní nástroj podporující rozvoj základních dovedností, zatímco studenti pátého ročníku jej hodnotí jako prostředek pro prezentaci svých dovedností a plánování kariérního růstu. Tento rozdíl zdůrazňuje potřebu individuální podpory přizpůsobené různým fázím studia – začínající studenti těží zejména ze strukturovaného vedení, zatímco studenti vyšších ročníků využívají portfolio k hlubší reflexi a strategickému plánování. Výzkum ukazuje, že portfolio dává příležitost k systematické reflexi, sledování pokroku a stanovení profesních cílů, čímž výrazně přispívá k profesnímu růstu.

Největší přínos portfolia se objevuje v pozdějších ročnících studia, kdy studenti lépe rozumějí jeho významu a dokáží jej efektivně využívat. Kromě toho hraje portfolio zásadní roli při podpoře reflektivních aktivit, které studentům umožňují lépe pochopit své hodnoty, analyzovat minulé zkušenosti a aplikovat získané poznatky v praxi. Tyto aktivity studentům nejen usnadňují plánování profesních cílů, ale také přispívají k rozvoji jejich morálního a intelektuálního charakteru (Arthur et al., 2024).

Chyby a neúspěchy by měly být vnímány spíše jako příležitosti k růstu než jako překážky. Práce s chybami podněcuje sebereflexi a kritické myšlení, přičemž zároveň podporuje rozvoj charakterových čností, jako je houževnatost, odhodlání a schopnost učit se z vlastních zkušeností. Vhodně navržené aktivity zaměřené na reflexi



těchto zkušeností mohou studentům pomoci posílit jejich profesní i osobní dovednosti a lépe je připravit na náročné situace v budoucí praxi (tamtéž).

Chybějící zpětná vazba od vyučujících

Kvalitní vztahy s vyučujícími a efektivní zpětná vazba jsou určující pro maximální využití portfolií. Tento názor podporuje i Murray (1997), který zdůrazňuje, že podpora a vedení ze strany vyučujících mohou výrazně ovlivnit kvalitu a efektivitu studentských portfolií. Zaměření na profesní identitu studentů učitelství je zásadní pro zlepšení přípravy budoucích učitelů. Pochopení rozdílů v percepci profesní identity mezi začínajícími a končícími studenty dovoluje navrhnout efektivnější pedagogické intervence a podporu během studia. Zjištění mohou být využita při inovaci vzdělávacích programů zaměřených na přípravu učitelů a při vývoji metodických nástrojů pro sebereflexi a praxi studentů učitelství. V přípravě budoucích učitelů akcentujeme Kompetenční rámec absolventa učitelství (Bořkovec et al., 2023), který poskytuje strukturu pro zpětnou vazbu a otevírá možnost studentům sledovat vlastní pokrok (Syslová & Chaloupková, 2015).

Sebereflexe jako součást profesního rozvoje

Studenti učitelství často nejsou schopni sami identifikovat své učební

potřeby a všimnout si podstatných věcí během své praktické zkušenosti (Štech, 2023). Nedostatek schopnosti reflektovat vlastní praxi vede začínající učitele k tomu, že se zprvu soustředí především na sebe, následně na obsah výuky a teprve poté na žáky, jak uvádí Korthagenův model vztahu mezi vzdělavatelem a studentem (Slavík, 2012). Propojení teorie s praxí studenta přispívá k rozvoji schopnosti řídit vlastní učení a nachází své uplatnění v koncepci portfolia. Portfolio je platformou pro zlepšování pedagogických dovedností studentů tím, že jim poskytuje prostor pro reflexi praktických zkušeností a teoretického vzdělávání. Tento proces zahrnuje jak sebereflexi, tak reflexi zpětné vazby od vyučujících a spolužáků (Píšová, 2007). Portfolio funguje nejen jako prostředek k dokumentaci a hodnocení výuky, ale také jako základ pro hlubší sebereflexi a uvědomění si profesních cílů, utváření profesního já (Lukášová, 2015; Pravdová, 2015). Podle Rodové a Syslové (2021) je portfolio účinným prostředkem pro sledování profesního zrání (Lukas, 2007, 2008) i odpovědnosti studenta (Klapal, 1997; Lukášová et al., 2014; Lukášová, 2015; Pečivová, 2018). Portfolio odráží přístup studenta k práci i to, jak studenti ne/pracují s portfoliem ve výuce; současně podporuje rozvoj profesní identity a odpovědnosti studentů vůči jejich budoucí pedagogické praxi (Lukášová et al., 2014). Tímto způsobem se portfolio stává nedílnou součástí profesně zaměřeného vzdělávání, které klade důraz na neustá-



lé zlepšování a adaptaci pedagogických dovedností v souladu s měnícími se požadavky a potřebami vzdělávacího prostředí.

Portfolia také prokázala svou hodnotu při adaptaci studentů na nečekané situace, jako bylo například distanční vzdělávání během pandemie. Umožňují studentům udržovat kontinuitu ve svém učení a rozvoji (Rodová & Syslová, 2021), a to i v nestandardních podmínkách. Tento aspekt zdůrazňuje i Danielsonová (2007) ve svém rámci pro hodnocení učitelů, který zahrnuje používání portfolií jako prostředku pro dokumentaci a reflexi učitelských kompetencí a rozvoje. Portfolia jsou také příležitostí k rozvíjení kritického myšlení a sebepoznání, jak uvádějí Ntuli et al. (2009), kteří zkoumali elektronická portfolia ve zdělávání učitelů. Podle jejich výzkumu elektronická portfolia umožňují studentům plánovat, hodnotit a reflektovat své učení, ačkoli přinášejí i určité výzvy, jako je technická náročnost a potřeba digitální gramotnosti. Výzvou pro budoucí praxi práce s portfolii je zaměření se na využití potenciálu elektronického portfolia, ve své ekologičtější a flexibilnější podobě (Hutchings, 1998) i možnosti prohlubování pedagogických dovedností a aktivního zapojení studentů do procesu učení (Cambridge & Blake, 2023).

Utváření profesní identity prostřednictvím reflexe je pro studenty učitelství zásadní (Juutilainen et al., 2024). Především v odrazu portfolia jsou studenti schopni systematicky reflektovat své

zkušenosti, hodnotit svůj pokrok a identifikovat oblasti, které vyžadují zlepšení. Tento proces pomáhá studentům rozvíjet kritické myšlení a sebepoznání (Lukášová et al., 2014; Tomková, 2004). Práce na portfoliu pomáhá studentům ve formování a rozvoji jejich profesní identity. Skrze reflexi a dokumentaci své práce a zkušeností studenti lépe chápou svou roli a cíle jako budoucí pedagogy (Nezvalová, 2012). Tento proces přispívá k jejich sebedůvěře a profesnímu uvědomění (Svatoš, 2006). Při utváření identity, v oblasti sebepojetí, se ve shodě s Vaculík Pravdovou (2022) podílejí prekoncepty o roli učitele, pojetí profesu učitele i uvažování o žákovi a výuce, v závislosti na úrovni individualizovaného osobního i profesního rozvoje.

ZÁVĚR

Studentské portfolio je klíčovým nástrojem pro formování profesní identity budoucích učitelů, přičemž podporuje nejen rozvoj pedagogických dovedností, ale také výchovu charakteru, která je nedílnou součástí učitelského povolání. Slouží k hlubší sebereflexi, propojení osobních hodnot s profesními cíli a k uvědomění si etického rozměru vzdělávání. Portfolio zároveň napomáhá rozvoji praktické moudrosti a odpovědnosti, což podtrhuje potřebu pravidelné a konstruktivní zpětné vazby od vyučujících. Jak uvádějí Arthur et al. (2024), rozvoj charakteru a etických hodnot je zásadní nejen pro učitele, ale i pro jejich schopnost pozitivně ovlivňovat své žáky.



Portfolio proto přesahuje rámec pouhé dokumentace a stává se prostředkem komplexního profesního i osobního růstu. Výzkum ukázal, že portfolio podporuje nejen profesní rozvoj studentů, ale také jejich schopnost propojit teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi. Reflexe a zpětná vazba od vyučujících jsou klíčovými prvky efektivního využití portfolia. Portfolio zároveň slouží jako prostředek pro rozvoj odpovědnosti a sebedůvěry, což přispívá k formování profesní identity budoucích učitelů (Rodová & Syslová, 2021). Zaměření na profesní identitu studentů učitelství směřuje k efektivnější přípravě budoucích pedagogů a inovaci vzdělávacích programů. Reflektivní přístup je důležitý zejména v kontextu nečekaných situací, jako bylo distanční vzdělávání během pandemie, kdy portfolio pomáhalo studentům udržovat kontinuitu ve studiu a rozvoji (Rodová & Syslová, 2021). Důraz na propojení teorie s praxí a na rozvoj reflexe, jak popisují Danielsonová (2007) a Hutchingsová (1998), ukazuje, že portfolio může být účinným nástrojem k posílení pedagogických dovedností i adaptability studentů. Celkově portfolio studentům umožňuje nejen růst v profesní rovině, ale také budovat kompetence potřebné pro náročnou a stále se proměňující pedagogickou praxi.

Etické aspekty a limity výzkumu

Výzkum plně respektoval etické standardy stanovené předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum s lidskými účastníky. Byly dodrženy zásady dobrovolné účasti, práva na soukromí a důvěrnosti poskytovaných informací, přičemž veškerá data byla anonymizována. Tyto postupy zajišťují ochranu práv respondentů a transparentnost výzkumného procesu. Za jedno z omezení výzkumu můžeme považovat genderovou nevyváženost výzkumného vzorku, ve kterém převládají ženy. Z tohoto důvodu nelze získané výsledky plně zobecnit na celou populaci budoucích učitelů. Další limitací je záměrný výběr respondentů, který mohl ovlivnit interpretaci výsledků. I když kvalitativní analýza volných výpovědí poskytla hlubší vhled do zkušeností studentů a jejich reflexí, je nutné počítat s tím, že získané výsledky nejsou přímo přenositelné na širší populaci bez určitého zjednodušení. Tento přístup však umožnil identifikovat individuální charakteristiky lidského prožívání a procesů formování profesní identity studentů učitelství, což přináší cenné poznatky pro další výzkum i praxi.

LITERATURA

- Allison, P., & Pomeroy, E. (2000). How shall we “know”? Epistemological concerns in research in experiential education. *The Journal of Experiential Education*, 23(2), 91–98.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T. et al. (2024). *Výchova charakteru a výuka ctnosti ve školách* (Přel. J. Hábl). Centrum rozvoje charakteru.



- Bořkovec, M. (Ed.). (2023, 30. května). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT. (Online). Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Cambridge, D., & Blake, K. (2023). *Electronic portfolios: Emergent research on implementation and impact*. Taylor & Francis.
- Cordie, L., Sailors, J., Barlow, B., & Kush, J. S. (2019). Constructing a professional identity: Connecting college and career through ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 9(1), 17–27.
- Elizabeth, V. (2008). Another string to our bow: Participant writing as research method. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(1).
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Hutchings, P. (1998). *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Taylor & Francis.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M. et al. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšení výuky*. Masarykova univerzita.
- Janíková, M. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Paido.
- Juklová, K. (2019). *Osobní epistemologie budoucího učitele: predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Grada.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R. L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A. M. (2024). Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher Development*, 28(2), 178–194.
- Klapal, V. (1997). Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi. *Pedagogická orientace*, 4, 64–68.
- Kratochvílová, J. (2007). Obsahová struktura portfolia. In M. Pišová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 103–107). Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.
- 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.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 46–60.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.
- Lukas, J., & Švaříček, R. (2007, 12. září). *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí, České Budějovice. (Online). Dostupné z https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/07/6_lukas_svaricek.pdf
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.



- Lukášová, H. (2021). Profesní učitelské učení a reflexe studentského portfolia. *Pedagogika*, 71(3), 377–402.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezrovoje*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Murray, J. P. (1997). *Successful faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio*. *ERIC Digest*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8. (Online). Dostupné z <https://searcheric.org/digests/ed405759.html>
- Nezvalová, D. (2012). *Portfolio a jeho hodnocení*. Univerzita Palackého.
- Ntuli, E., Keengwe, J., & Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic portfolios in teacher education: A case study of early childhood teacher candidates. *Early Childhood Education Journal*, 37, 121–126.
- Pečivová, V. (2018). Subjektivní odpovědnost studenta učitelství za žákovské výsledky: pilotní studie. *e-Pedagogium*, 18(4), 27–40.
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2015). Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 65(2), 163–176.
- Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E., & Hendry C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: A discussion and critique. *Nurse Researcher*, 18(3), 20–24.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Grada.
- Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 516–528). Sage.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentů učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textu: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Seldin, P. (2010). *The teaching portfolio: A Practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Anker.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Grada.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53–80). Sage.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.



- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (2011). Electronic portfolios in teacher education: Forging a middle ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161–173.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznávání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64.
- Tomková, A. (2004). Portfolio v pregraduální 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*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vaculík Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika* 72(2), 185–216.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Portál.

Mgr. Miroslava Jirásková, Ph.D.

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

e-mail: miroslavajiraskova@seznam.cz

PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.

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

e-mail: petru_puhrova@utb.cz



JIRÁSKOVÁ, M., PETRŮ PUHROVÁ, B. The Portfolio of a Student Teacher for the First Stage of Primary School as a Picture of the Formation of the Professional Identity of the Future Teacher

The study aims to identify and compare key aspects of the perception of professional identity of 1st and 5th-year students based on their statements in student portfolios. The study focuses on the analysis of changes in the professional development of student teachers, using authentic statements obtained through free thematic writing reflecting the content of their portfolios. The research sample included 73 students of the Primary School Teacher Training program at the Faculty of Humanities of Tomas Bata University in Zlín, aged 19–26. The students' reflections were analyzed using the interpretative phenomenological analysis method. The results show that the portfolio is an indispensable tool for self-reflection, allowing students to systematically monitor their progress, identify strengths and weaknesses and work purposefully on their professional growth. Continuous feedback and quality relationships with teachers are essential for the effective use of the portfolio. For 1st year students, creating a portfolio is an inspiration, a learning tool and an active guide to their studies. For 5th-year students, the portfolio is a tool for presenting skills and experience at the state final exam and later to potential employers. Both years describe the portfolio as a tool for monitoring professional progress over time. The research findings show that student teachers can use the portfolio to show the features of their own professional identity, demonstrate their beliefs about the teaching profession, and reflect on their mistakes. At the same time, they critically express contradictions regarding the portfolio structure and its purpose, as indicated by their need to set up a clearer communication of the purpose of the portfolio so that students better understand its meaning and use in teaching practice. The portfolio not only documents the path to teaching but also supports critical thinking and the ability to adapt to the changing teaching practice requirements. At the same time, it represents a challenge to work systematically with the portfolio and, for educators of future teachers, a challenge to conceive it not only as a formal tool but as a means of forming the teaching identity of each student.

Keywords: elementary teacher-student, student's portfolio, teacher's professional identity, interpretive phenomenological analysis

**Příloha****Tab. 1** Témata, kategorie a subkategorie

Témata (četnost celkem)	Ročník (četnost)	Kategorie (četnost)	Subkategorie
Smysl portfolia (n = 73)	1. (n = 41)	Smysluplnost portfolia (n = 29)	Tvorba portfolia jako inspirace pro aktivity s dětmi.. Dokumentace a reflexe vlastního pedagogického působení a dosaženého pokroku Smysluplná tvůrčí činnost. Průvodce studiem.
		Portfolio nemá smysl (n = 11)	Pochopení až s odstupem. Nevýhody portfolia. Nevím, k čemu to je. Nevím co tam patří. Stres a emocionální zátěž.
	5. (n = 32)	Smysluplnost portfolia (n = 17)	Užitečnost portfolia, posun do budoucna. Využití portfolia při zkouškách a pohovorech. Kontinuální vzhled do profesních dovedností a schopností studenta. Překvapení nad vlastními pokroky. Cenný nástroj pro sledování vlastního profesního růstu. Reflexe svých zkušeností z praxe během studia na fakultě
		Portfolio nemá smysl (n = 13)	Nevýhody portfolia. Nevím, k čemu to je. Nevím, co tam patří. Nespokojenost s průběžnou zpětnou vazbou a hodnocením od vyučujících.



Přístup k portfoliu (n = 69)	1. (n = 33)	Praxe a její reflexe (n = 18)	Zkušenosti s náslechy na ZŠ. První informace z předmětu Primární pedagogika s praxí. Zkušenosti ze střední školy pedagogického zaměření. První praktické zkušenosti. Význam praktických zkušeností z praxe.
		Obsah portfolia (n = 15)	Co patří do portfolia. Všechny zápisy z praxí i pracovní listy jsou důležitým materiálem. Sledování vlastních pokroků.
	5. (n = 36)	Praxe a její reflexe (n = 15)	Bilancování - důležitost vést portfolio průběžně a poctivě Distanční zkušenost z období covidu Praktické zkušenosti – výzvy a bariéry Reflexe růstu a změny v průběhu celého vzdělávacího a profesního vývoje Prohloubení rozsahu pedagogických znalostí, dovedností a zkušeností studentů Zrání profesní identity Význam praktických zkušeností z praxe
		Obsah portfolia (n = 14)	Průběžná aktualizace portfolia Reflexe růstu a změn v oblasti přípravy na budoucí profesi
		Důležitost tvorby cílů (n = 7)	Úspěšnost portfolia zajistí jasné, měřitelné a dosažitelné výukové cíle Problém s tvorbou výukových a učebních cílů



Portfolio jako forma (n = 61)	1. (n = 32)	O co jde (n = 14)	Forma je zpočátku věcí více neznámou než známou Postupně ucelenější obraz o vlastních kompetencích a profesní cestě Opora v definicích Zatím jen teoretické poznatky Získávání zkušeností, jak portfolio vést
		Zkušenost ze střední školy (n = 18)	Odras svých předchozích zkušeností a dovedností Výhoda pedagogického zaměření střední školy
	5. (n = 29)	O co jde (n = 29)	Gradace učitelského zrání Nástroj integrace různých aspektů vzdělávání Postoj studentů k portfoliu
Typy studentů (n = 39)	1. (n = 3)	Sebereflexe studentů (n = 1)	Počáteční nejistota Přemýšlení, pěstování představivosti o své vlastní profesní cestě Hyperkritičnost
		Práce s chybou (n = 2)	Identifikace chyb a jejich oprava Reflexe chyb
	5. (n = 36)	Sebereflexe studentů (n = 14)	Důležitost sebereflexe pro osobní a profesní růst Osvojení si zodpovědnosti za své vlastní učení Rozvoj kritického myšlení Změna přístupu k žákovi Větší porozumění pro supervizi učitele Sebekritický postoj Důležitost průběžné práce studenta
		Práce s chybou (n = 4)	Chyba jako příležitost k učení a růstu
		Vztah s vyučujícími (n = 18)	Nejednotnost požadavků vyučujících Nejasné požadavky vyučujících Nebyl kontakt s vyučujícím