

PROFESNÍ PŘÍBĚH UČITELKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Nikola Tomanová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE **(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

Jméno a příjmení: Nikola Tomanová
Osobní číslo: H160227
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Profesní příběh učitelky základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesionalizaci učitelů základních škol.
Vymezení teoretických východisek o přístupech k profesním příběhům učitelů základních škol z hlediska analýzy učitelského portfolia.
Realizace kvalitativního výzkumu o profesním příběhu učitelek.
Prezentace závěrů výzkumu a doporučení pro pedeutologii.

Seznam doporučené literatury:

- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publicationa.
Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá profesními příběhy dvou učitelek a jedné ředitelky základní školy z hlediska jejich sebepojetí. V rámci jedinečné příležitosti je na profesní příběh učitelek a ředitelky nahlíženo v kombinaci s jejich profesním a ředitelským portfoliem, které si obě učitelky a ředitelka vedou již několik let. Primární záměr této diplomové práce spočívá v identifikaci profesního sebepojetí v profesním příběhu učitelek. Druhořadým cílem bylo nalézt mezi těmito nástroji souvislost. Byla použita triangulace zdrojů dat, která staví metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a obsahovou analýzu dokumentů proti sobě. Ukázalo se, že profesní portfolio učitelek dokládá jejich profesní růst, ale také zahrnuje některé aspekty profesního sebepojetí. Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že v profesním příběhu dvou učitelek a jedné ředitelky základní školy byly identifikovány některé oblasti učitelova sebepojetí, které se následně objevily v profesním portfoliu učitelek a ředitelky.

Klíčová slova: profesní portfolio, profesní příběh, profese učitele, ředitelské portfolio, učitelské sebepojetí, učitel základní školy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with professional stories of two teachers and one primary school headmaster in terms of their self-concept. On the occasion of unique opportunity, the professional stories of the teachers and the primary school headmaster are viewed in combination of their professional and directorial portfolios that they have been recording for several years. The primary goal of this diploma thesis lies in the identification of professional self-concept in the professional story of both teachers. The secondary goal has been to find a connection between these two tools – the professional portfolios and the self-concept stories. Triangulation data have been used in order to put the method of in-depth semi-structured dialogue and the content analysis of documentation into comparison. It has turned out that the professional portfolios of the teachers both demonstrate their professional growth and also include some aspects of the professional self-concept. From the results of the case study, it has been found out that some areas of teacher's self-concept have been identified in the professional stories of the above mentioned participants and subsequently they have appeared in their professional portfolios.

Keywords: professional portfolio, professional story, teacher career, headmaster portfolio, teacher's self-concept, teacher at primary school

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní profesorce PhDr. Haně Lukášové, CSc. za odborné vedení, cenné rady, ale především za její ochotu, trpělivost a lidský přístup.

Zároveň bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu, kteří se podíleli na realizaci praktické části této diplomové práce, obzvlášť za jejich čas a snahu spolupracovat.

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 POJETÍ PROFESNÍHO PŘÍBĚHU V KONTEXTU S PROFESÍ.....	14
1.1 PROFESNÍ PŘÍBĚH UČITELE	14
1.2 HLEDISKA PROFESE V PROFESNÍM PŘÍBĚHU	14
1.3 VYMEZENÍ POJMU UČITEL A UČITELSKÁ PROFESE	17
1.4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRIMÁRNÍCH ŠKOL.....	19
1.4.1 V české tradici.....	19
1.4.2 Vzdělávání učitelů primárních škol v současnosti	21
1.5 PROMĚNY V POJETÍ UČITELSKÉ PROFESE	22
1.6 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	23
1.7 PROFESNÍ STANDARD UČITELE	25
1.8 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ UČITELE.....	28
1.8.1 Profesní autonomie.....	28
1.8.2 Profesní identita učitele.....	29
1.8.3 Profesní myšlení učitele	30
1.8.4 Profesní zdraví učitele.....	31
1.8.5 Sociální dimenze v učitelství.....	34
1.9 ZÁVĚR PRVNÍ KAPITOLY	35
2 POJETÍ PROFESNÍHO PŘÍBĚHU V PROFESNÍM PORTFOLIU	38
2.1 VÝCHODISKA NÁSTROJE PROFESNÍHO PORTFOLIA	39
2.2 VYMEZENÍ POJMU PROFESNÍHO PORTFOLIA	42
2.3 TYPY PROFESNÍHO PORTFOLIA.....	43
2.4 DĚLENÍ PROFESNÍHO PORTFOLIA Z HLEDISKA ÚČELU VYUŽITÍ.....	45
2.5 OBSAH PROFESNÍHO PORTFOLIA	46
2.6 VÝZNAM PROFESNÍHO PORTFOLIA PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	48
2.7 ZÁVĚR DRUHÉ KAPITOLY	49
3 PROFESNÍ PŘÍBĚH UČITELŮ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU	51
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	53
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
5 ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI	55
5.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR	55
5.2 VÝZKUMNÝ CÍL	55
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55
5.4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	55

5.5	METODY SBĚRU DAT	56
5.5.1	Hlubkový polostrukturovaný rozhovor	56
5.5.2	Obsahová analýza dokumentů	57
5.6	TRIANGULACE	57
5.7	PŘÍPADOVÁ STUDIE JAKO VÝZKUMNÁ STRATEGIE	57
5.8	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	58
5.9	POPIS POSTUPU PŘI ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	59
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	61
6.1	JAKÉ NÁROKY NA UČITELSKOU PROFESI VYPLÝVAJÍ Z VÝSLEDKU VÝZKUMU?	61
6.2	KTERÉ VÝSLEDKY ROZHOVORU PROFESNÍHO PŘÍBĚHU UČITELEK SE VZTAHJÍ KE ZDRAVÍ UČITELE?	66
6.3	KTERÉ VÝSLEDKY ROZHOVORU PROFESNÍHO PŘÍBĚHU UČITELEK SMĚŘUJÍ K POŽADAVKŮM NA VZTAHY A KOMUNIKACI VE ŠKOLE?	68
6.4	KTERÉ VÝSLEDKY Z ROZHOVORU PROFESNÍHO PŘÍBĚHU UČITELEK SMĚŘUJÍ K CHARAKTERISTICE UČITELSKÉHO MYŠLENÍ?	71
6.5	KTERÉ VÝSLEDKY Z ROZHOVORU PROFESNÍHO PŘÍBĚHU UČITELEK SMĚŘUJÍ K IDENTITĚ UČITELE?	74
6.6	JAKÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU SMĚŘUJÍ K POZNÁNÍ PROFESNÍHO PŘÍBĚHU UČITELEK ROZBORU PROFESNÍHO PORTFOLIA?	76
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU Z OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ.....	81
8	DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	91
	ZÁVĚR	101
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	105
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	114
	SEZNAM OBRÁZKŮ	115
	SEZNAM PŘÍLOH.....	116

ÚVOD

Profesní příběh je nedílnou součástí každé profese. Již z názvu této diplomové práce je zřejmé, že následující řádky budou věnovány profesním příběhům učitelů základní školy. Domníváme se, že učitelským příběhům již byla věnována značná pozornost, ale nejlepší způsob, jak zachytit lidský úspěch, ale i životní zvraty jsou právě jejich životní příběhy. Profesní příběh učitelů nezahrnuje pouze životopisné údaje, či převyprávěné vzpomínky, ale slouží také k popisu nebo pochopení složité psychické a sociální reality lidského bytí v profesi.

Hlavní záměr diplomové práce spočívá v identifikaci profesního sebepojetí učitelů v jejich profesním příběhu.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsou tři obsáhlé kapitoly, které se dále skládají z dílčích podkapitol. První kapitola má název – Pojetí profesního příběhu v kontextu s profesí. V této kapitole jsou vymezeny klíčové pojmy (učitel základní školy, profese učitele, profesní příběh, učitelské sebepojetí), které jsou pro tuto diplomovou práci stěžejní. Druhá část diplomové práce se zabývá tím, jak je profesní příběh učitelek základní školy zaznamenán v profesním portfoliu vybrané základní školy. V druhé kapitole jsou rovněž vymezeny klíčové pojmy (profesní portfolio, ředitelské portfolio), které zaujímají důležitou roli pro vlastní pedagogický výzkum učitelského příběhu v diplomové práci. Velkou inspirací je písemný podklad, který je využíván na základní škole BuP. Škola, kde působí paní ředitelka, která pracuje s procesuálním učitelským portfoliem a profesním reprezentačním ředitelským portfoliem. V třetí části teorie diplomové práce jsou uvedeny výsledky dosavadních pedagogických výzkumů, které byly zaměřeny na poznávání učitelských profesních příběhů z různých hledisek už dříve.

Z hlediska kvalitativní výzkumné metodologie půjde o jistý druh případové studie, v němž budou zkoumány učitelské příběhy, jež byly zaznamenány v profesních portfoliích učitelek a ředitelky základní školy BuP.

V praktické části byl použit princip triangulace zdrojů dat v hloubkovém polostrukturovaném rozhovoru se dvěma učitelkami a jednou ředitelkou té samé základní školy BuP. Následně je tato metoda doplněna přepisem do protokolů a obsahovou analýzou dokumentů dvou učitelských profesních portfolií a jedním ředitelským profesním portfoliem.

Pro obsahovou analýzu dokumentů jsou použity **tři profesní elektronická portfolia**. Jedná se o elektronické procesuální profesní portfolio u dvou učitelek a jedno elektronické reprezentační portfolio ředitelky základní školy BuP. Obsahová analýza dokumentů je důležitá pro zodpovězení dílčích výzkumných podotázek, které se ptají na obraz profesního příběhu v jejich portfoliích.

Za nejcennější výsledky lze považovat, že v profesním příběhu vybraných účastnic výzkumu byly identifikovány některé oblasti učitelova sebepojetí. Jedná se především o profesní identitu učitele, profesní myšlení, profesní zdraví učitele a sociální dimenzi v učitelské profesi. Výše zmíněné oblasti učitelova sebepojetí s výjimkou profesního zdraví učitele byly také identifikovány v jejich profesním portfoliu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ PROFESNÍHO PŘÍBĚHU V KONTEXTU S PROFESÍ

V této kapitole se pokusíme vymezit základní pojmy v souvislosti s profesním příběhem v kontextu s jeho profesí. Velkou pozornost budeme věnovat samotným příběhům, na které budeme nahlížet v souvislosti s profesním sebepojetím.

1.1 Profesní příběh učitele

Nejlepší způsob, jak zachytit významné etapy lidského života, ale i životní zvraty, jsou lidské příběhy. Lidé mají přirozenou potřebu sdílet své zkušenosti, které vypráví prostřednictvím vlastního příběhu, avšak samotný vypravěč rozhoduje o tom, co posluchačům sdělí a co nikoli. (Atkinson, 1998) Učitelství příběh si jedinec volí k vyprávění, o již prožitém životě, který je vyprávěn zcela otevřeně, až do takové míry, jak dovoluje paměť jedince. (Gubrium & Holstein, 2001)

Jak uvádí Gavora: „u výzkumu životního příběhu nejde primárně o sbírání faktů ze života člověka. Z faktů se rekonstruuje subjektivní významy; fakta sama o sobě nejsou cílem, ale prostředkem výzkumu.“ (Gavora, 2000, podle Řehulka, 2008, s. 56) Promyšlení a formování životních příběhu učitelů jsou zdrojem jejich sebereflexe, díky které si mohou ujasnit své názory, postoje, emoce a úvahy o jejich budoucnosti. (Lukas, 2006)

Životní příběhy nezahrnují pouze životopisné údaje, strukturovaný životopis či jednoduché sdělení týkající se parciálních vzpomínek jedince, které jsou vyprávěny epizodickou pamětí. Životní příběh je chápán jako svébytný kvalitativní metodologický přístup, který je využíván vědci pro popis a pochopení složité psychické a sociální reality lidského bytí. (Lukas, 2006)

1.2 Hlediska profese v profesním příběhu

Učitelstvím povoláním se zabývají filozofové, pedagogové, sociologové a v neposlední řadě i psychologové, a to od vzniku moderní formy školního vzdělávání. Snaha o uchopení učitelství dospěla k základním charakteristikám, které jsou typické i pro jiná povolání, ale také pro identifikaci jeho specifických zvláštností. (Štech, 2008) V souladu s odbornou literaturou můžeme říct, že učitelství patří mezi zajímavé profese, a studium, jak uvádí Havlík a Kořa (2000), je náročné.

Již během studia učitelství spolu soupeří chtěné a nechtěné profesní Já, kterému je potřeba věnovat stejnou pozornost jako osvojeným pedagogickým znalostem. (Lukášová, 2015a) „Budoucí učitel může být veden k tomu, že si postupně uvědomuje, čím pro něj učitelství je,

protože je to jeden z aspektů, který ovlivňuje celkové sebepojetí i pojetí výuky.“ (Lukášová, 2015a, s. 36) Štech ve své publikaci *Spor o profesi* pracuje na krystalizaci pojetí učitelství profese a klade si otázky, co učitelství znamená. (Štech, 1994, podle Lukášová – Kantorková, 2003)

Je učitelství umění?

Ten, který vnímá učitelské povolání jako umění, zastává názor, že naučit se učitelství souvisí s uměleckým výkonem stejně tak, jak schopnost empatie, intuice, improvizace apod. Vzdělávání je sice důležité, ale není to záruka, že se člověk stane výborným pedagogem. Daleko důležitější je všeobecné vzdělání a osobní kultivace. (Lukášová – Kantorková, 2003)

Je učitelství řemeslem?

Jedinec, který učitelství vnímá jako řemeslo, vychází z toho, že si jej osvojí časem. Důležitou roli sehrává tzv. „obkouvávání“, kdy učitel zjistí, „jak na to“ a vytvoří si soubor základních „grifů“ a „fint“. Postupem času si učitel vytvoří „rutinu“, která je důležitá pro perfektní zvládnutí řemesla. (Lukášová – Kantorková, 2003)

Je učitelství povolání?

Štech v souladu s Kučerou konstatují že: *„učitelství je komplexní, až nemožné povolání“* (Štech, 1994, podle, Lukášová – Kantorková, 2003, s. 21), které vyžaduje mít pod kontrolou sám sebe, což na učitele paradoxně klade mnohem větší nároky než na jiné uznávanější profese. Řehulka ve své studii vymezuje rozdíly v pojetí profese, povolání a zaměstnání. Profesi a povolání vymezuje jako: *„odbornou činnost, pro kterou musí být plánovaná a hluboká příprava, nestačící jen získat dovednosti, ale pro identifikaci s povoláním je nutná i výchova osobnosti.“* (Řehulka, 2008, s. 54) Zatímco zaměstnání vymezuje jako: *„vnější zvládnutí požadovaných úkolů vyplývající z určitého pracovního místa.“* (Řehulka, 2008, s. 54)

Je učitelství poslání?

Dle idejí J. A. Komenského je učitelství činnost vznešená, vysoce důležitá, uznávaná a hodnocená. Poslání je tedy: *„něčím vyšším než pouhé povolání, než „běžná“ profese. Učitelské poslání vyžaduje, aby je vykonávali lidé vysoce charakterní a mravní, kteří jsou významnými osobnostmi.“* (Lukášová – Kantorková, 2003, s. 22)

Je učitelství semiprofesi?

Dimenze učitelství má řadu problémů, které je těžké charakterizovat, a právě z toho důvodu přivádí některé teoretiky k vymezení učitelské profese k semiprofesi. Semiprofese se vyznačuje tím, že ji tvoří velká byrokratická organizace, která má hierarchickou strukturu, kterou ovládá administrativní autorita. Dále se vyznačuje vysokým zastoupením žen a nižší vzdělávací soustavou, pro kterou je typická kratší doba přípravy. (Lukášová – Kantorková, 2003)

Průcha uvádí následující kritéria, která se vztahují k učitelské profesi.

- *„Soubor znalostí a dovedností, které přesahují znalosti a dovednosti laických osob.*
- *Smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni.*
- *Dlouhá doba speciálního výcviku.*
- *Kontrola nad licenčními standardy, anebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání.*
- *Autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti.*
- *Pojetí zodpovědnosti za výkon činnosti a existující soubor výkonových standardů.*
- *Oddanost práci a klientům (žákům, studentům).*
- *Využívání administrativy k usnadnění práce profesionálů.*
- *Zakládání samostatných sdružení (komor, asociací) příslušníků profese.*
- *Organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály.*
- *Etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese.*
- *Vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese.*
- *Vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.“* (Průcha, 2000, podle Lukášová et al., 2014, s. 12-13)

Vašutová (2007, s. 11-12) je opačného názoru a uvádí tyto důvody, které znemožňují učitelskou profesi (semiprofesi) zařadit mezi profesi.

- *„V učitelské profesi pracuje mnoho žen.*
- *Učitelská profese je hierarchizována podle stupňů a druhů škol.*

- *Sociální původ učitelů je celkově nižší než u tradičních profesí (např. lékařů, právníků).*
- *Profesní dráha učitele je elementární, nemá žádné kariérní stupně.*
- *Interdisciplinární znalosti vystupují jako protiklad vysoce specializovaných znalostí v jiných uznávaných profesích.*
- *Vymezené podmínky školního vyučování a nízký věk klientů (žáků) snižuje prestiž učitelství.“*

I když je velmi nelehké posoudit, zda učitelská profese je profesí v pravém slova smyslu, v tomto kontextu se budeme opírat o vymezení J. Průchy, který učitelskou profesí na základě výše zmíněných kritérií označuje za profesí v pravém slova smyslu.

1.3 Vymezení pojmu učitel a učitelská profese

Učitelskou profesí se zabývá velké množství odborné literatury jak u nás, tak i v zahraničí. Avšak přesné vymezení samotného pojmu „učitel“ není nikde jasně vymezen. Široká veřejnost učitele vnímá jako osobu, která vyučuje ve škole bez ohledu na to, zda má tato osoba odpovídající pedagogické vzdělání. (Průcha, 2002)

Průcha (2002) ve své publikaci **Učitel** pracuje se čtyřmi termíny: edukátor, pedagogický pracovník, profese (učitelská), učitel, které jsou popsány následovně:

Edukátor

Edukátor je profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje aj.). V češtině se můžeme setkat s pojmem vzdělavatel. Z jednotlivých charakteristik je patrné, že edukační činnost vymezuje řadu profesí, nejen tu učitelskou. Avšak nejvíce zastoupenou kategorií jsou pedagogičtí pracovníci. (Průcha, 2002)

Pedagogický pracovník

Učitel a pedagogický pracovník se někdy mylně označují za synonyma, avšak toto tvrzení není správné. Proto je tedy důležité vymežit, že učitelé: „*jsou součástí široké profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny.“* (Průcha, 2002, s. 18)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje pedagogického pracovníka následovně: *Pedagogickým pracovníkem je ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou, nebo přímou pedagogicko-psychologickou*

činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Tento zákon dále specifikuje toho, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost. Kromě učitelů je za pedagogického pracovníka považován: vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně. (www.zakonyprolidi.cz)

Profese (učitelská)

Profese dle sociologického výkladu zaujímá důležité místo, neboť slouží jako prostředek pro sociální stratifikaci, pomocí které se rozvrstvue společnost. Profese je tedy vymezena jako: *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“* (Průcha, 2002, s. 19)

Pedagogický slovník vymezuje kvalifikaci jako: *„souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání, nebo sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžadované kvalitě.“* (Průcha et al., 2003, s. 110–111)

Dále pak Vašutová (2004, s. 39) se zmiňuje o tzv. odborné kvalifikaci, na niž právě je dle ní definována profese. Odbornou kvalifikaci definuje jako: *„teoreticky a zkušenostně podmíněnou oprávněnost vychovávat a vzdělávat děti, mládež a dospělé v duchu požadavků kladených společností.“* V této definici nejsou jednoznačně definovány požadavky na kvalitu schopností, které jsou spojovány s kompetencí učitele, ale v souvislosti s potřebou společnosti můžeme hovořit o jisté normě, která je spojována s požadavky společnosti.

Výše zmíněné definice se shodují na tom, že samotný pojem profese s sebou nese jistou společenskou prestiž, která se vyznačuje odbornými znalostmi a dovednostmi, které jsou pro vykonávání jakékoli profese nezbytné.

Učitel

Samotný pojem učitel je obecně natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován. (Průcha, 2002) Pedagogický slovník definuje tento pojem následovně: *„učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha et al., 2003, s. 261) Další definice dle Grecmanové vymezuje učitele za: *„člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.“* (Grecmanová et al., 2002, s. 164)

Učitel v procesu vzdělávání sehrává významnou roli, neboť je považován za základního činitele, který se podílí na výchově a vzdělávání dětí. Pro učitelskou profesi je nezbytná profesní kvalifikace, která zahrnuje odborné znalosti a dovednosti, které učitel získá prostřednictvím studia na vysoké škole, avšak tyto znalosti a dovednosti nezaručí to, jestli učitel bude svoji profesi vykonávat dobře.

1.4 Vzdělávání učitelů primárních škol

1.4.1 V české tradici

„Pro objasnění učitelské profese v současnosti je důležité znát, jak se historicky vyvíjela nejvyšší forma její přípravy – vysokoškolská příprava. Byl to vskutku dlouhodobý zápas, do kterého zasahovali někteří progresivní pedagogové již koncem 19. století.“ (Průcha, 2002, s. 13)

Jeden z klíčových okamžiků pro vzdělávání učitelů souvisí již s reformou za vlády Marie Terezie. (Veselá, 2005) První instituce, kde se učitelé vzdělávali, byly tzv. preparandy, které poskytovaly obsahově a metodicky nepřilíš rozsáhlé učivo základní školy. Obsah kurzů spočíval v teoretické a didaktické přípravě. Důležitou roli zde sehrávaly náslechy a příprava na výstup. (Spilková et al., 2004) Přípravné kurzy měly různou časovou dotaci. Tříměsíční kurz byl určen pro učitele triviálních škol a šestiměsíční kurz pro učitele hlavních škol. Absolventi, kteří se kurzu zúčastnili, se stali pomocnými asistenty. Po půlroční odmlce při výkonu praxe mohl učitel složit zkoušku učitelské způsobilosti. V případě úspěšnosti se stal samostatným učitelem. (Průcha, 2002)

Tehdejší panovnice Marie Terezie pověřila J. L. Felbigera o zpracování návrhu, který se týkal změny v elementárním školství. J. L. Felbiger v průběhu roku 1774 dokument rozpracoval a již 6. prosince 1774 byl císařovnou 1. školský zákon vyhlášen. Na základě tohoto dokumentu Felbiger ustanovil tři typy základních škol: školy triviální (dvoutřídní, obecné), školy hlavní (trojtřídní) a školy normální (čtyřtřídní). Jednalo se o vzorové školy, které měly za úkol připravit učitele na budoucí povolání. (Veselá, 2005)

Další důležitý mezník souvisí s vládou Josefa II, kdy došlo k prohloubení školských reforem, a to díky vydání *tolerančního patentu* (1781) a *patentu o zrušení nevolnictví* (1781). Oba patenty měly zlepšit průmysl a spolu s tím bylo nutné připravovat a vzdělávat budoucí pracovníky. Zmíněné patenty tak ovlivnily návštěvnost škol a bylo zapotřebí zavést

tzv. studijní řád, který umožnil dohled nad povinnou docházkou dětí do škol a učitelů do povinných kurzů. (Veselá, 2005)

O dalším vzdělávání učitelů pojednává zákon č. 62, který byl přijat v roce 1869. Jednalo se o *říšský zákon*, který ustanovil pravidla vyučování na školách obecných. Tentýž zákon znamenal značný pokrok i pro budoucí přípravu učitelů, která se prodloužila na 4 roky. Nároky organizace tak měly vliv na výkon profese a vzdělávání učitelů. K rozšiřování vědomostí sloužily časopisy, kurzy a periodické konference, které se konaly jednou za rok, avšak účast byla nezbytná pro výkon profese. (Kohnová, 2004)

Za první Československé republiky v roce 1918 vycházel zákon, který se týkal vzdělávání učitelů. Vycházel z *říšského zákona*, avšak s nově doplněnými předpisy. Významné byly tzv. konference, kde byli učitelé vysláni školským úřadem. Jednou za měsíc se konaly tzv. školní konference, které řešily veškeré pedagogické a administrativní záležitosti. (Kohnová, 2004)

Po skončení 1. světové války Československo patřilo k nejvyspělejším státům Evropy a tomu musela odpovídat i situace ve škole. V Praze roku 1921-1922 byla založena škola vysokých pedagogických studií a o pár let později vznikla obdobná instituce v Brně. Jednalo se o významný krok, avšak zdaleka situace nebyla ideální, protože učitelské vzdělání nebylo zakončeno úředně uznávaným titulem. Situace se změnila až v roce 1945, kdy prezident vydal dekret, který zahrnoval pro vykonávání učitelské profese vysokoškolské vzdělání. (Průcha, 2000)

V době komunismu bylo české školství na vysoké úrovni i přes plnění ideového poslání při vzdělávání. Jednalo se o ustálený systém, který plnil dobře svoji funkci. Přirozenou součástí výkonu profese bylo další vzdělávání. Pro jejich profesionální rozvoj byly zřízeny pedagogické ústavy, které byly hierarchicky uspořádány:

1. úřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků;
2. krajské pedagogické ústavy;
3. okresní pedagogické ústavy. (Kohnová, 2004)

Po svržení komunistického režimu se v roce 1990 vynořily snahy transformovat sféru všech oblastí, které se týkaly veřejného života i školství. Kohnová ve své publikaci *„Vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj“* poznamenává tento jev následovně: *„Je pravdou, že část pedagogické veřejnosti v zápalu pseudorevolučnosti a jakobinství chtěla zlikvidovat*

všechno, co souviselo se „socialistickým školstvím“ (Turek, 199) žádala zrušení ÚÚVPP, KPÚ i OPS.“ (Kohnová, 2004, s. 103) Hlasy veřejnosti byly téměř vždy anonymní, ale sami učitelé byli spíše pro zachování těchto center. I přesto byl v roce 1991 přijat zákon ČNR č. 390/1991 Sb., který zrušil resortní síť institucí dalšího vzdělávání učitelů. Proti tomuto usnesení spousta pedagogických pracovníků protestovala. (Kohnová, 2004)

Dle zákona č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství byly zřízeny školské úřady pod záštitou ministerstva. Jejich práce spočívala v zajišťování dalšího profesního rozvoje učitelů. Tuto činnost podpořil zákon č. 571/1991 Sb., dle kterého zřídilo MŠMT některá pedagogická centra na regionální úrovni. (Kohnová, 2004)

Druhá polovina 90. let se týkala rozvoje dalšího vzdělávání učitelů, objevilo se nové pojetí dalšího vzdělávání, kdy podstatné body zahrnoval program „Učitel“, který se zabýval jak oblastí profesních kompetencí učitelů, tak zdokonalováním pedagogické činnosti školy. (Kohnová, 2004)

V souvislosti s reformou veřejné správy byly roku 2000 zřízeny další čtyři pedagogická centra. Dohromady se tedy v České republice nachází 14 pedagogických center, které v současnosti tvoří základ dalšího vzdělávání učitelů. Tato nová centra nejsou v současnosti zcela stabilní. (Kohnová, 2004)

1.4.2 Vzdělávání učitelů primárních škol v současnosti

Za poslední desetiletí vznikají nové změny, které se týkají studia učitelství jak v České republice, tak i v zahraničí. V rámci interpretace změn se naráží na potíže teoretické i metodologické, jak na to upozorňuje Štech. Výrazná změna se týká edukačního procesu na pětileté magisterské studium obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Hlavní charakteristika spočívá v tom, že obor není strukturovaný na bakalářský (tříletý) a magisterský (dvouletý) stupeň a zaměřuje se na profesní rozvoj učitele po celou dobu studia. (Štech, 2014, podle Lukášová et al., 2014)

Poslanecká sněmovna 27.1.2021 přijala novelu zákona o pedagogických pracovnících, která umožňuje absolventům magisterského vzdělání vstup do profese s tím, že si jej do tří let od nástupu do škol doplní. Tato novela byla přijata na základě nedostatku učitelů v některých oborech. (EDUin, 2021) Spilková apelovala na poslance, aby svůj návrh o pedagogických pracovnících zvažili, neboť by tato změna umožnila vstup do profese lidem „zvenku“ - tedy osobám bez pedagogického vzdělání. (Kaczor, 2021)

1.5 Proměny v pojetí učitelské profese

V posledních letech se častěji diskutuje o spokojenosti a nespokojenosti učitelů v souvislosti s novými reformami v oblasti vzdělávání a školní docházky. (Kasáčová et al., 2011)

Pojetí učitelské profese se neustále vyvíjí. Změny se zejména týkají rolí, kompetencí a nároků na učitelskou profesi, s čímž také souvisí otázka připravenosti učitelů a inovace modelu vzdělávání. Jedná se o celoevropské téma, které prochází diskusí od 60. let 20. století, kdy byly náznaky učitelské krize, která poukazovala na to, že učitelé pouze reprodukují dosavadní modely práce a nejsou schopni zásadních změn. (Spilková, 2002)

Danou problematikou se zabývala Spilková a Vašutová ve své publikaci *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkum byl zaměřen na analýzu, která se týkala pojetí učitelské profese v historicko-srovnávacím kontextu s cílem identifikovat klíčové trendy v profesionalizaci učitelství ve vyspělých zemích, ale také, jak daleko je české učitelství na cestě ke skutečné profesi. Proměny v pojetí učitelské profese rovněž souvisí s transformací českého vzdělávacího systému po roce 1989 ve vztahu ke kurikulární reformě. (Spilková & Vašutová, 2008)

Klíčová je zde profesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání. Současný výzkum a teorie se zaměřuje na profesionalizaci učitelství, které směřuje k tzv. pravé profesi a posun od tzv. minimální kompetence, která má za úkol co nejefektivněji předávat poznatky žákům a směřuje tak k tzv. široké profesionalizaci. Tento model vyžaduje zvýšený nárok na učitele, který má usilovat o celkovou kultivaci dětské osobnosti, zvýšit profesní autonomii, odpovědnosti za žáky aj. Zároveň se zvyšuje nárok na reflexi a sebereflexi učitele a jeho schopnosti analyzovat vlastní činnosti, podílet se na rozvoji školy a spolupracovat se svými kolegy. (Spilková, 2007)

Pro celkové pochopení je žádoucí, abychom zde vymezili profesionalizaci dle mezinárodního modelu následujícími klíčovými znaky:

- *„Soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika.*
- *Dlouhá doba speciálního výcviku.*
- *Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům.*
- *Etický kodex.*

- *Existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest, pečují o profesní etiku.*
- *Kontrola nad licenčními standardy, nebo požadavky na výkon profese.*
- *Autonomie rozhodování a vybraných sférách činností.*
- *Odpovědnost za výkon činností.*
- *Vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status.“*
(Spilková & Vašutová, 2008, s. 87)

Z výše zmíněného textu vyplývá, že učitelská profese je jistý proces, který se bude neustále zdokonalovat. Když se pokusíme srovnat současné pojetí učitelské profese se zahraničím, nemůžeme si nevšimnout, že učitelství u nás má blíže k semiprofesi, a to z toho důvodu, že neexistuje profesní standard, komora, či etický kodex. K tomu, aby pojetí učitelské profese dospělo k profesní expertnosti, nás čeká dlouhá cesta, neboť učitelé byli velmi dlouho vnímáni jako vychovatelé, realizátoři s minimální profesní autonomií. (Spilková & Vašutová, 2008)

1.6 Profesní kompetence učitele

S termínem kompetence se v učitelské profesi setkáváme na denní bázi. Volně můžeme kompetenci definovat jako způsobilost, schopnost či dovednost, která je nezbytná pro vykonávání jakékoli profese. Pojem kompetence není zcela jednoznačný a liší se dle autorů. Klíčový pojem profesní kompetence učitele je u autorů používána v různých variantách: *„kompetence učitele, profesní kompetence, profesionální kompetence, učitelská kompetence, kompetence učitele, pedagogická kompetence.“* (Janík, 2005, s. 14)

Budeme-li pátrat po nejvýstižnější definici, tak v pedagogickém slovníku nalezneme toto znění: *„kompetence je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“* (Průcha et al., 2003, s. 103)

Veteška a Tureckiová kompetenci definuje jako: *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 21)

Dále pak Vašutová (2002, 2004) pojem profesní kompetence vymezuje jako: *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese*

v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení a v profesní identitě.“ (Vašutová, 2002-2004, podle Vašutová, 2007, s. 28-29)

Kompetence jsou získávány a rozvíjeny v průběhu celé profesní dráhy včetně přípravné vzdělávací etapy. Na kompetencích stojí tzv. profesní standard, který představuje normu vymezující klíčové kompetence, které jsou nezbytné pro vstup do profese. Jsou to ty kompetence, které jsou nezbytné pro standardní a kvalifikovaný výkon učitelů. (Nezvalová, 2003)

Poslední definice je dle Spilkové, která profesní kompetenci chápe jako: *„komplexní schopnosti či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese.“* (Spilková, 2001, podle Nezvalová, 2003, s. 12)

Z jednotlivých definic vyplývá, že kompetence v učitelské profesi hraje významnou roli, neboť zahrnuje veškeré schopnosti, dovednosti, které by měl učitel uplatnit ve své profesi, aby ji mohl co nejefektivněji vykonávat. Vašutová rovněž upozorňuje na fakt, že s profesní kompetencí úzce souvisí profesionalizace učitele, kterou dále charakterizuje ve své publikaci *Být učitelem*.

Vašutová (2007, s. 29) vymezuje profesní kompetence učitele v procesu profesionalizace, která zahrnuje:

- *„teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;*
- *zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelskou praxí ve škole;*
- *vliv profesního prostředí (na fakultě připravující budoucí učitele, a zvláště působením pedagogického sboru školy);*
- *reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělávání);*
- *sebereflexi (prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením, sebehodnocením);*
- *vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (praktické i teoretické).“*

Kompetence dle Heluse

Helus (1999, 2001) z pozice humanisticky orientované pedagogiky a psychologie vymezuje čtyři „jádrové kompetence“, které vyjadřují základní smysl a cíl profese učitele. Tyto kompetence považuje za nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace.

1. **Kompetence pedagogická** je typická tím, že učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním schopnostem. Patří sem takové dílčí dovednosti učitele, jako schopnost vhledu a vcítění, dovednost motivovat a diagnostikovat.
2. **Kompetence oborově didaktická** zahrnuje dovednost, kterou učitel transformuje do výuky, aby se rozvíjela osobnost žáků. Především jejich myšlení, názory a přesvědčení.
3. **Kompetence pedagogicko organizační** spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činnostech ve třídě, s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí.
4. **Kompetence kvalifikované** v pedagogické reflexi, která spočívá v předpokladu učitele reflektovat účinky vlivem svého osobnostního působení na žáky. (Helus, 1999-2001, podle Spilková et al., 2004)

1.7 Profesní standard učitele

Profesní standard a profesní kompetence učitele jdou ruku v ruce. Stanovení profesního standardu je klíčové pro vzdělávání učitelů a následnou pregraduální přípravu. (Vašutová, 2004) Pro celkové pochopení se musíme vrátit do roku 2000, respektive před něj, kdy přicházely první zmínky o projektu MŠMT. Jednalo se o tzv. „Bílou knihu“, která vymezovala obecný základ vzdělávací politiky. (MŠMT, 2001)

Spolu s „Bílou knihou“ začal od roku 2000–2001 probíhat projekt s názvem „*Podpora práce učitelů*“, který se v současnosti zaměřuje na rozvoj základní gramotnosti žáků a dětí s poskytnutím metodické podpory. S cílem dvakrát ročně organizovat setkání, která umožní učitelům navázat kontakt s odborníky, kteří jim budou předávat dovednosti a znalosti, které jsou nezbytné pro rozvoj gramotnosti ve výuce. V souvislosti se Strategií digitálního vzdělávání od roku 2020 byl vytvořen na Metodickém portále RVP. CZ tzv. Reputační systém a profil učitele, který umožňuje vyhledávat ověřený materiál do výuky a rovněž se podílet na jeho hodnocení. (NÚV, 2016-2012)

Bílá kniha byla nahrazena Strategií vzdělávání 2020. Jedná se o klíčový dokument, který je zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Tento dokument obsahuje tři klíčové priority. První priorita se zaměřuje na snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhá priorita podporuje kvalitní výuku učitele a třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. (MŠMT, 2020a) V současnosti se společnost potýká s mnoha společenskými proměnami, které bezesporu zasahují do všech oblastí lidské činnosti. Z toho důvodu byl vytvořen nový dokument Strategie 2030+, která se snaží připravit vzdělávací systém na měnící se svět 21. století. (MŠMT, 2020b)

Pro přehledné vymezení vzdělávací politiky se dostáváme k vymezení samotného pojmu. Volně můžeme standard vymežit jako nástroj, který slouží k dosahování, udržování a zvyšování úspěšnosti v profesi. V odborné literatuře můžeme narazit na kvalitu učitele, která je úzce spojována s profesním standardem, který se podílí jak na kvalitě školy, tak samotné výuky. (Spilková & Vašutová, 2008)

Dle Vašutové (2007, s. 34) je profesní standard norma: „*kteřá stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.*“ Standard je třeba pokládat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, ve kterých se mohou rozvíjet specifické kompetence učitelů či nadstandardní kompetence.

V České republice se uskutečnilo několik pokusů o formování standardu učitele. Hojně návrhy byly realizovány formou profilu absolventů učitelského studia, které jsou součástí akreditovaných studijních programů. (Vašutová, 2007)

Původní model profesního standardu se skládá ze sedmi oblastí kompetencí:

- „*předmětová;*
- *didaktická / psycho didaktická;*
- *pedagogická;*
- *diagnostická a intervenční;*
- *sociální, psychologická a komunikativní;*
- *manažerská a normativní;*
- *profesně a obsahově kultivující.*“ (Vašutová, 2007, s. 34)

Každá oblast je pojmenována tak, aby příslušné kompetence vyjadřovaly, které znalosti, dovednosti, postoje aj. by měl učitel ovládat pro výkon své profese.

Jak je výše zmíněno profesní standard a profesní kompetence jdou ruku v ruce. Řada odborných studií se pokoušela na základě výzkumu identifikovat kompetence, které charakterizují efektivitu a kvalitu učitele. Dle charakteristických klíčových prvků kvality učitele byly v evropských zemích a zámoří vytvořeny profesní standardy jako základ učitelského vzdělávání profesního rozvoje a hodnocení učitelů. Standard učitelské profese se liší dle pojetí učitelské profese v dané zemi. (Spilková & Vašutová, 2008) Ve většině zemí je profesní standard formulován legislativně v termínech profesních kvalit, „*kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů.*“ (Spilková & Vašutová, 2008, s. 97)

V současnosti je kladen důraz na to, aby se kvalita učitele, která je vyjádřena profesním standardem, objevovala v interakci a spolupráci mezi: školní praxí, pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou, což přináší velkou odpovědnost pro všechny aktéry. Pro funkčnost standardu je nezbytné, aby jej vnitřně přijali samotní učitelé a byli v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce, a jak vidí sami sebe jako profesionály. (Spilková & Vašutová, 2008)

V poslední době se stále více klade na zřetel explicitně definovat kvalitu učitele a ukotvit v legislativě standard jako normu, „*kteřá na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanoví profesní kompetence potřebné pro standardní, kvalitní výkon profese.*“ (Vašutová, 2004, podle Spilková & Vašutová, 2008, s. 99) Samotná existence profesního standardu by přispěla významně k profesionalizaci učitelů. Iniciativa se objevila „zdola“, která se snažila založit Asociaci profese učitelství ČR, jež usiluje o kvalitu učitele a podílí se na formulaci kritérií kvality a tvorby profesního standardu. (Spilková & Vašutová, 2008)

Kvalitou učitele se věnuje řada odborníků viz. Pišová, Helus, Vašutová, Lukášová, Spilková. Výše zmínění odborníci kvalitu učitele považují za komplexní charakteristiku, která zahrnuje mnoho aspektů a dimenzí. Jedná se o tyto aspekty a dimenze:

- „*profesní znalosti;*
- *profesní dovednosti, didaktické znalosti (např. dovednost diagnostikovat možnosti žáka a vhodné způsoby jejich optimálního rozvoje, motivovat k učení, vytvářet příznivé sociální klima ve třídě aj.);*
- *profesní ctnosti – oddanost profese, hluboké zaujetí a angažovanost v profesi, profesní etika;*

- *osobní kvality a mravní vyzrállost, zodpovědnost apod.*“ (Spilková & Vašutová, 2008, s. 99-100)

Profesní standard tedy představuje požadované kvality učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon práce. Je žádoucí vnímat profesní standard jako normu, ale ne ve smyslu normy neměnné. Zde k normě přistupujeme jako k procesu, který se neustále vyvíjí a umožňuje individuální variace a inovace. (Spilková & Vašutová, 2008)

1.8 Profesní sebepojetí učitele

V profesním příběhu se mohou objevit učitelská sebepojetí z různých hledisek. V této části se pokusíme zachytit, jaká hlediska sebepojetí by bylo možné zaznamenat v učitelském příběhu z hlediska dostupné pedagogické teorie.

1.8.1 Profesní autonomie

Pojem autonomie se objevuje v různých oblastech odborné literatury. V souvislosti s touto prací budeme pracovat s profesní autonomií v kontextu profesního příběhu učitele základní školy.

Z přehledové studie od Jiřího a Jana Mareše najdeme vymezení pojmu autonomie člověka v současné psychologii. Výše zmínění autoři vycházeli z přehledové studie S. Ježka (2014), která byla následně zestručněna do přehledné tabulky, ze které vyplývá, že autonomie může mít rozdílné podoby a nemusí být výhradně pozitivní. (Ježek, 2014, podle, Mareš & Mareš, 2014)

Autoři definují autonomii následovně: „... jde o vývojový úkol, před nímž stojí jedinec v období dospívání ...“ (Mareš & Mareš, 2014, s. 84, podle Lukášová, 2015a, s. 21) Jedná se o období, které připravuje učitele na jeho profesi. Tentýž úkol zahrnuje: „... nárůst autoregulace, vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti v rámci dané společnosti.“ (Mareš & Mareš, 2014, podle Lukášová, 2015a, s. 21)

V rámci profesního rozvoje je velmi důležitá pozitivní autonomie, která je vázána na vysokou míru sebeurčení v profesních činnostech. Je-li učitel vnitřně motivován, tak je autonomní v rozhodování tzn., že se rozhoduje na základě vlastní vůle, bez vnějšího nátlaku v souladu pro dobro žáků. (Lukášová, 2015a)

1.8.2 Profesionální identita učitele

I když je profesionální identita učitele důležitou složkou jeho vývoje, tak v pedagogickém výzkumu jí prozatím bylo věnováno málo pozornosti. Profesionální identitou učitele rozumíme vědomí sebe sama v učitelské profesi, která je založena na základních životních stanoviscích, klíčových vztazích, plánech, názorech a hodnotách na pojetí sebe sama v profesi učitelství. Jde především o učitelovo profesionální Já. (Lukášová, 2015a)

Mareš si pokládá otázky, zda pojem identita nebude raději používána v množném čísle, poněvadž je u učitelů důležitá jak profesionální identita, tak propojení této identity s osobní a sociální identitou. Autor věnuje velkou pozornost otázkám učitelova porozumění sobě samému. Je toho názoru, že pro učitele, stejně jako pro lékaře, je zásadní jeho sebeobraz než pro jiné pracovníky jiných profesí, v nichž se dá osobnost snadno oddělit od dovedností. (Mareš, 2013, podle Lukášová, 2015a)

Kelchtermans vytvořil koncept profesionálního Já a rozlišuje **retrospektivní** a **prospektivní** dimenzi. (Kelchtermans, 1993, podle Pravdová, 2013) Tento koncept následně upravil Mareš a rozlišil učitelovo profesionální Já na tři dimenze: *retrospektivní*, *aktuální* a *prospektivní*. (Mareš, 1996-2013, podle Lukášová, 2015a)

1. **Retrospektivní dimenze profesionálního Já** je vnitřně ještě členěna na čtyři kvality:

- *sebeobraz (self-image);*
- *sebeúcta, sebeoceňování (self-esteem);*
- *profesionální motivace (job-motivation);*
- *vnímání úkolu (task perception).*

2. **Aktuální JÁ** má stejné dimenze, jako retrospektivní uvedené v přítomném čase.

3. **Prospektivní dimenze profesionálního Já** je chápána jako profesionální perspektiva:

- *mé profesionální dráhy;*
- *dráhy mých žáků;*
- *perspektiva naší školy.* (Lukášová, 2015a, s. 35)

Lazarová a Jůva do sebepojetí učitele zahrnují např.: „*mínění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenosti a příběh vztahovaný k práci ...*“ (Lazarová & Jůva, 2010, podle Pravdová, 2013, s. 179) Volně můžeme

sebepojetí vymezit jako představu sama o sobě. Lukášová – Kantorková definuje sebepojetí jako: „*komplexní vnitřní proměnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může proměňovat.*“ Dále umožňuje autorka nahlížet na sebepojetí učitele z několika zorných úhlů:

- „*jako míru ztotožnění s expertními požadavky profese učitele;*
- *jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele;*
- *jako prožívání sebe sama v roli a činnosti učitele;*
- *jako poznání sama sebe, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce;*
- *jako rozhodování o sobě v učitelské roli a vyučovací činnosti;*
- *jako uvažování o sociálních podmínkách, jež vytvářím pro učební činnosti žákům.*“

(Lukášová – Kantorková, 2003, s. 93)

Pro učitele je nesmírně důležité, aby jeho sebepojetí bylo pozitivní na počátku jeho profesní dráhy. Bullough je toho názoru, že pro profesní růst začínajícího učitele je důležité získat jasný obraz o sobě jakožto učiteli. Vstoupí-li učitel do pedagogické praxe s nejasným profesním sebepojetím, má tendenci vymezovat sebe sama v reakci na školní prostředí a ostatní učitele, přes vztahy a interakce, které ve škole vznikají. Jestliže učitelé vnímají sebe sama pouze z pohledu druhých, může to mít fatální dopad na profesní zklamání, frustraci, nepřátelství vůči žákům a kolegům. (Bullough, 1991, podle Pravdová, 2013)

1.8.3 Profesní myšlení učitele

Samotný pojem *profesní* bývá spojován s profesním výkonem, být tedy profesionálem a jednat profesionálně. (Syslová & Hornáčková, 2014) Za první znak učitelské profese můžeme označit odbornou službu rozvoje a výchovy dítěte v podmínkách vzdělávání ve škole. Základní výbava učitele je jeho pedagogické myšlení, které umožňuje řešit složité situace. Učitel by měl ovládat specifické znalosti, které dokáže uplatnit v praxi, díky kterým dokáže vnímat a reflektovat pedagogické jevy ve všech kontextech. (Lukášová, 2015a)

Ve vztahu k profesnímu myšlení budeme pozornost soustředit na sebereflexi učitele, která v profesním příběhu zaujímá důležité místo. Laická veřejnost může sebereflexi chápat jako nitro člověka, která souvisí s jeho prožíváním a bytím. V pedagogické teorii je sebereflexi věnována značná pozornost především ve vztahu s jeho profesním rozvojem. Se sebereflexí je spojován pojem reflexe, za důležité pokládáme i jeho vymezení.

Jak uvádí Hupková a Petlák: „*mezi reflexí a sebereflexí je úzký vztah, ale není možné je spolu zaměňovat.*“ (Hupková & Petlák, 2004, s. 46) Sebereflexe je vázaná na reflexi sebe sama v pedagogických situacích. Reflexe je jisté zrcadlení sebe sama v pedagogických situacích, které rovněž hodnotí veškeré jevy, které pozoruje pedagog. Hupková a Petlák ve své publikaci vycházejí z výroku J. Smytha (1989), který pokládá reflexi, za: „*vstupní krok k sebereflexi, kdy si učitel uvědomuje své činy.*“ (Hupková & Petlák, 2004, s. 47)

Švec definuje sebereflexi jako: „*kognitivní proces, který umožňuje identifikovat některé tacitní znalosti, přetvořit je v dovednosti, a to na základě vnitřního dialogu se sebou.*“ (Švec, 2011, podle Lukášová, 2015a, s. 43) Sebereflexe motivačně kognitivní složky sebepojetí učitele je vnitřně značně strukturována. Znalost této oblasti by mělo vést k reflexi: „*já jsem ten nebo ta, která o sobě přemýšlí, mohu tedy pozorovat důležité tendence ve vlastním myšlení, které se pak promítají také směrem k myšlení o druhých lidech, dětech, světě v pedagogických situacích.*“ (Lukášová, 2015a, s. 43) Dále pak Hupková a Petlák definují sebereflexi jako: „*úvahu učitele o vlastní práci, vnitřní dialog, který učitel vede se sebou, když zkoumá vlastní práci, hodnotí svoje záměry, postupy, postoje, svou komunikaci s žáky, kolegy, rodiči, přičemž je hlavním smyslem, aby učitel svou práci systematicky hodnotil a vyvozoval z ní závěry pro její další optimalizaci.*“ (Hupková & Petlák, 2004, s. 47)

Autoři, kteří se zabývají významem reflexe a sebereflexe se shodují na tom, že je nesmírně důležitá pro učitelskou profesi. Učitel, který dokáže zhodnotit svůj výkon objektivně, je dle našeho názoru schopen profesního růstu. Sebereflexi je třeba trénovat a usilovat o její přiměřenost.

1.8.4 Profesní zdraví učitele

Jak uvádí Lukášová (2015a, s. 64) „*sebereflexe psychosomatické složky sebepojetí a zdraví učitele stojí často na okraji pozornosti v tradičních přístupech k profesi.*“ Již v předchozí kapitole jsme hovořili o sebereflexi v kontextu s profesním myšlením, avšak teď na ni budeme nahlížet v kontextu psychosomatické složky.

I v jiných profesích se stává, že práce často vyplňuje volný čas i na úkor rodinného života, či zdravotního stavu. Obecně je známo, že učitelé velkou část svého volného času věnují aktivní přípravě na výuku a zapomínají na svůj osobní život a odpočinek. K tomu, aby učitel mohl vykonávat svoji práci efektivně, je nutný pravidelný odpočinek či sportovní aktivita, která pomáhá jedinci odbourávat stres, kterému je učitel ve své profesi často vystavován.

Každý člověk se vypořádává se stresujícími podněty jinak. Učitelé, kteří špatně zvládají osobní či pracovní zátěže, častěji trpí stresem, anebo mají tendenci k lhostejnosti, což může mít negativní vliv na klima třídy a školy. V takovém případě může dojít k tomu, že se u nich bude vytrácet schopnost empatie, tolerance, otevřenosti aj. V tomto případě je žádoucí pomoc u tzv. řídicích pracovníků, v ideálním případě celého pracovního týmu. Nestane-li se tak, učitel by měl bez váhání vyhledat odbornou pomoc, aby předešel syndromu vyhoření. (Koťátková, 2005)

V kontextu s profesním zdravím učitele je žádoucí vymezit následující odborné termíny:

Pedagogické kondice

Vyskočilová upozornila na dva fenomény ve vztahu těla a psychiky, které od sebe nelze oddělit. Autorka uvádí že: *„tělo, organismus jako systém, vykazuje složité strukturální uspořádání s vícevrstevnatým děním, kde probíhají procesy na rozličných úrovních, od buněčně molekulárních a chemicko-fyzikálních přes neurofyziologickou až k psychosomatickému a sociokulturnímu. Každá z těchto vrstev se řídí svými specifickými zákonitostmi, které neprobíhají izolovaně ani paralelně, nýbrž synchronně a diachronně. Navíc jsou vzájemně propojeny zpětnovazebními vztahy.“* (Vyskočilová, 2000, s. 96, podle Lukášová, 2015a, s. 64)

Vyskočil pedagogickou kondici definuje jako: *„jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, chuť, puzení vstupovat do sociálního či výchovného kontaktu se žáky, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně.“* (Vyskočil, 2002, s. 26, podle Lukášová, 2015a, s. 64)

Jestliže není celková pedagogická kondice dosti silná, dochází k fatálním důsledkům, které se podepíše na zdraví učitelů. (Průcha, 2002, s. 63-79, podle Lukášová, 2015a)

V učitelské profesi je učitel vystaven akutním stresům, nebo dlouhodobému chronickému stresu (chronická únava, choroby či vyhoření aj.). K tomu, aby učitel byl spokojený, je důležité, aby dělal ty aktivity, které mu přináší potěšení. Zde se mohou zařadit relaxační a meditační techniky, které můžeme najít v běžně dostupné literatuře. V mnoha případech bývá spokojenost narušována zlozvyky v životosprávě, se kterými se učitel chce vyrovnat, ale prozatím bez výsledů. Paulík konstatuje, že je důležité začít u toho, o co nás špatný zlozvyk ochuzuje, co přináší. Zbavení se špatných zlozvyků vyžaduje jistou vytrvalost a vůli. (Paulík, 2002, podle Lukášová, 2015a)

Stres

Stres pro učitelskou profesi představuje obrovské riziko. I když se v odborné literatuře setkáme i s pozitivním vymezením ve formě eustresu, tak v kontextu s učitelskou profesí jej vnímáme v negativním slova smyslu.

Samotný pojem stres pochází z anglického „*stress*“, které znamená: napětí, zátěž, namáhání aj. (Křivohlavý, 1994) Z hlediska biologického je stres druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž. V české terminologii se můžeme setkat s pojmem „*zátěž*“, který je chápán jako méně ohrožující. K tomu, abychom určili stupeň zátěže (mírná, střední, těžká), je důležité brát v potaz klíčové faktory motivace a individuální zvláštnost jedince. Proto je žádoucí brát v úvahu nejen osobnost, ale také způsob, jakým jedinec interpretuje danou situaci. (Selye, 1966, podle Křivohlavý, 1994)

Syndrom vyhoření

Pojem syndrom vyhoření nebo také burn-out je v laické veřejnosti známý a často je spojován s profesí, které pracují v přímém kontaktu s lidmi, kde bezpochyby řadíme učitelskou profesi.

Křivohlavý, sestavil dvě skupiny příznaků, které u sebe může sledovat každý učitel. Jedná se o:

Subjektivní příznaky syndromu vyhoření, se vyznačují mimořádně velkou únavou, sníženým sebehodnocením. Můžeme zde zařadit i problém se soustředěním, pozorností, podrážděním a negativismem.

Objektivní příznaky syndromu vyhoření, se vyznačují trvalou několika měsíční sníženou profesní výkonností. (Křivohlavý, 1998, podle Lukášová, 2015a)

Ptáček et al. (2013, s. 20-21) ve své práci *Burn-out syndrom jako mezioborový jev* uvádí definice od psychologů, kteří se danou problematikou vyhoření usilovně zabývali:

Freudenberger a **Richelson** definují syndrom vyhoření následovně: „*vyhořet znamená vyčerpat se z fyzických a duševních sil, opotřebovat se nadměrnou snahou dosáhnout nerealistických požadavků, které si na sebe klade člověk sám, nebo se snaží dostát hodnotám společnosti.*“

Edelwich a **Brodski** definují syndrom vyhoření jako: „*postupnou ztrátu ideálů, energie, smysluplnosti. Je to jev, který prožívají lidi v profesích orientovaných na pomoc druhým lidem, zvláště zdravotníci, sociální pracovníci, soudci a učitelé.*“

Syndrom vyhoření představuje pro učitele velké riziko, proto je žádoucí celková pedagogická kondice, která umožňuje předejít negativnímu zdravotnímu a tělesnému stavu. Je zapotřebí v tomto směru učitelům pomoci, jak na to upozornila Kubíčková. (Kubíčková, 1995, podle Lukášová, 2015a)

1.8.5 Sociální dimenze v učitelské profesi

Jako další oblast učitelova sebepojetí v učitelském příběhu je sebereflexe sociálně motivační složky. Dle Lukášové (2015a) se tato složka týká sociálních vztahů, do kterých učitel musí vstupovat. Základ tvoří vybavenost učitele v oblasti reflexe kvality každodenní pedagogické interakce a komunikace v procesech edukace.

V rámci pedagogické teorie je podstatné vymezit pojem pedagogický sbor, který je chápán jako: „*soubor všech pracovníků školy zabývající se výchovou a vzdělávací prací se žáky, resp. skupina pedagogických pracovníků školní organizace.*“ (Sekera, 1994, s. 48, podle Urbánek, 2018) Pedagogický sbor tvoří sociální skupinu, která se vyznačuje těmito atributy: vnitřní dynamika, pracovní hierarchii, společný cíl, jednotné vedení atd. (Urbánek, 2018)

Složení pedagogického sboru tvoří jak ženy, tak i muži. Avšak vyšší procento zastoupení mají ženy. Pro ženy je toto povolání typičtější, neboť je pro ně přirozenější se starat o děti. Ovšem mužské zastoupení v pedagogickém sboru by bylo žádoucí, neboť z mužů vyznačuje přirozený respekt, ale na druhou stranu nebývají tak důslední jako ženy. V ideálním případě je vhodná smíšená sociální skupina, která je inspirativní a podá pomocnou ruku při řešení různých pedagogických situací.

Jak začínající učitel, tak učitel zkušený za svou profesní kariéru narazí na události, které jsou pro něj stresující. Proto je žádoucí, aby na škole panovala pozitivní a přátelská atmosféra a příznivé sociální klima školy. Pozitivní ladění školy se bude odrážet na celkovém chodu školy a samotných žácích.

Mareš sociální klima školy vymezuje následovně: „*výzkumníci, učitelé i rodiče si totiž začínají uvědomovat, že žák nežije jen mikroklimatem „své třídy“, ale tráví svůj život v konkrétní škole a učí se v ní „skrytému kurikulu“.* Dále pak dodává že: „*své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, spolužáky (stejně starými, staršími i mladšími) si fixuje a odnáší do života.*“ (Mareš, 2013, podle Lukášová, 2015a, s. 61)

Dle Tagiuriho (1968) a Bessotha (1989) je pro klima školy významné vnímání, posuzování a hodnocení následujících oblastí školy žáky, učiteli a rodiči:

- „*kultury (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly);*
- *sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin);*
- *personální složení (charakteristiky osob a jejich kompetence);*
- *ekologických aspektů (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání).“ (Mareš et al., 2012, s. 6)*

Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, má blahodárný vliv na rozvoj osobnosti žáka oproti škole, která má sociální klima ohrožující, může pak osobnost žáka vážně poznamenat. (Lukášová, 2015a)

Důležité je také zmínit sociální interakci a komunikaci s rodiči dětí a žáků. Štech a Viktorová upozornili na to, že od 60. let 20. století se výzkum soustředil na individuální interakci mezi učiteli a rodiči. Rodiče jsou více seznámeni s jádrem učitelské profese, a často po učiteli žádají zdůvodnění postupů, volbu metod, výběr učebnic aj. Kvalita a efektivita tohoto vztahu se bude odrážet od osobních charakteristik učitelů a rodičů a také od jejich očekávání, představ a schopnosti komunikovat. (Štech & Viktorová, 2001, podle Lukášová, 2015a)

Na závěr uvedeme spolupráci učitelů mezi sebou. K tomu, aby učitel byl spokojený ve škole, je spolupráce učitelů velice důležitá. Neboť samotná spokojenost se přenáší z klimatu školy do klimatu školní třídy. Vzájemná spolupráce mezi učiteli a rodiči patří mezi významné profesní kompetence, které mohou být ovlivněny již v průběhu učitelského vzdělávání. (Lukášová, 2015a)

1.9 Závěr první kapitoly

K učitelskému příběhu si můžeme pokládat řadu otázek, které pro nás mohou být inspirativní v rámci vlastního příběhu.

- **Jak je v profesním příběhu reflektováno učitelské vzdělávání z hlediska přípravy na výkon profese?**

Učitelské profesi je věnovaná značná pozornost. Často se hovoří o vzdělávání učitelů v kontextu připravenosti vstupu do pedagogické praxe. Ale již v odborných publikacích se dočteme o tom, že nikdo se expertem v daném odvětví nenarodí. Každé profesi předchází

dlouhá doba speciálního výcviku a také požadovaný stupeň vzdělání, který je pro moderní společnost nutností. V profesním příběhu učitele, který má za sebou dostatečnou pedagogickou praxi, lze vidět jistý posun. Učitel expert si za svou kariéru nasbíral řadu zkušeností, schopností a dovedností, které budou nadále ovlivňovat jeho profesní výkon. Můžeme tedy říct, že začínající učitel z hlediska profesního příběhu nedokáže natolik reflektovat učitelské vzdělávání z hlediska přípravy na profesní výkon, jakožto učitel expert, který do své expertnosti dospěl dlouhodobým usilováním a vlastním seberozvojem.

- **Jak je hodnoceno učitelské vzdělávání z hlediska funkčnosti pro výkon učitelské profese?**

Hodnocení učitelského vzdělávání z hlediska funkčnosti pro výkon učitelské profese můžeme označit jako proces, který v učitelské profesi nikdy nekončí. Samotná příprava učitele prošla za řadu let mnoha změnami. Avšak ta největší změna se týká souvislého pětiletého magisterského studia. V průběhu vysokoškolské přípravy student učitelství absolvuje řadu odborných didaktických předmětů, které mají za cíl budoucího učitele co nejlépe připravit na pedagogickou praxi. Důležitou roli zde sehrává nejen vysokoškolská příprava, ale samotná praxe, především její doba trvání, která má vliv na hodnocení výkonu učitelské profese.

- **Jaké profesní kompetence lze v profesním příběhu učitele rozpoznat?**

V souvislosti s učitelskou profesí je spojována profesní kompetence učitele. Učitelský příběh není pouze shrnutý životopis, který nám učitel odvypráví, ale prostřednictvím příběhu nám učitel odhaluje své nitro, avšak jenom to, které chce, aby bylo odkryto. V profesním příběhu lze narazit na řadu kompetencí, které jsou žádoucí pro vykonávání učitelské profese, avšak největší pozornost vzbuzuje reflexe vzdělávací reality a sebereflexe v jejím rámci.

- **Co vypovídá učitelský příběh o vztahu ke standardu učitelské profese?**

Jak je již v předchozí kapitole zmíněno, standard a kompetence jdou ruku v ruce. Standard je jistá norma, která stanovuje kvalitu učitele. Ovšem k tomu, aby učitel byl považován za profesionála, tak k tomu potřebuje jisté zkušenosti, které získá z praxe. V profesním příběhu učitelů můžeme profesní standard zaznamenat v neustálé snaze na sobě pracovat v podobě vzdělávacích kurzů, či ve snaze vylepšovat svůj profesní status.

- **Jaké sebepojetí se projevuje v učitelském příběhu?**

V učitelském příběhu se objevuje učitelské sebepojetí z různých hledisek. Dostupná pedagogická teorie nám umožňuje nahlédnout do nitra učitele. Velkou část učitelského příběhu tvoří profesní identita, která nám odhaluje to, jak učitel sebe vnímá v roli učitele. Další oblast, která se v příběhu jeví jako důležitá, je právě profesní myšlení, které souvisí s tím, jak dokáže učitel smýšlet o výuce a situacích, které edukační prostředí nabízí. Další významnou složkou je sociální dimenze, která zahrnuje veškeré vztahy ve škole. Pro učitele a žáky je nesmírně důležité, aby ve škole panovalo příznivé sociální klima, neboť spokojené vedení se rovná spokojený učitel a žák. A jako poslední důležitou oblastí je profesní zdraví učitele, které vyvíjejícím nátlakem společnosti může vést až k trvalým zdravotním následkům.

2 POJETÍ PROFESNÍHO PŘÍBĚHU V PROFESNÍM PORTFOLIU

Profesní příběh učitelů je možné zachytit v různých kontextech a podobách. Poměrně vzácnou možností je, že profesní příběh je součástí učitelského portfolia, které si učitel vede jako dokument v rámci organizace školy. Pro účel diplomové práce jsme tedy zvolili možnost zkoumat učitelský příběh, který je zachycen v rámci dokumentu školy pod názvem profesní portfolio učitele.

V historickém kontextu českého školství je portfolio popisováno jako prostředek, který zachycuje výsledky procesů z různých hledisek. V současnosti portfolio představuje fenomén, který tvoří relativně stálé téma, které se objevuje ve výzkumných souvislostech. (Svatoš, 2006)

S profesními kvalitami bezprostředně souvisí kvalitní vzdělání učitele. Tato skutečnost je natolik zjevná, že tvoří základnu mravní zásady, která se vztahuje ke školství: „*Jaký učitel, takový žák.*“ Z této prosté formulace je patrné, že učitel zásadně ovlivňuje úroveň vzdělání, kterého žák dosáhne, s čím rovněž souhlasí praktici ve školách, tak i akademici nejrozličnějších výzkumů. (Trunda, 2012)

Profesní kvalita jde ruku v ruce s profesní kariérou učitele, která se v průběhu vyvíjí. Především se to týká složky osobnostní, znalostní, dovednostní a postoje. Samotná profesní kvalita se dá do značné míry ovlivňovat. Nástroj, který umožňuje monitorovat aktuální stav, ale i vývoj profesních kvalit učitele, vedoucí ke zkvalitnění profesního působení, je **profesní portfolio**. Jedná se o komplexní nástroj autoevalace, který nabízí možnost získat informace nejen o profesních činnostech, ale i o profesních postojích, které mohou výrazně ovlivnit samotný výkon učitelské profese. Podoba profesního portfolia učitele a jeho práce s ním je komplementární v souvislosti s nástrojem *Rámec profesních kvalit učitele*, který vymezuje jeho strukturu, obsah i využití. (Trunda, 2012)

Tomková et al. (2012, s. 5) definuje rámec profesních kvalit jako: „*nástroj komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách.*“ Jeho primárním cílem je popsat vynikajícího učitele a podpořit jeho profesní rozvoj. K efektivnímu využití nástroje je důležité porozumět popisu kvality práce učitele v oblasti reflektivní, sebehodnotící a hodnotící činnosti.

2.1 Východiska nástroje profesního portfolia

Předpokládaná podoba evaluačního nástroje profesního portfolia učitele má dvě základní východiska. Prvním východiskem je *strategie managementu*, která se zabývá tzv. řízením pracovního výkonu. Jedná se o novou koncepci, kdy nadřízený uzavírá s pracovníkem smlouvu, která pojednává o jeho budoucím pracovním výkonu, což souvisí s osvojováním si potřebných dovedností. Tato koncepce propojuje řadu personálních činností, kde např. řadíme: formulování pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoj pracovníků, jejich hodnocení a odměňování. S realizací těchto činností roste u pracovníků motivace a prohlubuje se vztah mezi nadřízeným a podřízeným. Podoba smlouvy o dalším rozvoji pracovníků vychází z jeho komplexní a kontinuální evaluace a autoevaluace, která zohledňuje jak silné stránky pracovníka, tak oblasti, ve kterých potřebuje pomoc. Podstata této strategie tkví v tom, že učitel není pouze objektem hodnocení, či evaluace, ale jeho aktivním subjektem. V tomto případě je k evaluaci učitele profesní portfolio přínosným nástrojem. (Trunda, 2012)

Druhým východiskem pro formování evaluačního nástroje je *profesní standard učitele* v souvislosti s nástrojem *Rámec profesních kvalit učitele*, který byl vytvořen v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. (Trunda, 2012) Tento projekt byl zřízen v rámci MŠMT, který je zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení, kdy základní a střední školy mají zákonem dané pravidelně podávat zhodnocení své vlastní práce. Ovšem zhodnotit svou práci není nic snadného a řada škol to pokládá za velký problém. V konečném důsledku dobře provedená autoevaluace ukáže klady i zápory dosavadní práce školy a může tak sloužit jako platforma k pozitivní změně a k posílení autonomie školy. (MŠMT, 2012) V tomto případě je zde profesní portfolio považováno za nástroj, který umožňuje učitelům zaznamenávat a dokládat svůj profesní růst ve struktuře, která odpovídá profesnímu standardu učitele. (Trunda, 2012)

Evaluace, autoevaluace, hodnocení a sebehodnocení ve vztahu k profesnímu portfoliu

Pojem evaluace v současnosti představuje nejvíce frekventovaný termín, který se používá jak v pedagogické teorii, tak i v kontextu se vzdělávající politikou v pedagogické praxi. Samotný pojem evaluace je v češtině poměrně nový. Přenesením slova do angličtiny evaluation znamená v obecném kontextu určení hodnot či ocenění. (Nezvalová, 2006)

Průcha (2000, s. 124) pedagogickou evaluaci označuje jako: „*relativně novou disciplínu pedagogiky, jež se zabývá hodnocením jevů edukační reality.*“ Tato rozsáhlá oblast se týká hodnocení, přičemž evaluováno může být cokoli týkajícího se školy a jejího působení.

Mezi primární oblasti hodnocení řadíme:

1. *Evaluaci vzdělávacích potřeb*, která se zabývá zjišťováním, analýzou a vyhodnocením toho, co potřebuje vzdělávací subjekt od určitého typu edukace. Vzdělávací potřeby zahrnují především odborné vzdělání a také požadavky zaměstnanců na absolventy škol.
2. *Evaluaci vzdělávacích programů*, která se zabývá např. hodnocením a analýzou programů, plánů, projektů a hodnocení kurikula aj.
3. *Evaluace edukačního prostředí*, která se zabývá např. velikostí školy, lokalizací školy, socioekonomickým složením žáků, klimatem školy aj.
4. *Evaluace výuky* (učení a vyučování), která se zabývá např. charakteristikou výuky, činností učitelů a žáků ve výuce aj.
5. *Evaluace vzdělávacích výsledků*, která se zabývá zjišťováním, měřením a srovnáváním vědomostí a dovedností žáků aj.
6. *Evaluace na základě standardů*, která se zabývá jasným vymezením požadavků, který se vztahuje na výkon žáků aj.
7. *Evaluace činnosti a produktivity školy*, která se zabývá srovnáváním škol. (Průcha, 2000)

O další vymezení pojmu evaluace se pokusil Bennet et al. (1994, podle Nezvalová, 2006), který evaluaci vymezuje jako: „*proces systematického shromažďování a analýzu informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.*“

Tato definice naznačuje, že evaluace by měla být:

- „*systematická, tzn. explicitně vymezená oblast a její struktura;*
- *provedena správně metodicky;*
- *prováděna pravidelně;*
- *řízena podle předem stanovených kritérií;*
- *použitelná pro rozhodování a další plánování.*“ (Nezvalová, 2006)

V souvislosti s evaluací se váží další pojmy: hodnocení, sebehodnocení a autoevaluace. Jednotlivé pojmy se pokusíme stručně objasnit a uspořádat vztahy mezi nimi. Samotný

termín evaluace vymezuje širší odborný výraz, který vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi v kontextu nejrůznějších vzdělávacích jevů. (Nezvalová, 2006)

Pojem autoevaluace školy je definována jako: „*soustavný a strukturovaný hodnotící proces, v němž konkrétní výchovně vzdělávací instituce shromažďuje a podle předem stanovených kritérií vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti (jako jsou kurikulum, klima, zdroje, řízení, vzdělávací výsledky).*“ (Vališová & Kasíková, 2007, s. 321)

Další definice autoevaluace je dle Roupce, který definuje autoevaluaci jako: „*systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům.*“ (Roupec, 1997, podle Nezvalová, 2006) Jiný pohled na pojem uvádí Rýdl, který autoevaluaci chápe jako: „*mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce.*“ (Rýdl, 1998, s. 19)

Výše zmíněné definice se shodují na tom, že pojem autoevaluace představuje jistý hodnotící proces, který by měl být nepřetržitý. Avšak samotná autoevaluace nezaručí zlepšení v oblastech edukační reality. Autoevaluace nám poskytne jisté výsledky a zjištění a následně záleží, jak s nimi bude naloženo. Stane-li se, že výsledky nebudou odpovídat cílům, který si stanovila škola či učitel, je žádoucí vytvořit jistá opatření, která povedou ke zlepšení.

Synonymem termínu autoevaluace je hodnocení či sebehodnocení. Sebehodnocení můžeme považovat za schopnost, kterou by měl člověk ovládat. Poněvadž pomocí sebehodnocení dokážeme hodnotit svět a činnosti kolem sebe a reflektovat svoji práci.

Dle Průchy (1996) se „*hodnocení častěji užívá v širších kontextech běžné školní praxe, např. se hovoří o hodnocení žáků, práce učitelů apod.*“ (Průcha, 1996, podle Nezvalová, 2006) Na rozdíl od hodnocení je sebehodnocení pojímáno jako: „*neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, kterou provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy.*“ (Nezvalová, 2006)

Další definice je dle Rakoušové, která sebehodnocení definuje jako: „*formativní či kariérní hodnocení, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce.*“ (Rakoušová, 2008)

Pro srovnání sebehodnocení jsou zde zvoleny dvě definice, které výstižně definují význam samotného pojmu. Ve vztahu k profesnímu portfoliu se více přikláníme k definici od Rakoušové, která apeluje na formativní kariérní hodnocení, které je neformální, avšak se zaměřením na průběh a výsledek školní práce.

2.2 Vymezení pojmu profesního portfolia

S pojmem portfolio se asi každý z vás v průběhu studia či v praxi setkal. Samotný pojem se v posledních desetiletích stal „módním“, který je používán velmi často v různých kontextech. Vznik tohoto slova je složenina latinského slova *portatio* (nošení) a *folium* (list). V češtině pojem portfolio používáme v počeštělém tvaru portfej. Tento módní pojem vstupuje i do jiných sfér lidské činnosti a získává tak svůj specifický význam. (Syslová et al., 2018) Jak je z textu patrné, portfolio se nachází v různých sférách lidské činnosti, avšak primární je vymezení pojmu profesního portfolia, které se vztahuje k učitelské profesi u učitelů 1. stupně ZŠ.

Laická veřejnost i odborníci dle Píšové se shodují na tom, že se jedná o soubor materiálů, artefaktů a dokumentů, který je:

- *strukturovaný;*
- *selektivní;*
- *reprezentativní;*
- *srozumitelný „publiku.“* (Píšová, 2007, podle Syslová et al., 2018, s. 40)

V dnešní době se poměrně často ve školství zavádí jak žákovská, tak i profesní a ředitelská portfolia. Jak již tvrdí paní ředitelka: „*práce s portfoliem si většina učitelů nezvolí samo, protože se brání práci na víc. Potřebují jistý popud a vidět v něm jistý smysl.*“ Tohoto názoru je i Jiří Trunda, který tvrdí, že: „*zavádění profesních portfolií je ve školské praxi iniciováno managementem škol než učiteli samými. Pro úspěšnou implementaci tohoto evaluačního nástroje je nutno respektovat několik pravidel.*“ (Trunda, 2012, s. 6)

Z nepedagogického prostředí se pojem portfolio dostává do pedagogické teorie a praxe. V této souvislosti je portfolio pojímáno jako: „*soubor ukázek nebo nejlepších prací tvorby výtvarníka, fotografa či architekta, které umělec prezentuje různým posluchačům, vydavatelům, klientům či veřejnosti.*“ (Eyssautier-Bavay, 2004, podle Tomková, 2018, s. 61)

Portfolio můžeme také použít při vstupu do profese, které dokládá doplňující informace o reprezentaci vlastního profesního úspěchu. (Meeus Van Looy & Van Petegem, 2006) Kromě profesního životopisu se dokládají i jiné dokumenty, kterými uchazeči dokládají svoji dosavadní praxi, dosažené vzdělání aj. V praxi se můžeme setkat i s tím, že zaměstnavatel bude požadovat po zaměstnancích vedení portfolia, které bude postupně dokumentovat jejich profesní růst. (Tomková, 2018)

Termínové vymezení pojmu profesní portfolio považujeme za klíčové, a proto je důležité jeho vymezení. Obecně můžeme říct, že portfolio učitele je nástroj, který slouží nejen k reflexi a sebereflexi, ale rovněž k sebe prezentaci učitele, která prezentuje jeho dosavadní pokrok a celkovou změnu. Píšová vymezuje profesní portfolio jako: „*individuální portrét učitele – profesionála reflektujícího svoji filozofii a praxi.*“ (Píšová, 2007, podle Lukášová et al., 2014, s. 54) S výše zmíněnou definicí se opět shoduje paní ředitelka, která propaguje myšlenku, že: „*v profesním portfoliu učitele je učitel viděn jako na dlani.*“ Jiná definice je dle Bibeau, který profesní portfolio definuje především jako: „*nástroj vzdělávání a komunikace. Je důkazem zkušeností a znalostí studenta. Je kompendiem jeho znalostí a kompetencí. Je obrazem vývoje znalostí a kompetencí studenta. Je nástrojem metakognice, sebepoznání, autoregulace, uvědomění si vlastních procesů učení.*“ (Bibeau, 2005, podle Tomková, 2018, s. 64)

Jak již z první definice vyplývá, v profesním portfoliu se objevuje jak osobnost učitele, tak i jeho přístup k práci a celkové pojetí výuky jako takové. Druhá obsáhlejší definice vnímá profesní portfolio jako nástroj vzdělávání a komunikace, kde se klade důraz na znalosti, zkušenosti a schopnosti. Definice dle Píšové nejvíc vystihuje záměr této diplomové práce, proto budeme vycházet z jejího pojetí. I když se definice profesního portfolia liší, tak v konečném důsledku bude profesní portfolio učitele výjimečný umělecký výtvar, který plní retrospektivní pohled na učitelovu práci.

2.3 Typy profesního portfolia

V zásadě rozlišujeme dva základní typy portfolií, které se vztahují jak k žákovskému, profesnímu, či ředitelskému portfoliu. Jedná se tedy o:

1. papírové portfolio;
2. elektronické portfolio (e-portfolio).

Papírová forma portfolia

Jedná se o tzv. přenosné desky, kde učitel či žák (student) zakládá volné listy, fotografie, výkresy, náčrty a jiné podklady, které se týkají procesu vzdělávání a následného dosažení výsledku. Nevýhodou můžeme poznamenat značnou nákladnost na prostory (skříň, samostatná místnost), ale také objem uložených dokumentů, který se bude v průběhu neustále zvětšovat, s čímž také souvisí nekomfortní manipulace a dohledávání informací v portfoliu. (MŠMT, 2019)

Elektronická podoba portfolia (e-portfolio)

Jedná se o tzv. elektronické prostředí či platformu, kde si učitel, žák (student) vytváří elektronický formát pro ukládání souborů. Výhoda tohoto typu portfolia spočívá v tom, že nezabírá místo a umožňuje snadnou orientaci v souborech. Dalším přínosem je snadná manipulace se soubory (lze je stahovat, upravovat, aktualizovat, sdílet aj.). (MŠMT, 2019)

Lukášová (2015b) vymezuje tři typy portfolií:

1. dokumentační (pracovní) portfolio
2. procesuální portfolio
3. sumativní (reprezentační) portfolio

Dokumentační (pracovní) portfolio

Tento typ portfolia obsahuje sbírku prací (produktů) za krátký časový úsek a poukazuje na kognitivní proměny (růst – zlepšení – zhoršení) v učení žáků. Portfolio tak může zahrnovat vše od hotových produktů učení až po výsledky testů či průběžných známek se zakončenou reflexí a sebereflexí studenta. Tento typ portfolia má smysl jen tehdy, když se z něj vyberou a srovnávají konkrétní a autentické položky v kontextu se vzdělávacími cíli, nebo zkušenostmi u konkrétních jedinců.

Procesuální portfolio

Toto portfolio vzniká z toho důvodu, aby zachytilo potřebné aspekty, které dokumentují změnu v dlouhodobém procesu (sociálního, kognitivního, profesního a osobnostního) učení. Hodnocení portfolia snáze ukáže na individuální vývoj v oblasti schopností, dovedností, postojů či vlastností a pokusí se navrhnout budoucí prognózu. Úspěch procesuálního portfolia tkví v sebeuvědomování a porozumění změn, které se dějí. Jedinec, který je veden k dlouhodobé práci s tímto portfoliem získá návyk, který mu umožní uvažovat o své současné či budoucí metakognitivě.

Sumativní (reprezentační) portfolio

V cizojazyčné literatuře se setkáme s označením „vitrína“ nebo „výkladová skříň“. Jedná se o redukováný výběr činností, který tolik nelpí na procesu vzniku či času, ve kterém vznikly. Reprezenční portfolio ze svého názvu naznačuje, že takové portfolio obsahuje nejlepší práce jedinců, které si sami vybrali. Může se jednat o písemné produkty, výsledky umělecké či pracovní činnosti, produkty, videozáznamy, fotografie aj. Na hodnotě přidá

i to, když jedinec zdůvodní svůj výběr. V současnosti je obvyklé, že reprezentační portfolio vyžaduje vedení po jednotlivcích, kteří se ucházejí o post, funkci.

V souvislosti s profesním portfoliem jsou užívány **dva typy profesního portfolio**. Jedná se o **profesní portfolio**, které je určeno k **profesnímu učení**. Rovněž se můžeme setkat s názvy jako je např. profesní portfolio – procesní, pracovní, rozvojové, dokumentační, formativní aj. Cílem tohoto portfolio je zlepšovat učení a vyučování. (Tomková, 2018)

Druhým typem profesního portfolio je portfolio, které slouží k **sumativnímu** či **certifikačnímu hodnocení** (certifikační, hodnotící, sumativní, závěrečné, reprezentační, prezentační aj.), které obsahuje nejružnější reprezentační produkty, které si vybral sám student dle určitých kritérií. Toto portfolio tvoří platformu pro autentické hodnocení, které vyžaduje ilustraci dovedností a poznatků v souvislosti s reálnými situacemi v učení. Tento typ portfolio zdůrazňuje silné stránky rozvoje profesních kompetencí studenta učitelství, kdy dochází k integraci sebehodnocení studenta do certifikačního hodnocení, které umožňuje jak studentovi, tak vyučujícímu vést dialog, ve kterém student předkládá skutečné důkazy o úrovni svých kompetencí a jeho posunu. (Tomková, 2018)

V souvislosti s neukotveností pojmu portfolio souvisí jeho šířka a funkce, pomocí kterých jsou portfolio charakterizována. Toto široké rozpětí je výzvou pro další bádání v souvislosti s portfoliem v profesní přípravě. (Tomková, 2018) V anglosaském prostředí v souvislosti s rozvíjející funkcí portfolio se vyskytují tyto názvy: *pracovní portfolio*, *portfolio rozvoje učení*. (Tardif, 2006, podle Tomková, 2018) Ve frankofonním prostředí jsou používány názvy: *složka učení*, *profesní portfolio*, *složka pokroku*, *elektronické portfolio* aj. (Paquay et al., 2010, podle Tomková, 2018) V České republice v kontextu vzdělávání učitelů (Lukášová et al., 2014, podle Tomková, 2018) se užívají následující pojmy, vztahující se k portfoliu: *dokumentační (pracovní)*, *procesuální* a *sumativní (prezenční) portfolio*.

2.4 Dělení profesního portfolio z hlediska účelu využití

Způsoby, kterými můžeme dělit portfolio, jak v zahraničí, tak v tuzemské literatuře, je mnoho. Obecně můžeme dělit portfolio na papírové a elektronické, jak je v předchozí kapitole vysvětleno, avšak výsledná podoba portfolio se bude lišit. (Václavík, 2013)

Košťálová, Straková nabízí následující dělení:

- z hlediska účelu vzniku na *sumativní a formativní*;
- z hlediska obsahu (*všechny práce, nebo práce vybrané*);

- *z hlediska způsobu výběru artefaktů* (výběr učitele či výběr externí autority). (Košťálová & Straková, 2008, podle Václavík, 2013, s. 39)

Způsob využití portfolia se odvíjí od toho, s jakým účelem ho budeme využívat. Dle účelu je pak podřízen jeho obsah a výběr složek. (Straková, 2010) Samotná forma se bude lišit především v jeho uspořádání a ve výběru informací. V praxi můžeme narazit na několik druhů portfolií, které se budou lišit svou podobou, ale i svým účelem. Je důležité si uvědomit, že vhodně sestavené portfolio umožňuje sledovat jeho gradující vývoj jako je např. odborné absolvování výcviku, odborné praxe, praxe v zahraničí či práci na projektech. (MŠMT, 2019)

Za zmínku stojí i to, že profesní portfolio v kontextu vzdělávání budoucích učitelů není cílem, ale pedagogickým nástrojem, který podporuje socio – konstruktivistické pojetí vzdělávání, reflektivní praxi a reflektivní pojetí výuky. Z tohoto důvodu je profesní portfolio neodmyslitelnou součástí činnosti studentů a jiných účastníků vzdělávání, kteří se podílejí na tvorbě portfolia a jeho práci s ním. Především se to týká: **sběru, výběru, reflexe a hodnocení**. (Tomková, 2018)

2.5 Obsah profesního portfolia

Již student učitelství si v průběhu svého studia sbírá materiál, který si zakládá do složek. Sesbírané materiály můžeme považovat za jistou formu „portfolia“, který slouží především samotnému studentovi (učiteli). Nejčastěji student (učitel) do portfolia zakládá své přípravy na hodinu, náměty na projekty, práce žáků a sebereflexi aj.

Jak uvádí Tomková (2018) obsah profesního portfolia tvoří materiály, které se studenti učitelství sami tvoří, nebo získávají v průběhu svého profesního učení.

Ukázku struktury profesního portfolia vymezuje Trunda, které je následující:

1. strukturovaný životopis;
2. osobní vzdělávací platforma (učitelova filozofie pedagogické činnosti, jeho názory a postoje v kontextu učitelské profese);
3. plán profesního rozvoje (na základě hodnocení a sebehodnocení stanovené osobní cíle profese a dílčí kroky k jejímu dosažení);
4. dokumenty dokládající naplňování rámce profesních kvalit učitele:

- plánování výuky; prostředí pro učení; procesy učení; hodnocení práce žáků; reflexe výuky; rozvoj školy a spolupráce s kolegy; spolupráce s rodiči a širší veřejností; profesní rozvoj učitele. (Trunda, 2012)

Lukášová et al. (2014) nabízí následnou organizační strukturu obsahu portfolia:

1. Osobní materiály

- životopis; kopie vysokoškolských diplomů, osvědčení, certifikátů apod.; doporučující dopisy; plán dalšího vzdělávání a profesního vývoje a důkazy o jeho plnění.

2. Materiály vztahující se k výuce

- ukázky příprav, zejména časově ohraničené plány, které demonstrují dovednost plánovat; vlastní testy; vzdělávací cíle (definované cíle učení a styl učení); fotografie prací žáků; videonahrávky výuky; zápis z pedagogického deníku; plány a schémata.

3. Materiály vztahující se k dítěti/žákovi

- případové studie a anamnézy dětí/žáků; záznamy z rozhovorů s dětmi/žáky; záznamy o pozorování dětí/žáků; hodnotící a sebehodnotící archy; individuální vzdělávací plány.

4. Materiály vztahující se ke studiu

- PowerPointové prezentace; zápisy z přednášek; výpisky z odborných publikací (např. seminární práce); návrhy projektů.

5. Další materiály

- ceny a ocenění; hodnocení a záznamy z hospitací; doklady o komunikaci a spolupráce s rodinou a školní komunitou (školní a třídní časopisy, letáky, pozvánky, zprávy od rodičů, dokumentace školních akcí apod.); reflektivní deníky, eseje, příběhy, myšlenkové mapy. (Lukášová et al., 2014, podle Syslová et al., 2018)

Jak je již v úvodní kapitole zmíněno, v praxi můžeme narazit na tzv. portfolio ředitele školy (PŘŠ). Jedná se o soubor materiálů, který se týká řízení školy jakožto organizace a profesního rozvoje ředitele školy. Tento dokument může obsahovat např. přehled činností ředitele školy, jeho sebehodnocení/sebereflexi a hodnocení dalšího rozvoje. Na základě

materiálů, které má uložené ve svém portfoliu, tak může sledovat svůj manažerský post a prozatímní cíle, kterých dosáhl. Bez pochyb portfolio ovlivňuje nejen profesní růst ředitele, ale rovněž mu dává představu o svém posunu a úrovni jeho dovedností a znalostí.

Ředitelské portfolio má dvě roviny:

1. rovina – osobní
2. rovina – školy jako instituce

Rovina osobní zahrnuje dokumenty a podklady, které prezentují osobní profesní rozvoj. Zejména se to týká aktivit, které mají vyšší míru opakovatelnosti, ze kterých pak můžeme vyhodnocovat rozvoj ředitele školy v kontextu řídicího pracovníka (manažera).

Rovina školy jako instituce zahrnuje materiály a dokumenty, které dokazují vlastní rozvoj/vývoj školy. Zejména se to týká posunu v čase a oblastech, které osvědčují míru úspěšnosti v oblasti řízení školy.

Ředitelské portfolio slouží v prvé řadě samotnému řediteli, ale je vhodné pro prezentaci řízení školy a změn, které se uskutečňují. Rovněž do něj mohou nahlédnout hodnotící orgány jako je ČŠI. (Eliáš & Tomášek, 2019)

Možný obsah ředitelského portfolia tvoří tyto oblasti:

- profesní životopis; profesní priority; profesní mapa; certifikáty, osvědčení a vysvědčení (ředitel jako celoživotně se vzdělávající profesionál); doklady a dokumenty. (Eliáš & Tomášek, 2019)

2.6 Význam profesního portfolia pro začínajícího učitele

Jak již z jednotlivých kapitol vyplývá, portfolio není přínosné pouze u studentů či žáků, ale i pro samotného učitele. Profesní portfolio si může vést učitel pro sebe, nebo si ho vede na základě podnětu managementu školy. Avšak žádoucí je systematické třídění informací dle předmětů, učební látky, stylu učení a stanovených cílů aj. Z druhého úhlu pohledu profesní portfolio poskytuje učiteli jistou formu sebereflexe a jeho profesního růstu.

Tomková, která se zabývá mimo jiné i profesním portfoliem, poukazuje na to, že portfolio není pouze přínosem pro učitele, kdy: „*podporuje zvyšování kvality vyučovacího procesu a výsledků učení žáků*“, ale také pro ředitele, který dle profesního portfolia je schopen hodnotit práci učitelů. Tomková dále konstatuje, že materiály, které si učitel shromažďuje, je nutné „aktualizovat a obohacovat.“ Učitelé mimo to, že sbírají zajímavé materiály, rovněž

tvoří své vlastní texty a pracovní listy. Zároveň dodává, že vzájemná prezentace ostatním učitelům je velkou pomocí a mohou si své práce navzájem vyměňovat. (Tomková, 2007)

Jaroslava Štefflová (2006) se tematikou učitelských portfolií zabývala v Učitelských novinách. „Do desek si učitelé zakládají všechno, co s jejich prací ve škole souvisí. Certifikáty dokládají jejich profesní růst, tvorbu ŠVP, zajímavé projekty. V portfoliu může být uložena například fotografická dokumentace o zajímavé školní výstavě, nebo cédečko s žákovským koncertem.“ V článku jsou dále zmíněny školy (např. v Praze, Českých Budějovicích, Prachaticích), které rovněž pracují s portfoliem a jsou v podstatě srovnatelné. Na začátku zavádění portfolia měli učitelé obavy a strach z práce navíc, což zapříčinilo z prvo počátku negativní ohlasy. Postupem času si učitelé začali uvědomovat přínos a účinné využití portfolia při své práci. Velkým přínosem je možná spolupráce mezi učiteli a návaznost jednotlivých let a monitorování jejich vývoje. Nebo při příchodu nového učitele, který může nahlédnout do portfolia a zjistit tak potřebné informace. Právě spolupráce mezi učiteli či tvorba společného portfolia může vést dle Mařasové k:

- „*pozitivnímu klimatu ve škole mezi učiteli;*
- *vzájemné spolupráci mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli;*
- *kvalitnější komunikaci mezi učiteli a snažší organizaci jejich práce;*
- *společné motivaci a jednotnému sdílení vize;*
- *ke komplexnější autoevaluaci apod.“ (Mařasová, 2006)*

Profesní portfolio má ve školním prostředí široké využití. Jednak může sloužit učitelům k sebereflexi, tak i k reflexi celého vyučovacího procesu. Rovněž může sloužit jako zdroj informací o žácích a jejich posunu v průběhu vzdělávání, ale také škole jakožto instituci. (Spilková & Vašutová, 2008)

V našem výzkumu nás bude zajímat, jakou podobu má profesní příběh učitelky v primárním vzdělávání v jejím elektronickém portfoliu, které bylo pro účel výzkumu poskytnuto vedením školy.

2.7 Závěr druhé kapitoly

Snahou této diplomové práce je zjistit, jestli se profesní příběh učitelek odráží v jejich elektronickém profesním portfoliu. Z prozatímního výzkumu je patrné, že profesní portfolio ukazuje učitele „jako na dlani“ a je možné zaznamenat v něm jisté oblasti učitelova

sebepojetí. Především jeho profesní identitu, profesní myšlení a sociální dimenzi profese. V této kapitole jsou vybrány hlavní otázky a odpovědi, které budou sledovány jako hlavní hlediska problému diplomové práce.

- **Jaký typ profesního portfolia je pro výzkum profesního příběhu učitele funkční?**

V odborné literatuře můžeme narazit na tři typy profesního portfolia. Jedná se o portfolio dokumentační, procesuální a sumativní. V rámci výzkumu budeme pracovat s elektronickým procesuálním a reprezentačním typem profesního portfolia. Pro objasnění – procesuálního typ je portfolio, které zachycuje potřebné aspekty zaznamenávající změnu v procesu učení. Učitel, který je veden k práci s procesuálním portfoliem, je schopen uvažovat o své současné a budoucí metakognitivě. Reprezentační typ portfolia představuje výběr materiálu, které reprezentují jedince. Samotný výběr je zcela ponechán na jednotlivci a velmi hodnotné je i to, když dokáže zdůvodnit svůj výběr.

- **Co z obsahu profesního portfolia nejvíce přispělo k poznání specifik profesního příběhu učitelů?**

Obsah profesního portfolia zahrnuje z velké části certifikáty ze školení, které nám naznačují snahu učitelek být ve své profesi odborníkem. Dále pak učitelky do svého profesního portfolia zakládají své přípravy na vyučování a projekty, které nám avizují jejich profesní myšlení, které je jednou z oblastí učitelova sebepojetí. Paní ředitelka Marie klade důraz na reflexi a sebereflexi učitelovy práce ve formě plánu profesního rozvoje a plánovaných hospitačních činností, které rovněž můžeme zařadit do oblasti profesního myšlení. V obsahu profesního portfolia byla identifikována i sociální dimenze, která se objevuje v souvislosti s rozvojem školy a spoluprací mezi pedagogickým sborem. Profesní portfolio učitelek na základní škole BuP primárně slouží jako nástroj autoevaluace a evaluace školy.

3 PROFESNÍ PŘÍBĚH UČITELŮ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

Výzkum životního příběhu je zápisem, analýzou a vyhodnocením života určité osoby. Jedná se o chronologii vlastního života, která je vyprávěna člověkem, který rekonstruuje svůj život vlastníma očima. Životní příběh slouží výzkumníkovi k tomu, aby zjistil subjektivní významy zdůrazňované vybranou osobou v průběhu jeho života. Hovoříme-li o subjektivním významu, máme tím na mysli vlastní, od jiného člověka nepřevzaté interpretace jevů. (Gavora, 2000)

Životní příběhy můžeme nalézt v různých podobách – *biografie slavných osob, umělců, vědců, sportovců aj.* Avšak tato podoba životních příběhů bývá často beletrizována. Ve vědeckém výzkumu se neobjevují ilustrace děje, ale jde především o pochopení života jednotlivce. Život každého jednotlivce se mění od okolností, které jedinec v průběhu života zažije. Avšak v něm můžeme vidět jistý vzorec neboli fáze, které přes jedinečnost života konkrétního člověka můžeme nalézt u jiných jednotlivců podobné profese, věku, pohlaví aj. (Stake, 1995, podle Gavora, 2000)

V následujícím textu jsou ve stručnosti popsány tři výzkumy, které vznikly na základě vyprávění životních příběhů učitelů. Avšak doposud nebyl aplikován výzkum, který by zkoumal profesní příběh učitelů v souvislosti s jejich profesním portfoliem.

Výzkum Petera Gavory: *Výzkum životního příběhu: učitelka Adamová*

P. Gavora v roce 2001 napsal případovou studii, která pojednává o životním příběhu učitelky Adamové. Hlavním cílem bylo rekonstruovat profesní vývoj jediného učitele. Životní příběh je zde představován jako výzkumná metoda. Gavora se pokusil nejen o sepsání životního profilu jedné učitelky, ale zároveň se pokusil demonstrovat, jak je životní příběh spjatý se soukromým životem, sociálními a kulturními podmínkami. Zároveň poukázal na to, jak osobní vlastnosti spolupůsobí s vnějšími podmínkami. Dále pak zdůrazňuje, že učitel není pouhým produktem vysoké školy, uvádějícího učitele, svého ředitele či kolegů, ale do jisté míry i produktem sebe samého. (Gavora, 2001)

Výzkum Romana Švaříčka: *Zkoumání konstrukce identity učitele*

Životní příběh učitele experta zveřejnil R. Švaříček v roce 2007. Jednalo se o kvalitativní výzkum, kde byl použit biografický a narativní přístup. Švaříček zkoumal dva učitele experty, kteří působili na 2. stupni základní školy, pomocí metody životní historie. Cílem výzkumu bylo popsat, vysvětlit myšlení a jednání učitele, které jej dovedlo do současné

pozice učitele experta. Autor konstatuje, že kritická fáze začínajícího učitele je první období učitelství kariéry. Tuto fázi Švaříček pojmenovává jako „šok z reality.“ Hlavním důvodem není nedostatečná příprava, ale neidentifikace se s rolí učitele již při studiu na vysoké škole. Na základě získaných dat je učitel expert zkušený a aktivní učitel, který je se svým aktuálním stavem nespokojený. Poslední fáze učitele experta je v rozmezí sedmého a osmého roku jeho pedagogické praxe, kdy učitel nasbíral dostatek zkušeností z odborných seminářů, kurzů, literatury a od svých kolegů. Učitel před společností přijímá identitu učitele experta, avšak se nedomnívá, že této úrovni dosáhl. (Švaříček & Šedřová, 2014)

Švaříček svůj výzkum dále rozšířil a výsledky dále interpretoval ve své disertační práci, kterou napsal v roce 2009. Výzkumný soubor se skládal ze čtyř participantů. Celkově se jednalo o šest učitelů expertů, kteří působili na základní škole. Hlavním cílem disertační práce bylo zjistit, jak probíhá profesní rozvoj učitele od současné pozice učitele experta, jak učitelé konstruují svoji profesní identitu a jakou roli hraje v rozvoji učitele sociální interakce ve škole. Výsledek výzkumu pojednává o tom, že profesní identita učitele je výtvořem vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více než soubor daných, nebo vrozených vlastností. (Švaříček, 2009)

Výzkum Evžena Řehulky: Příběhy učitelek – pokus o poznání profese

Další studii profesních příběhů učitelů realizoval E. Řehulka v roce 2008. Jednalo se o analýzu profesního příběhu 50 učitelek základní školy. Průměrný věk učitelek byl 37,5 let. Věkové rozpětí se pohybovalo od 29 do 56 let. Jednotlivé výpovědi byly strukturovány z hledisek: geneze, prožitku, života s učitelstvím, práce, významu, smyslu a osudu učitelství v osobním příběhu. Řehulka po kvalitativní analýze došel k závěru, že učitelství je vědomou volbou, která je tradiční s vysokým mravním kreditem. Jakmile se učitel identifikuje s učitelkou profesí, dochází tak k životnímu naplnění. Rovněž byly specifikovány zátěže, které E. Řehulka identifikoval. Tyto zátěže mohou vést k deformacím, na které učitelé nejsou připraveni. (Řehulka, 2008)

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části bylo představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti poznání fenoménu profesního příběhu učitelů. V první kapitole diplomové práce bylo zpracováno dostupné poznání o vztahu profesního příběhu k pojetí učitelské profese v pedagogické teorii. V odborné literatuře můžeme narazit na zpochybnění učitelovy profese a narazit tak na pojem semiprofese. Ovšem v této práci budeme používat pojem profese, který v souvislosti s učitelskou profesí staví na odborné kvalifikaci. Velkou pozornost věnujeme profesnímu příběhu učitelů. Hlavní hledisko zpracovávání problému profesního příběhu je vztah k učitelskému sebepojetí. Prioritní tedy budou oblasti učitelovy identity, profesního myšlení, sociální dimenze a profesního zdraví učitele, které jsou rozebrány jako prvky profesního sebepojetí v profesním příběhu učitele.

Druhá kapitola se zaměřuje na profesní příběh učitele v kontextu profesního a ředitelského portfolia. V souvislosti s profesním příběhem se pokusíme nalézt mezi těmito nástroji propojenost. Zajímá nás tedy, jak profesní příběh učitelů souvisí s profesním a ředitelským portfoliem. Budeme pracovat s tzv. elektronickým procesuálním a reprezentačním profesním portfoliem, které jistými kroky vede učitele k metakognitivní sebereflexi prvků profesního příběhu z hlediska sebepojetí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V teoretické části diplomové práce byly popsány klíčové pojmy, které budou předmětem zkoumání oblastí profesního sebepojetí učitelů základní školy. Praktická část diplomové práce se opírá a kvalitativní metodologii, která je v následujících řádcích objasněna. Pro efektivní provedení výzkumu je stanoven výzkumný záměr a cíl, ze kterých byly následně vytvořeny výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na vybrané oblasti profesního sebepojetí.

5.1 Výzkumný záměr

- Identifikovat v profesním příběhu učitele znaky profesního sebepojetí učitelů.

5.2 Výzkumný cíl

- Rozpoznat na základě profesního příběhu učitelů subjektivní pojetí učitelské profese.
- Popsat, jaké znaky profesního sebepojetí učitelé základní školy preferují.
- Identifikovat, zda se charakteristiky profesního sebepojetí objevují v profesním portfoliu.

5.3 Výzkumné otázky

- Jak je v současnosti pojmána učitelská profese z pohledu učitelů základní školy v jejich profesním příběhu?
- Jaké oblasti učitelského sebepojetí lze identifikovat v profesním příběhu?
- Co z obsahu profesního portfolia charakterizuje profesní příběh a profesní sebepojetí?
- Jak nahlíží na profesní příběh a profesní sebepojetí v portfoliu ředitelka školy?

5.4 Kvalitativní výzkum

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, ve kterém byly použity dvě kvalitativní výzkumné metody. Jedná se tedy o polostrukturovaný hloubkový rozhovor s ředitelkou a učitelkami základní školy BuP a obsahovou analýzu profesního a ředitelského portfolia. Design rámcového uspořádání kvalitativního výzkumu bude vycházet z případové studie.

Je žádoucí vymezit kvalitativní výzkum, který je definován jako: „*proces zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a rezervovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 17)

5.5 Metody sběru dat

Volbu metod sběru dat v procesu kvalitativního výzkumu volíme až po stanovení výzkumného cíle, konceptuálního rámce, výzkumných otázek, výběru designu a následnou úvahou o kontrole kvality zkoumání. Metody sběru dat jsou definovány jako: „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují sociální realitu.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 142)

V následujících řádcích bude proveden popis postupu při výběru metod, které byly vybrány v rámci zpracování praktické části diplomové práce.

5.5.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Jedna z nejčastějších metod, která se využívá v kvalitativním přístupu, je hlubkový rozhovor „*in-depth interview.*“ Dle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 159) je hlubkový rozhovor definován jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“

Další definice je dle Kvale, který hlubkový rozhovor definuje jako: „*jako metodu, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.*“ (Kvale, 1996, s. 5 – 6, podle Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159)

Prostřednictvím hlubkového rozhovoru jsou zkoumány specifické sociální skupiny, členové určitého prostředí s cílem pochopit jejich jednání. (Švaříček & Šed'ová, 2014) Zároveň hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. (Lofland, 1971, podle Patton, 2002, podle Švaříček & Šed'ová, 2014)

Proces získávání dat prostřednictvím hlubkového rozhovoru se skládá z několika postupů, se kterými by se měl výzkumník v první řadě seznámit. Výzkumník si nejprve stanoví oblasti, ke kterým vytvoří několik otázek, avšak nesmí opomenout úvodní, hlavní a ukončovací otázky. Ze získaných dat je následně proveden transkript rozhovoru, se kterým výzkumník následně pracuje v podobě kategorií a kódů. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

Ke zpracování praktické části byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který se nejčastěji používá v případové studii či zakotvené teorii. Otázky do hloubkového rozhovoru vycházely z výzkumných otázek, které jsou klíčové pro zpracování a následné vyhodnocení této diplomové práce.

5.5.2 Obsahová analýza dokumentů

Další metoda, která byla v této diplomové práci použita, je obsahová analýza dokumentů. Jedná se o kvalitativní metodu, která umožňuje získat informace, které by se jinými metodami chybně vyhodnocovaly. Výhoda obsahové analýzy spočívá v tom, že získané informace nejsou zkreslené, jak tomu může být u jiných metod. (Hendl, 2005)

Gavora se zmiňuje o tzv. nekvantitívni obsahové analýze, která se neopírá o explicitně vyčleněné kategorie jevů, které jsou zpracovávány numericky. Nekvantitívni obsahová analýza se uskutečňuje nejrůznějšími postupy: „*od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlování.*“ (Gavora, 2000, s. 117)

Hendl (2005) uvádí, že dokument může být podroben analýze z různých hledisek, ale patrně nejvýznamnější je obsahový rozbor. V dokumentu můžeme narazit na postoje jednotlivce nebo skupiny, které mohou být vědomé či nevědomé. Za dokument je považována – kniha, záznamy, deník, noviny nebo fotografie a obrazy.

5.6 Triangulace

Triangulace je koncept, který se v sociálních vědách vyznačuje kombinací více metod v jedné studii mající stejný námět. Existuje několik typů: triangulace – metod, zdrojů dat a multiperspektivní triangulace. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

Primárním cílem triangulace v této diplomové práci spočívá ve zjištění validity a reliability použitých metod ke zpracování praktické části. Vybrané metody budou stavěny proti sobě s cílem usilovat o validitu sebraných dat. (Švaříček & Šed'ová, 2014) V této práci je použita triangulace zdrojů dat v hloubkovém polostrukturovaném rozhovoru se dvěma učitelkami a ředitelkou té samé základní školy BuP. Tato metoda je následně doplněna o obsahovou analýzu dokumentů profesního učitelského a ředitelského portfolia.

5.7 Případová studie jako výzkumná strategie

Jak vyplývá z jejího názvu případová studie, je: „*empirický designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů.*“ (Švaříček

& Šed'ová, 2014, s. 97) Empirické naznačuje onu klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat, které se vztahují k objektu výzkumu. Podstatné je, že v případově studii, výzkumník usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. (Švaříček & Šed'ová, 2014) V našem případě se bude jednat o objekt dvou učitelek a ředitelku jedné základní školy BuP, jejichž profesní příběhy budou zkoumány do hloubky.

5.8 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří dvě učitelky prvního stupně a ředitelka jedné základní školy v BuP. Jedná se o základní školu, která byla identifikována jako subjekt, který dlouhodobě používá učitelská portfolia, v nichž lze identifikovat fakta o profesním příběhu. Vybraní participanti výzkumu museli splňovat kritérium patnáctiletého působení ve školní praxi. Po důkladné konzultaci s paní ředitelkou byly vybrány dvě učitelky (Petra, Renata), které splňovaly požadované kritérium a také pečlivé vedení elektronického procesuálního profesního portfolia. Pro lepší obeznámení s vybranými participanty výzkumu je zde uveden stručný přehled údajů, které byly získány v rámci dlouhodobé spolupráce se základní školou BuP.

Učitelka Petra:

- Věk: 42 let
- Délka praxe: 19 let
- Rok narození: 1979
- Navštěvovala základní školu: Zeyerova Olomouc
- Navštěvovala střední školu: SPgŠ Přerov
- Navštěvovala vysokou školu: UP Olomouc
- Nástup do zaměstnání: 1992
- Odchod na mateřskou dovolenou: 1996
- Nástup do zaměstnání, ve kterém působí dodnes: od 1992 do 2021

Učitelka Renata:

- Věk: 56 let
- Délka praxe: 36 let

- Rok narození: 1964
- Navštěvovala základní školu: ZDŠ (1. – 5. roč.) v Hlubočkách – Mariánském údolí, okr. Olomouc, ZDŠ v Krnově, Opavská ul., okres Bruntál
- Navštěvovala střední školu: Gymnázium v Krnově
- Navštěvovala vysokou školu: UP PF Olomouc
- Nástup do zaměstnání: 1983
- Odchod na mateřskou dovolenou: 1987
- Nástup do zaměstnání, ve kterém působí dodnes: od 1996 do 2021

Ředitelka Marie:

- Věk: 51,5 let
- Délka praxe: 28,5 let
- Rok narození: 1969
- Navštěvovala základní školu: ZŠ Zeyerova ul. 28, Olomouc
- Navštěvovala střední školu: SOU Kosinova Olomouc
- Navštěvovala vysokou školu: Univerzita Palackého Olomouc, PdF
- Nástup do zaměstnání: 1992
- Odchod na mateřskou dovolenou: 1997
- Nástup do zaměstnání, ve kterém působí dodnes: od 1992 do 2021

5.9 Popis postupu při zpracování výzkumu

Předmětem výzkumu praktické části jsou profesní příběhy vybraných učitelek a ředitelky základní školy BuP, která se nachází v blízkosti Přerova. Jedná se o základní školu, která pracuje s profesním učitelským a ředitelským portfoliem.

První schůzka proběhla dne 6. 3. 2020 před Covid - 19 pandemií. S paní ředitelkou byla velmi příjemná spolupráce a na domluvenou schůzku byla náležitě připravena. Jednalo se pouze o informační setkání, jehož cílem bylo zjistit příčinu zavedení profesních portfolií plošně do škol. První setkání bylo velmi přínosné, neboť byl zjištěn počet učitelů, kteří pracují na 1. stupni základní školy. Celkově se jednalo o sedm učitelů, avšak požadované

kritérium splňovaly pouze dvě učitelky a ředitelka základní školy. Paní ředitelka byla požádána o sepsání svého profesního příběhu, který byl v dohodnutém čase poslán na emailovou adresu. Profesní příběh ředitelky byl použit pro nácvik otevřeného kódování.

Druhá schůzka proběhla dne 30. 6. 2020 po Covid - 19 pandemií. Před druhou schůzkou byla paní ředitelka kontaktována s prosbou o nachystání profesních portfolií vybraných účastníků výzkumu. Na schůzce byla vybraná portfolia oskenována. Paní ředitelka pracuje s tzv. procesuálně profesním a sumativně – reprezentačním ředitelským portfoliem. K těmto typům portfolií vytvořila jednotný obsah, který splňují všichni učitelé působící na této základní škole. Po splnění tohoto požadavku si učitelé mohou do svého profesního portfolia zakládat cokoli, co souvisí s jejich profesním růstem.

Na třetí schůzce byl zrealizován hloubkový polostrukturovaný rozhovor se třemi participantkami výzkumu. Jednalo se o předem domluvenou schůzku, která se uskutečnila 13. 10. 2020. Sběr dat se podařil provést ještě před druhou vlnou Covid – 19 pandemií. Skupinu participantů tvoří tři ženy, přičemž jedna z žen je v roli ředitelky základní školy. Před zahájením hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byly vybrané účastnice výzkumu seznámeny s informovaným souhlasem.

K rozhovoru byly předem připraveny čtyři oblasti, které vycházely z hlavního cíle této diplomové práce. K jednotlivým oblastem bylo vytvořeno několik otázek. Na úvod byla každému participantovi položena stejná otázka: *Proč jste se rozhodla pro učitelkou profesi?* Úvodní otázka posloužila k navození atmosféry a následně byly otázky pokládány dle situace a kontextu. Průběh rozhovoru se u každého participanta vyvíjel jiným způsobem. Z toho důvodu se také lišila struktura pokládaných otázek. V průběhu realizace rozhovoru nastala situace, že participant odmítal na položenou otázku odpovědět z důvodu monitorovaného rozhovoru. Když nastala tato situace, diktafon byl pozastaven. Jakmile byl participant připraven, diktafon byl opět zapnut a pokračovalo se v monitorovaném rozhovoru.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Ke zpracování dat v praktické části byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který byl následně zpracován pomocí techniky otevřeného kódování. V přepsaném transkriptu byly nejprve vyznačeny hlavní segmenty – slovo, věta, odstavec, ke kterým se následně přiřazovaly kódy.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) je kód označen jako krátký výrok, který vystihuje určité typy frází a tím se liší od ostatních. Z vytvořených kódů se postupně přechází ke kategorizaci, která spočívá ve shlukování kódů dle jejich podobnosti.

Princip otevřeného kódování vychází z kvalitativní metodologie od Švaříčka a Šed'ové (2014), který byl doplněn o inovativní postup dle barevného členění. První krok spočíval v transkriptu rozhovoru tří participantů, který byl následně několikrát podroben důkladné analýze. V textu byly vyznačeny hlavní segmenty, které sloužily jako vhodný materiál k interpretaci. Z vyznačených segmentů vzniklo několik kódů, které byly následně dle podobnosti shlukovány pomocí barev do hlavních kategorií. Na závěr vznikly kategorie ze všech tří rozhovorů. Ze **317 kódů** vzniklo **23 kategorií**, pomocí kterých se bude dokládat vhodná interpretace získaných dat ve výsledcích výzkumu. Celý proces je shrnut v pojmové mapě (obrázek č. 1), který bude sloužit k vlastnímu zpracování výsledků praktické části této diplomové práce.

6.1 Jaké nároky na učitelskou profesi vyplývají z výsledku výzkumu?

- **Těžká profese učitelství**
- **Úcta k profesi se ve veřejnosti proměnila**

Jako každá profese, tak i ta učitelská, s sebou nese jistá rizika a neustále se navyšující požadavky. Globálně si učitele nejvíce stěžují na to, že učitelská profese je v očích veřejnosti brána jako podřadná profese, kterou může vykonávat každý. Ovšem když se více ponoříme do celé problematiky a vyslechneme si názory učitelů, v našem případě tří participantů, tak to není tak snadné, jak se laická veřejnost může na první pohled domnívat. Dokladem jsou následující formulace participantek výzkumu.

„No ... čím dál tím víc jsou na učitele kladeny nároky jak ze strany rodičů, tak ze strany vedení, tak ze strany vyšších mocí. Myslím si, že učitelská profese je strašně brána jako něco podřadného, protože dříve byl učitel prostě nějaký vzor. A teď se mi zdá, že i ti rodiče s námi až škaředě jednají. Podívejte, uvedu Vám příklad: Proč jste dala Aničce pětku dneska?

Já se třeba lidí neptám, proč vyskládali něco v regálu, takže je to takové, že se mi to nelíbí.“

(Petra)

Učitelka Petra nám uvedla příklady, který vyjadřuje subjektivní přirovnání k profesi prodavačky, který následně doplňuje učitelka Renata. Ke své výpovědi také konstatuje, že celkové smýšlení o učitelích se přenáší na děti. Renata také dodává fakt, že učitelská profese není pro každého. Také zmiňuje, že občas pociťuje, že neumí učit, ale svoje sebevědomí si udržuje tím, že dostává pozitivní zpětnou vazbu od inspekce, ale i od vedení školy. Což dokládá tato interpretace.

„Je to náročná profese. Je to náročné, protože nás veřejnost vůbec jako v poslední době nebere, jo. Že k nám nemají žádnou nějakou žádnou úctu. jo. Tak jako já si vážím všech prodavaček a všech lidí různých profesí, tak má pocit, že si nás neváží vůbec, rodiče, veřejnost. A že se to strašně přenáší na děti, jo. Tak jak mluví rodiče o učitelích, tak mluví potom děti o nás, jo. Je to smutné, ale setkávám se s tím, jako jo. Nejsem toho názoru, že učitel může být každý! Měla jsem tady paní učitelku. Jako holku po studiu, mladou dívku. Já jsem jí dělala zavádějící paní učitelku a musím říct, že každý učit nemá v sobě. Nemá to v sobě prostě. Dívejte se, uvedu vám příklad, když začínáte, je to těžké, samozřejmě, jo. Nevíte, do čeho jdete. Neumíte to, nebo nevěříte si. Já si nevěřím po každých prázdninách. Si říkám, že neumím učit. To je ale normální, ale zase do toho vletíte prostě a víte, že umíte učit. Nebo si aspoň teda podle toho, jak vás hodnotí inspekce, ředitelka a pan zástupce, tak víte, že umíte učit. Ale taky si říkám neumím, zapomněla jsem, nebo tak, ale třeba ta paní učitelka prostě neměla ten správný kontakt s těmi dětmi. Ona jela jak stroj.“ (Renata)

Dalším dokladem je ředitelka Marie, která sice nezohledňuje jiné profese, ale hovoří o tom, že výsledek práce a celkové ocenění za práci není okamžité. Ředitelka to má v tomto módu ještě náročnější, protože na ní stojí celý management školy, který se bez pochyb odráží mimo jiné v mezilidské komunikaci.

„Je to náročné, je to náročné. Musím mít na zřeteli to, že výsledky nebo prostě ocenění té práce není okamžitá záležitost, že nemůžu to očekávat. Pokud by do této profese vstupoval někdo, kdo bude chtít mít okamžitou odezvu, okamžité jako poděkování za tu práci, tak se ji určitě okamžitě nedočká. Obzvláště v dnešní době. Ted'ka se spousty práce přesouvá právě i do té vztahové roviny, řešení konfliktů a tak dále. Ted'ka momentálně se zabývám školením nebo vzděláváním v mediaci, což je pro mě důležité. Řešení jako konfliktů v pozitivním slova smyslu, protože ted' to hrozně nabývá na významu.“ (Marie)

Láska a vztah k dětem je pro profesi učitele klíčové. Učitel, který vykonává svoji profesi z vlastní iniciativy, a přitom bere ohled na děti, je člověk na správném místě. Dokazuje to následující interpretace učitelky Petry.

„Já mám právě ráda na práci učitele to, že můžu třeba skloubit dramatickou a hudební výchovu. Takže si člověk ze sebe může udělat srandu. S dětmi si zahraju nějaké divadlo nebo si zazpívám. Baví mě si s dětmi zašáškovat, protože vás potom úplně jinak berou. Zároveň se umím snížit na úroveň dětí a naslouchat jejím potřebám.“ (Petra)

Učitelka Petra pokládá za důležité to, že se dokáže snížit na úroveň dětí. U Petry se projevuje smysl pro humor, který jí pomáhá náročnou profesi zvládat. Učitelka Renata považuje za důležité respektovat pravidla a komunikovat s žáky. Tady se setkáváme s tím, že činnosti, které realizuje pro žáky, dělá tak, aby z toho profitovali především žáci. Jedná se o profesní oddanost, kterou učitelka Renata vkládá do své profese.

„Každé pondělí si povídáme, kdy nechám děti vymluvit, co zažily o víkendu a tak. Takže tam mají prostor k vyprávění se ze svých zážitků. A jinak máme nastavená třídní pravidla a pracujeme hodně v týmu. Tam máme také nastavená pravidla. Takže snažím se, aby je dodržovaly. Musí si vzájemně pomáhat, k tomu je vedu. Tak, jak při té týmové práci, tak třeba při práci u tabule. Když neví, tak mají možnost spolupráce s dětma ve třídě. Prostě, snažím se všechno dělat tak, aby děti odcházely domů spokojené, jo, aby rodiče nevolali, neptali se a nepátrali, že neví, co se má dělat, a jak se má dělat.“ (Renata)

Ředitelka Marie řeší vztahové konfrontace ve škole a je přítomná u všech konfliktů, které se odehrávají na půdě školy. Ovšem i na této výpovědi je patrné, že kladný vztah k dětem a správně nastavená pravidla pomáhají zvládnout učitelkou profesí s láskou, na čemž se shodují všechny tři participantky.

„Svoji profesi beru velmi vážně a k tomu bezpochyby patří i kladný vztah k dětem. Dříve, jak jsem začínala, to jsem ještě nebyla paní ředitelka, ale mladá učitelka. Rozhodla jsem se využívat při výuce intuitivní portfolio, jak jsem Ti říkala. Vždycky, když byly třídní schůzky, tak jsem to portfolio používala, ale to odbočuju. Chtěla jsem jenom říct, že se mi stalo, že mi volala maminka až z Kalifornie a chtěla mi poděkovat za přístup, který jsem měla k dětem. Konkrétně k tomu jejímu synovi. Úplně mě její telefonát dojal. Ale já si pořád stojím za tím, že kladný vztah k dětem je pro tuto profesí klíčový. Musí to prostě člověk dělat s láskou.“ (Marie)

Do života nás všech vstoupila pandemie Covid – 19. Vybraní participantů výzkumu pokládají za stěžejní to, že příprava na vyučovací hodinu zabírá velké množství času, který následně dělí mezi své děti a rodinu.

„No teď je teda hodně náročná. Jako vzhledem k aktuální situaci. Bych raději chodila ten půl rok do práce a dělala si věci třeba jenom pár hodin doma, ale takhle mi ta příprava zabere strašně moc času. Ještě mám vlastní děti, takže s těma se ještě musím učit. Takže je to velice náročné a příprava je daleko těžší, než kdybych byla tady, fyzicky ve škole.“ (Petra)

Učitelka Renata Covid – 19 pandemií vnímá také negativně. Za největší úskalí považuje to, že při distanční výuce postrádá sociální kontakt a zpětnou vazbu od dětí. Renata také hovoří o tom, že někteří rodiče si uvědomují, že učitel v procesu vzdělávání zastává významnou roli, na které v současnosti s učiteli participují.

„Já jsem nedělala takhle online výuku přes nějaký ten server. Já jsem dávala jen dětem úlohy, protože já jsem měla druháčky. Ale je to náročné. Tam chybí ten kontakt s těma dětma. Vy vůbec nevíte, jestli tomu rozumí a přenášíte vlastně svoji práci na rodiče. I když je to přes videa, tak se snažím nějakým způsobem ukázat tu práci, nebo to učivo. No, prostě to není ono. Ten kontakt tam chybí. Ta zpětná vazba vám chybí. Ve třídě hned vidíte, jde, nejde, kdo tomu rozumí a kdo ne. Tam automaticky můžete reagovat, tahle ne. Někteří rodiče si uvědomili, že není tak snadné děti něco naučit. Ale je to individuální. Jsou tu rodiče a rodiče. Dostala jsem zpětné vazby od rodičů, že to bylo úžasné, jak jsem jim ty úkoly krásně zpracovávala, že toho nebylo hodně, a že se to zvládlo. Ale jsou rodiče, kteří vám ty práce dávali na poslední chvíli. Takže jak říkám, je to individuální.“ (Renata)

Covid – 19 pandemie také zasáhla ředitelku základní školy BuP, na které v tomto případě stojí veškerá organizace, která se týká distanční výuky.

„Tato nelehká doba je pro všechny náročná. Máme, jak jsem Ti říkala stálý kolektiv, ale některé učitelky mají problém s moderní technikou, ale už v první vlně jsme zavedli platformu diskord. Tak kdyby ses do něj podívala, tak tam řešíme úplně všechno. Upřímně se těším, až celá tato situace bude za náma, protože jak jsem ještě v tom módu toho ředitele, tak musím řešit manažerské věci plus online výuku.“ (Marie)

Laická veřejnost vidí v učitelské profesi mnoho benefitů v podobě prázdnin a „krátké“ pracovní doby. Učitelka Petra zdůrazňuje, že pokud učitel pokládá za hodnotné vlastní didaktické pomůcky, které si vytváří v rámci volného času, tak samotná příprava je velmi náročná.

„Rodina v pořádku, horší je to třeba se známýma, protože to jsou pořád nějaké připomínky, jako že máme prázdniny. Jsme stále doma, ale oni právě nevidí tu práci, kterou ještě dělám nad rámec. Příprava třeba na vyučování není jenom, že prostě za hodinu hotovo, ale důkladně, když nějaký materiál chci udělat, tak mi to zabere opravdu dost času. Pokud se tomu opravdu chci věnovat. Ale vesměs se setkávám s kladnými reakcemi.“ (Petra)

Učitelka Renata se setkává s pozitivními ohlasy, ale také si vzpomíná na silný zážitek, který v průběhu učitelské profese nastal.

„Jako, zatím mám velmi hezké ohlasy, jo. Zpětná vazba od veřejnosti je hezká. Ale stalo se mi jednou, to se mi stalo, jakože jedna maminka měla pocit, že se s dětmi málo pracuje jako mimo lavici, jo, ale to není pravda. Takže se to potom vyjasnilo. Maminka se mně omluvila, že to teda jako není pravda, a že to nějakým způsobem vyhrotila a přehnala, protože já pracuju hodně mimo lavici s dětma, jo.“ (Renata)

Učitelská profese je v neustále se měnící společnosti velice podhodnocována. K tomu, aby učitelská profese nabyla na prestiži, je žádoucí kvalitní vysokoškolské vzdělání a podpora školské politiky, která momentálně zaostává.

„Co se týká mého okolí, tak já se setkávám s pozitivními ohlasy, protože se setkávám s lidmi, se kterými si povídáme o věcech a vysvětlujeme si věci. Takže já se setkávám s pozitivními ohlasy. Nemůžu říct, jak je to u jiných lidí, ale já se setkávám se vzdělanýma lidma, pro které je vzdělání hodnota, a proto si myslí, že jsou ty ohlasy pozitivní. Navíc je to jinak, než jsem nastupovala před 28 lety. Když jsem nastoupila jako začínající učitelka, tak mi bylo 23 let, tady do vesnické školy. Tak mě brali jako odborníka ve své profesi. To znamená, rodiče, kteří měli 40 roků, přišli za mnou, jako za paní učitelkou a přišli se zeptat, jak to bude. Jak to bude s děckem, jak to bude prostě se školou, jak se bude učit a tak dále, a tak dále. Brali mě jako odborníka. A vůbec nebrali v potaz to, že mi je 23 let a že jsem mladá a nezkušená a začínající. Brali to, že mám vzdělání, že jsem na tom svém místě, a takhle to bude a přes to vlak nejel. A dneska je to úplně jedno. Mně je 52 a dokáže mě tady třicetiletý rodič říct nějaký sprostoty, který má základní vzdělání a v deváté třídě dvakrát propadl. Je to diametrální srovnání, tehdejší a dnešní doby.“ (Marie)

Učitel prvního stupně základní školy zastává více rolí. Dokládají to následující interpretace učitelky Petry a Renaty.

„Někdy jsem s dětmi víc já, jak ten rodič, jo. Rodiče si prostě přijde pro dítě ve čtyři hodiny odpoledne a nejsou s těmi dětmi. Ale já jsem s nimi opravdu hodně, takže v podstatě toho

rodiče zastupuju. Já vím, jakou mají oblíbenou barvu, jakého sourozence, co dělají ve volném čase. Maminka na ně třeba bohužel nemá čas, protože přijde v šest hodin z práce a je ráda, že společně udělají úkoly.“ (Petra)

„Já si někdy připadám, že zastávám kromě učitelky i náhradní maminku. Podívejte se, jsme normální lidi, jo, takže i vám se určitě stane, že budete vědět hodně věcí o tom dítěti. Ale to je normální. Když se nad tím zamyslím, tak v podstatě toho rodiče těm žákům supluju.“ (Renata)

Z jiného pohledu to vidí ředitelka Marie, která jak sama říká, že sedí na dvou židlích zároveň. Kromě toho, že důsledně vykonává svoji ředitelskou funkci, tak vyučuje výtvarnou výchovu, ke které má velmi kladný vztah.

„Gró té mojí práce není pouze učitelská práce, ale je to manažerská práce a další, co do toho vstupují. Učím hrozně málo hodin, takže určitě je to náročné. Pro mě je to o to náročnější, že já pořád jsem v tom módu ještě toho ředitele. Takže na mě je prostě ta váha přemýšlet o dalších věcech, jo. Takže to musím dělat tak, abych neošidila i to učitelství. Abych si neřekla, že mám tolik práce jako ředitelka, a teď ošidím tohle, jo. Na tohle si dávat velkého majzla. Připravuji se na ty hodiny, věnuju se těm dětem, a tak dále, což si myslím a mám tu zkušenost, že u spousty ředitelů to tak není. Oni tam jdou, prostě tam něco proberou, a pak jdou se věnovat tomu ředitelování. Sedím, dá se říct na dvou židlích, možná více židlích, protože mám pocit, že už to není pouze manažerská práce.“ (Marie)

6.2 Které výsledky rozhovoru profesního příběhu učitelek se vztahují ke zdraví učitele?

- **Psychická podpora od dětí**
- **Zvládnutí zátěže**
- **Aktivní volný čas**

Oblast učitelova zdraví hraje významnou roli v jeho sebepojetí. Učitelka Petra minulý rok čelila psychické zátěži, ale syndromu vyhoření odolává. Hnacím motorem jsou právě děti, které jí dodávají sílu a povzbuzují k lepšímu výkonu.

„Zátěž je to především psychická. Minulý rok jsem měla takový trošku problém, protože jsem vlastně absolvovala skoro veškeré školení, která byla možná. Školu v přírodě jsem organizovala, instruktorský kurz jsem vedla, takže toho bylo opravdu hodně. Už jsem byla

fakt vyčerpaná, ale díky paní ředitelce skvělé, která mi umožnila první třídu, tak je to teď takový oddech pro mě. Myslím si, že syndromu vyhoření zatím odolávám, ale samozřejmě jsou takové chvíle, že už se cítím, že nemám žádný nápad, ale pak nevím, pak ty děti mě nějakým způsobem nabíjí. Že přijdou a řeknou mi něco krásného, nebo nakreslí nějaký obrázek a pak si řeknu, vždyť to za to stojí.“ (Petra)

Učitelka Renata syndromu vyhoření také odolává a rovněž jako učitelka Petra spatřuje psychickou podporu v dětech.

„Negativně. Negativní je jenom tak, že jsem ztratila zrak jako více méně hodně, že se mi hlasivky trošičku zhrubly tím neustálým povídáním, protože na nás se nemyslí, že bysme mohli dostat lázně, třeba na hlasivky. Protože mluvíte neustále. Denně mluvíme x hodin. Když nemluvíte ve vyučování, tak mluvíte s dětma o přestávce. Takže to je negativní, ale jinak já se do práce těším. Já to mám prostě ráda. Takže psychicky mě to zase nabíjí. Ta děcka mě nabíjí jo, a to není fakt jako fráze, nebo nějaké klišé. Já si to prostě nepřipouštím, i když je to opravdu náročná profese. Proto si taky myslím, že syndromu vyhoření odolávám, protože ho neřeším.“ (Renata)

Ředitelka Marie v průběhu své učitelké profese nažila několikrát syndrom vyhoření. Díky profesním zkušenostem docílila toho, že je schopna šetřit energií, kterou si osvojila vlastní pílí.

„Za 17 roků, co jsem v tý ředitelně, tak jsem zažila několik kolapsů, které mě sejmuly na kolena, protože jsem nevěděla ty věci, které vím dnes. Po těch 17 letech zkušeností už umím šetřit energií tím, že si dopomůžu právě těma věcmi, který už umím, které jsem se naučila a snažím se to pouštět dál těm kantorům. Syndrom vyhoření, tak ten jsem měla už několikrát. Jako i fyzického tak psychického. Já jsem vlastně nastoupila před těma 17 lety a vzala jsem si tady E. K. jakoby zástupkyni. Ona mi po 10 měsících otěhotněla a šla na neschopenku, tak jsem asi půl roku řídila školu sama. To byla katastrofa. Pak jsem byla vypadala jsem, že mám roztroušenou sklerózu, takže to byl jeden vrchol. Pak jsem si vzala H., ta taky otěhotněla a šla na mateřskou, tak další půl rok sama ve škole. To byla hrůza. Vlastně vůbec nechápu, jak jsem to mohla zvládnout, ale tehdy když už jsem nastoupila mi bylo 35, takže to byl podruhé takový vrchol.“ (Marie)

Pro učitelkou profesi je velmi důležité najít rovnováhu mezi profesním a soukromým životem. Učitelka Petra relaxuje prostřednictvím sportu.

„Snažím se to kompenzovat třeba sportem, protože kdybych měla pořád neustále přemýšlet nad tím a furt ty myšlenky, tak prostě se snažím to kompenzovat nějak jinak.“ (Petra)

Učitelka Renata tráví volný čas sportovními aktivitami a také tím, že dokáže odpočívat. Svůj volný čas také využívá k přípravám na výuku.

„Svoje zdraví si udržuju tím, že ráda lenoším. Prostě umím lenořit. Já trávím víkend s knížkou nebo na zahrádce nebo na kole, koloběžce. Ale taky trávím víkend tím, že si hledám materiály do školy. To mě teda taky baví. Něco si najít, a pak si to vytvořit a přetvořit a přizpůsobit to tomu ročníku. Z toho mám taky radost, když si něco vytvořím.“ (Renata)

Ředitelka Marie volný čas tráví tím, že chodí do divadla, kina. Jako jediná dodává, že k tomu, aby se cítila v psychické a fyzické rovnováze, jí stojí oporou rodina, respektive její rodinné zázemí. Marie také dodává, že odděluje svůj osobní život od profesního.

„Musím to někde ventilovat. Miluji knihy, čtu. Miluji divadla, chodím do divadla. Miluji kino, chodím do kina. Chodím na jógu, když na to přijde, doma mám chodítka, tak některý věci je potřeba vychodit. Bud' venku nebo tak, to mě hrozně moc pomohlo už mnohokrát. Jo, takže ventilovat. Mám doma úžasnou rodinu, což je pro mě důležitý to zázemí. A nebavím se jakoby o škole doma, ani jakoby s kámošema. Já to nějak nerozebírám a pouším to jakoby pryč. Odděluju si to. Je to sice těžké to oddělit, ale musím to udělat. Jinak bych se zbláznila.“ (Marie)

6.3 Které výsledky rozhovoru profesního příběhu učitelek směřují k požadavkům na vztahy a komunikaci ve škole?

- **Dobré vzájemné vztahy v učitelském sboru**
- **Všichni táhnou za jeden provaz**
- **Radost z výkonu profese je stabilní**
- **Vedení neháže klacky pod nohy**

Pro to, aby učitel mohl vykonávat svoji profesi důkladně, je zapotřebí podpurné sociální klima školy. Z výpovědi učitelky Petry vyplývá, že klima školy je velmi dobře ošetřeno. Pedagogický sbor spolu vychází a stojí si vzájemnou oporou při řešení různých situací, které se ve školním prostředí objevují.

„Nás je teďka tady málo ve sborovně. Minulý rok to bylo horší, protože nás bylo více, ale jako kolektiv si myslím, že jsme ideální. Proto tedy každý den přijíždím z Olomouce

do Přerova, takže nejsem na žádné olomoucké škole. Prostě mi vyhovuje ta vesnická škola. Při řešení krizových situací jsme si jako kolektiv oporou a stojíme za sebou, nepodráždíme si nohy. S rodiči, tak jako asi na každé jiné škole řešíme různé situace, ale ne příliš závažné. Snažíme si navzájem pomáhat a musím říct, že mi to tak vyhovuje. Není nad to, když se člověk těší do práce. Jako není to pokaždé zalité sluncem, tak jako v každé práci, ale není tu nikdo, kdo by si navzájem škodil, to vůbec ne. Ba naopak.“ (Petra)

Dalším dokladem je výpověď učitelky Renaty, která si rovněž pochvaluje dobré vzájemné vztahy v učitelském sboru. Její výpověď je doplněna o informaci, která poukazuje na to, že i když panují ve škole přátelské vztahy, tak i přes to se každý učitel soustředí na svoji práci, která se týká příprav na výuku. Renata také zdůrazňuje náklonost ke své kolegyni, se kterou velmi často spolupracuje. Tady můžeme vidět jasný příklad toho, že ve školním prostředí se může vytvořit přátelské pouto, které je pro učitelskou profesi velmi cenné.

„Tady ve škole máme perfektní vztahy. Máme hezké vztahy, akorát si myslím, že nespolečně pracujeme až tak moc na určitých věcech. Každý si jede to své. Každý si pracuje na svém. Já tedy nejvíce spolupracuji s kolegyní Z. To je moje sluníčko, ale jinak moc nespolečně pracujeme. Ale když se řeší nějaký problém ve škole, tak musím jednoznačně říct, že opravdu se kolektiv semkne a táhneme za jeden provaz. Ale, co se týká příprav a tak, tak to si každá děláme sama. Něco si půjčíme, ale většinou každá sama.“ (Renata)

Ředitelka Marie usiluje o podpůrné sociální klima školy. Vlivem profesních zkušeností docílila stabilního pedagogického sboru, který se snaží neustále podporovat k profesnímu růstu.

„Já si myslím, že jako kolektiv táhneme za jeden provaz, ale nebylo tomu tak vždycky. My máme tento tým sedmnáctý rok už udělaný. Moc se nemění, jenom když někdo odejde na mateřskou, ale pak se zase vrátí a tak dále. Takže ten kolektiv je stálý. Myslím si, že už teďka táhneme za jeden provaz, ale to že si to i píšeme.“ (Marie)

Vedení školy by mělo pečovat o své zaměstnance, vyslechnout jejich tužby a přání, která budou následně zrealizována. Učitelka Petra je velice spokojená s přístupem paní ředitelky, což dokládá tato interpretace.

„No, když jsem říkala, že dojíždím až z Olomouce, tak jako bezvadné, protože co tak poslouchám od spolužaček z vysoké školy, tak to není ideální. Prostě já si tady nemůžu na nic stěžovat. Ve třídě máme volné pole působnosti. Vlastně vybavenost mám veškerou, kterou potřebuji a komunikace je taky bezvadná. Paní ředitelka vyjde vstříc ve všem, takže

já opravdu nemám důvod. Sice musím vstávat brzo, ale mě to za to prostě stojí každý den sem dojet a prostě mít pohodu.“ (Petra)

Stejný názor zastává učitelka Renata, která rovněž vyzdvihuje materiální vybavení, které vedení školy zajišťuje. Vše, co se ve škole odehrává je postaveno na zpětné vazbě a komunikaci.

„Mně osobně je na této škole moc dobře. Je tady fakt moc dobře. Škola nám vyhovuje, co se týče materiální stránky, jo. Dohodneme se na všem. Vedení nám neháže klacky pod nohy, jo. Fakt učí se mi tu fakt moc hezky. Vidíme fakt tu zpětnou vazbu. Furt tady o ni mluvím, ale i od vedení dostáváme tu zpětnou vazbu. To, že si nás váží a my si vážíme jich. A fakt je to tady fajn. Neměnila bych, určitě bych neměnila. Možná to dělá i to, že je to tady malinký, že ta budova je tady malá je to tady prostě takové rodinné. My jsme si tady všechny sedly, tak je to hodně i o lidech. Jak jsem Vám říkala, pracuji zde už 25 let a stále se do práce těším, co víc si můžu přát.“ (Renata)

K tomu, aby školská instituce byla úspěšná, tak jsou zapotřebí jasná pravidla. Zpravidla by neměla být příkazována, ale učitelé by se měli aktivně podílet na jejich tvorbě. Ředitelka Marie svou pílí a vytrvalostí docílila toho, že ve škole vytvořila jednotný postup práce. Pravidla, které vznikají na půdě této základní školy jsou nejprve prodiskutována s pedagogickým sborem a následně založena do profesního a ředitelského portfolia.

„Máme jednotný postup. Máme stanovené desatero školy. Máme prostě daný pravidla, aby to všechno fungovalo. Abychom prostě jeli v jedné linii, protože to je fakticky důležité. Je to prostě dřina a jsou v tom roky tvrdé práce. Není to jakoby striktně, že bych já ty pravidla napsala, ale ono je to důležité si je i dovysvětlit. Musíme se prostě na všem domluvit. My každou blbost, kdyby ses podívala na náš diskord, co my tam děláme, každou blbost, tam prostě si mezi sebou prodiskutujeme, odsouhlasíme, a to se potom vloží do toho jednotného pravidla. Některý pravidla já tam musím vložit, protože něco ti kantoři nevnímají, oni si nesledují zákony, vyhlášky a tak dále, to já mám jakoby v hlavě. A já musím vědět, co musí být nutné, a o čem nemůžeme diskutovat. A pak je spousta věcí, o kterých můžeme diskutovat a poradíme se.“ (Marie)

6.4 Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelek směřují k charakteristice učitelského myšlení?

- Zvažování zpětné vazby od dětí
- Dobrý profesní výkon samozřejmostí
- Zdravé profesní sebevědomí
- Obava z pohledu do zrcadla

Významnou roli v učitelské profesi sehraává profesní zkušenost, která se zvyšuje profesní praxí. Profesním zkušenostem byla v souvislosti s profesním příběhem věnována značná pozornost. Učitel, který dokáže objektivně ohodnotit svůj výkon, je na nejlepší cestě k tomu, aby se profesně rozvíjel. Z výpovědi učitelky Petry vyplývá, že hnacím motorem byla její snaha a vytrvalost, kterou do své práce vnáší. Velkou pozornost také věnuje sebereflexi, která je v jejím případě v podobě dětí. Jedná o sebereflexi v „duchu“, ale netýká se jejího výkonu, ale činností, které pro děti připravuje.

„S tím, že ve školství pracuji už devatenáct let, tak můžu akorát říct, že se každým rokem zlepšuji. Ze začátku je z té školy člověk takový jako hodně nabašený vědomostmi a ta praxe je jiná prostě. Hodně mi dala závěrečná praxe, ještě v době, kdy jsem sama byla studentkou, ale více méně jsem si na spoustu věcí musela přijít sama. Ve smyslu, jak něco děti učit, jak to udělat. Určitě si myslím, že za ty roky praxe mám rozhodně větší zkušenosti, než jsem měla na začátku, ale vlastně dosáhla jsem toho jen díky sobě, a tomu, že jsem se prostě tomu chtěla věnovat. Nebo že jsem mohla jet na nějaké školení, že jsem se mohla zdokonalit v něčem. S kolegyní hodně spolupracujeme, vymýšlíme spolu různé věci, projektové dny a tak, takže to je taky velmi přínosné. No a já tu sebereflexi dělám s dětmi více méně celých pět hodin, protože oni opravdu za mnou přijdou, já dneska to bylo super ta hra, oni mi to sami řeknou, ale většinou na konci vyučování sedíme v kroužku a bavíme se o tom, co se ti povedlo, co se ti nelíbilo, co si myslíš, že by si mohl zlepšit, kde jsi vynikal. Já si sebereflexi provádím v hlavně, jestli jsem to udělala správně, nebo neudělala, jestli bych to příště mohla udělat líp, ale nemyslím to, že jako ohledně nějakých činností, které si připravím, tak to ne, to většinou jako vyjde. Já hodně ráda improvizuji takže, ale to vidím na těch dětech, oni jsou pro mě ta sebereflexe, jestli to bylo fajn, nebo ne.“ (Petra)

Pro učitelku Renatu je sebereflexe stejně důležitá jako pro učitelku Petru. Díky tomu, že má za sebou řadu let zkušeností, tak sebereflexi opomíjí. Sama konstatuje, že dobrý výkon

je pro ni samozřejmostí, ale svoji pozornost především věnuje dětem. U učitelky Renaty je velice zřetelné její profesní sebevědomí, které sehrává v jejím výkonu náležitou roli. Obdobně jako učitelka Petra v souvislosti se sebereflexí nemonitoruje svůj výkon, ale soustředí se na činnosti, které pro žáky připravuje. Což dokládá tato interpretace.

„Tak určitě sebereflexe je důležitá. Pravda je, že vždycky nad tím takhle neuvažuju. Že bych se furt nějakým způsobem hodnotila. A u žáků to je to stejné. Samozřejmě, že chci, aby hodnotili sebe a hodnotili celou hodinu, tak to ano. Já tím, že už učím nějaký ten pátek, se už nesoustředím na ten můj výkon, protože vím, že je dobrý. Ale spíš se soustředím na to, jestli ty děti si tu hodinu užily a vstřebaly ty informace. Jestli to pochopily, jestli tomu rozumí. A od toho se odvíjí ta cesta dál. Jestli v tom tak můžu pokračovat, nebo se zabrzdíme, vrátíme a opakujeme. Takže spíše se dívám na ty děti, jo. Jsem v takové fázi své profese, že si stojím za tím, jak co udělám, to samozřejmě, ale jsou i chvílky, kdy pochybuju o tom, jestli jsem to mohla udělat trošičku jinak, jo. Většinou je to při nějaké činnosti.“ (Renata)

Ředitelka Marie považuje reflexi a sebereflexi za nedílnou součást učitelké profese, a proto k tomu nabádá pedagogický sbor. Marie je na jiné úrovni sebepoznávání, a tím, že má zkušenosti v oblasti koučinku, mentorinku, tak je zcela ztotožněna s poznáváním svého Já. Sama také dodává, že učitelé se bojí selhání. *Jak můžeš vědět, že pluješ správným směrem, když o sobě nemáš zpětnou vazbu?* Výrok ředitelky Marie primárně vystihuje podstatu učitelké reflexe a sebereflexe.

„Teďka se spousty práce přesouvá právě i do té vztahové roviny, řešení konfliktů a tak dále. Teďka momentálně se zabývám školením nebo vzděláváním v mediaci, což je pro mě důležité. Řešení konfliktů v pozitivním slova smyslu, protože teď to hrozně nabývá na významu. Se zabývám hodně tady tím jakoby. Vyjednávání mezi lidma, ať jsou to děti mezi sebou, ať jsou to děti a učitelé, rodiče a tak dále, jo. Zavedla jsem tady institut psychologa ve škole, že máme školní psycholožku, zhruba čtyři roky, je to důležité, a proto se vzdělávám i tady v dalších oborech, protože potřebuji fakticky to jednání s těma lidma perfektně zvládnout. Nejprve jsem začala mentoringem, to bylo dobrý. Pak koučingem to se jako by navršilo, ale koučinguji pořád málo. Teď jsem u té mediace, a to je ještě o hodně těžší obor, třešnička na dortu a hrozně mě to pomáhá. To vidí i ti kantoři, když potom máme nějaký to jednání, tak říkají, jak to bylo perfektní, a jak se to hezky zvládlo. A neuvědomují si, že používám ty metody, že to mám zvládnutý, proto to tak šlo. Toto všechno trénuji řadu let a bez životní zkušenosti to neuděláš. Další důležitou věc, co kantoři opomíjejí, je sebereflexe, která je nedílnou součástí, ale kantoři ji nesnášejí. Lidé se bojí dívat do zrcadla. Já pro to, že jsem

prošla právě všema těmi výcviky od koučování, kde vám dávají hodně zahulit, hodně jo, že si tam lidí prostě úplně šáhnou na dno ze sebepoznávání a tak dále. Tak mě to nevadí. Já považuju chybu za klad, že se můžu naučit něco nového, ale oni se bojí selhání. Takže je potřeba je to naučit a přesvědčovat, ale je to velký problém. Já kladu důraz jak na reflexi a sebereflexi a je jedno, jestli se to týká žáků nebo učitelů, ale jak nemáš o sobě zpětnou vazbu, tak prostě nic neuděláš. Jak můžeš vědět, že pluješ správným směrem, a když to neumíš zhodnotit sám, tak jak nemůžeš to učit děcka, když seš učitel. Když ty sám neumíš zhodnotit, jestli děláš dobře svoji práci, jestli si udělal toto ono, a tak dále. Já je do toho nutím. Je to hrozný, já vím, ale nutím je k tomu, protože ono je fakt důležité se nad tím zamyslet.“ (Marie)

Každý učitel na začátku své profese absolvoval odborné studium na vysoké škole. Na základě toho je schopen vykonávat službu veřejnosti v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí, která probíhá na základní škole. U učitelky Petry se objevuje pocit pochybnosti, který je vázán na formativní hodnocení dětí. Petra poukazuje na fakt, že hodnocení známkou není objektivní.

„Já nevím, jestli vůbec někdo takový existuje. Ale když se nad tím tak zamyslím, tak profesionál je podle mě ten, kdo vykonává svoji profesi dobře. To znamená, že má jisté vědomosti, schopnosti, umí komunikovat s lidmi a tak dále. Já si kolikrát připadám, jestli jako svou práci dělám dobře. Nebo někdy taky o sobě pochybuju, že nevím jo, ale dělám to, tak jako intuitivně. Vždycky to je taková jako maličkost, jestli jsem něco udělala správně. Jestli jsem neměla postupovat jinak. Většinou toto zažívám na konci školního roku, když se má rozdávat vysvědčení, tak přemýšlím hodně o známkách. Takže to většinou bývá, jako že jsem nerozhodná, protože ta známka nemůže být nikdy jako spravedlivá.“ (Petra)

Učitelka Renata se považuje za profesionála, protože jak sama uvádí, vlivem profesních zkušeností je schopna předávat poznatky žákům. Ve volném čase vytváří didaktické materiály, které následně aplikuje ve výuce. U Renaty se také objevuje přirozené profesní sebevědomí, které nabyla praxí. Ve své výpovědi také zdůrazňuje, že vše dělá ve prospěch dětí.

„No ale myslím si, že asi, že jsem profesionál. Podívejte se takhle, jsme normální lidi, takže někdy jedeme na 150 % a někdy jedeme na 100 %. Někdy jste nachlazená, jste unavená, tak nepracujete na 150 %, protože my fakt někdy pracujeme na sto pade. Určitě na to, aby se učitel mohl označit za profesionála, má dle mého velký vliv to, jak dlouho je v praxi, jo. Myslím si, že moje profesionalita se objevuje v tom, že dokážu děti naučit, jo. Za tu praxi,

za tu dlouholetou praxi, vím jak na to, jo. Anebo jsem schopna si vytvořit kvalitní didaktický materiál. Jak jsem Vám říkala, dělám to co nejvíc pro ty děti, jo.“ (Renata)

K tomu, aby se učitel mohl označit za profesionála, je zapotřebí mimo jiné odborné vzdělání. Ředitelka Marie absolvovala vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě. Je v takové fázi své profese, že propojuje poznatky z více oborů, které může předávat pedagogickému sboru. Mimo jiné se u ní objevují schopnosti jako je např. schopnost empatie či schopnost řídit tým. Což, jak sama dodává, jsou schopnosti, které vyznačují profesionála. Jako u učitelky Renaty se u Marie objevuje zdravé profesní sebevědomí.

„Myslím si, že mám dobrou úroveň vzdělání, protože kromě toho, že mám jako na pedagogické fakultě vzdělání, že celou dobu studia poctivě studuju. Dost poctivě studuju a uvědomuju si různé obory jakoby navíc. Takže určitě na vzdělání, zkušenosti a to, co můžu já nabídnout. Já si myslím jako systematicčnost prostě, kreativitu určitým způsobem. Navíc jako schopnost řídit týmy, empatii vůči lidem a tak dále. To si myslím, že jsou vlastnosti, které jako vím, že dělají toho profesionála. Já se považuju za profesionála. A není to jako že bych byla neskromná, nebo něco takového, ale myslím si, že mám zdravé sebevědomí v tom, co dělám.“ (Marie)

6.5 Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelek směřují k identitě učitele?

- **Narodit se učitelkou**
- **Pocit naplnění z profese**
- **Identifikace s dílčí částí kurikula**
- **Identifikace s badatelstvím v profesi**

Pro učitelkou profesí je velmi podstatný sebeobraz učitele. Budeme-li konkrétní, jde nám především o pozitivní profesní sebeobraz v učitelké profesi. Z výpovědi učitelky Petry vyplývá, že pro učitelkou profesí byla zrozena. Z její výpovědi je patrné, že svoji profesí vykonává ku prospěchu dětí.

„Tak určitě to pro mě není povolání, ale je to poslání prostě. Myslím si, že jsem učitelka naslouchající, nabádající děti nebo směřuji děti k tomu, aby si na spoustu věcí přišly samy. V první třídě to někdy úplně nejde, ale když jsem měla děti ve čtvrté třídě, tak jsem je hodně tlačila do toho, aby vyhledávaly a samy se učily. A ne, že já budu jenom ten učitel, který jim

nakazuje, toto udělej, toto udělej, toto se nauč, ale spíš, aby na to přišly samy. Hodně si s dětmi povídám a myslím si, že teda troufnu si říct, že se ke mně hlásí i děti na druhém stupni. Já jsem se asi měla narodit paní učitelkou. Minulý rok jsme byly se čtvrtou třídou ještě s kolegyní na škole v přírodě, kterou jsme zorganizovaly, a to bylo prostě úplně úžasné. Děti tam měly program, ale ta komunikace jako s námi a s učiteli, že absolutní důvěra. Děti vůbec nic neporušily, prostě opravdu ty čtyři roky, jak si je vedete, tak se vám to strašně vrátí. Myslím si, že jsem učitelka přísná, ale zároveň se umím snížit na úroveň dětí a naslouchat jim.“ (Petra)

Učitelka Renata sebe popisuje jako člověka, který je pracovitý a zodpovědný. Její výpověď se shoduje s učitelkou Petrou, u které se rovněž objevilo pozitivní profesní sebepojetí. Obě učitelky staví na tom, že veškerou činnost, kterou ve výuce realizují, soustředí především na děti. Učitelka Renata zároveň dodává, že je pro ni podstatná zpětná vazba od rodičů, která má vliv na pozitivní profesní sebevědomí.

„Tak mě to naplňuje, protože mě to strašně baví, jo. A mám radost, když je tam zpětná vazba, ne jenom od rodičů, ale třeba i z jiné školy, když nám děti odchází. Že jsem je něco naučila, že jsou šikovné. A děcka, že se vlastně do školy těší, jo, to mám zpětnou vazbu třeba od rodičů. Myslím si, že děti na mě nejvíce milují to, že jsem rázná, přísná, ale zároveň jsem člověk, který má rád srandu, a to si myslím, že na ty děti fakt jako funguje. Prostě cítí, že to s nima myslím upřímně a ví, že jsem spravedlivá. Sama sebe vnímám jako člověka, který je velmi pracovitý a zodpovědný. Že se snažím nějak ty hodiny dělat, tak aby byly pestré, aby byly zajímavé, aby to prostě nebyla nějaká rutina, aby to děti bavilo. Takže do toho vynáším prostě kus sebe a kus své práce, kterou právě dělám i o těch víkendech, že pro ně vytvářím různé zajímavé činnosti.“ (Renata)

U ředitelky Marie se rovněž objevuje pozitivní profesní sebepojetí, které je doplněno o pocit naplnění z profese. Na rozdíl od učitelky Petry a Renaty vykonává dvě role zároveň. Marie si uvědomuje svých profesních kvalit a nedovede si svůj život představit bez role ředitelky a učitelky zároveň.

„Já si myslím, že za léta bohatých zkušeností si myslím, že jsem dobrá ředitelka a celkově ta práce mě naplňuje. A když jsem v roli učitelky, tak to mě taky hrozně baví, protože učím výtvarky a pracáky. To je i moje vášeň, ta výtvarka. Když se nad tím teď zamýšlím, já vlastně nedokážu říct, která ta role mě vlastně víc naplňuje, protože mě baví obě a moc. Už je to takový roky, že bych to nechtěla opustit ani jedno ani druhý, ono by mě to chybělo. Právě když vyhlásili konkurz a mě před dvěma lety jakoby, já už jsem byla třikrát v konkurzu

a vždycky jsem byla zvolená do funkce. No a taky jsme s M. přemýšleli, že kdyby ten konkurz nedopadl a zvolil by se někdo jiný, tak jsme si říkali s M, že bysme si zařídili svoji školu. Anebo bychom nechali úplně práci ve školství, protože pro mě jakoby vstoupit jenom do té sborovny je málo, ne kvůli tomu, že bych se stala paní učitelkou jenom, a že bych nebyla paní ředitelka, nad tím já nebazíruju, ale byl by to krok zpátky jako, do stejné řeky dvakrát nevstoupíš. Prostě já už jsem někde jinde, na jiném levelu, už dělám jiný věci, a už by to prostě nebylo úplně. Že bych byla jenom ta učitelka. Já jsem takový badatel, hrozně ráda se učím a čtu. Jsem takový knihomol.“ (Marie)

6.6 Jaké výsledky výzkumu směřují k poznání profesního příběhu učitelek rozboru profesního portfolia?

- **Hledání smyslu učitelského portfolia**
- **Reálné nalezení smyslu portfolia**
- **Učitel jako na dlani**
- **Participace na vzdělávání studentů učitelství**
- **Zpětný údiv nad obsahem profesního portfolia**
- **Priority učitelů v profesním portfoliu**

Profesní portfolio je smysluplný nástroj, který může sloužit jako prostředek k evaluaci a autoevaluaci školy. Z výpovědi učitelky Petry vyplynulo, že práci s profesním portfoliem nepovažuje za až tolik důležitou. Profesnímu portfoliu především vytyká nekomfortnost skladování a důležitou roli hraje faktor času, který profesnímu portfoliu věnuje nad rámec svých pracovních povinností. Bylo také zjištěno, že zavedení profesního portfolia plošně do škol má i svá pozitiva. Učitelka Petra také dodává, že když si učitel osvojí práci s profesním portfoliem, tak ji časem přijme a považuje ji za nedílnou součást svých pracovních povinností.

„Kdybych měla možnost, tak si práci s portfoliem ne zvolím. Zabírá to dost práce a samotné skladování není také příliš komfortní. Ale zase musím říct, že na portfoliu jde vidět ten můj profesní růst. Když si člověk na práci s portfoliem navykne, tak je to dobré, ale začátky byly teda krušné. Výhodou je, že můžu nahlédnout třeba do starších materiálů, co jsem dělala a poučit se z toho nebo udělat to jinak.“ (Petra)

Nesoulad s profesním portfoliem vyslovila i učitelka Renata, která vypověděla, že kdyby na to neapelovalo vedení školy, tak by si práci s profesním portfoliem nejspíš nezvolila. Na tomto tvrzení se více méně shodují obě zmíněné interpretace. Jak učitelka Petra, tak i Renata našla na práci s profesním portfoliem značná pozitiva, která spočívají v reprezentaci jí samotné.

„Kdyby na to nekladlo důraz vedení školy, tak bych se do toho nejspíš nikdy nepustila. Ale když se nad tím zamyslím, tak to má i svá pozitiva. Ten největší benefit vidím v tom, že kdybych nedej bože chtěla změnit práci, tak portfolio je úžasná věc v tom, že novému zaměstnavateli můžu ukázat, co ve mně je.“ (Renata)

Manažerský pohled má na smysl profesního portfolia ředitelka Marie, která zavedla do základní školy BuP jak žákovské, profesní, tak ředitelské portfolio. Zavedení profesního portfolia vyplynulo v souvislosti se školskou politikou, která po všech školách vyžaduje povinnou evaluaci a autoevaluaci. Ředitelka Marie za svoji učitelskou profesi intuitivně zavedla portfolio, které z prvopočátku sloužilo primárně k posouzení pokroku žáka v procesu jeho učení. Tím, že tento prostředek splnil svoji funkci nad očekávání, tak se rozhodla práci s portfoliem zavést plošně do školy a využívá ho jako smysluplnou formu pro evaluaci a autoevaluaci školy. Ředitelka Marie také konstatuje to, že je velmi důležité překonat počáteční odpor učitelů. K tomu, aby učitelé lépe přijali práci s profesním portfoliem, tak Marie aktivně dohledává vhodný materiál, který si učitelé průběžně do svého profesního portfolia zakládají. Jedná se v podstatě o jasně stanovený obsah, který je totožný u všech učitelů působící na této základní škole BuP. Dokládá to rovněž tato interpretace.

„Protože evaluace, autoevaluace je povinná. Mluví se o tom ve školském zákoně. Máme nějakým způsobem dělat evaluaci. A jako začínající kantor jsem měla zkušenost s portfoliem, i když se tomu tak dříve neříkalo. Já tomu pořád říkám intuitivní portfolio. Používala jsem to, tak jsem to považovala za smysluplnou formu, jak to udělat. Já to považuji za užitečnou věc a ono se mi to osvědčilo u těch kantorů, u kterých to jako by ze začátku hrozně drhlo. Protože oni tam sledují svoje vzpomínky, je to ta cesta, jde vidět. Některé věci zapomeňš, vytlačíš, ale tam jsou uloženy. Na jednom místě, jednotně, srozumitelně pro ostatní. Když přijdeš a podíváš se do portfolia, je to tam všechno srozumitelné. Je to dle mého srozumitelná cesta člověka a v podstatě jde tam člověk vidět jako na dlani. Jde tam prostě vidět to, jak se profesně vyvíjel. A už jsou tam věci, co jim dávám jakoby hromadně. Důležité je na začátku kantorům vysvětlit tu změnu, když se to zavádí, ten odpor. Mě se třeba osvědčilo jim dát ty podmínky a snažit se jim trochu usnadnit tu jejich práci. A taky být jako

ředitelka důsledná, protože učitelé se vždycky budou vzpírat práci navíc, ale je důležité jim neustále připomínat ten smysl a tu jeho důležitost.“ (Marie)

Učitelka Petra svůj profesní růst spatřuje na diplomech a osvědčeních, které za svoji profesní praxi získala. Už v předchozích interpretacích se učitelka Petra zmiňovala o tom, že má velmi kladný vztah ke sportu. Z toho důvodu také absolvovala kurz zdravotníka, který využívá při mimoškolních akcích, a rovněž je pyšná na reedukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Z čeho mám největší radost, byla reedukace osvědčení z redukovaných vývojových poruch učení v Opavě a vlastně ten růst vidím na těch diplomech jako na těch osvědčeních. Minulý rok jsem absolvovala kurz zdravotníka. Takže jezdím na školy v přírodě a na lyžařské výcviky jako zdravotník. Z těchto kurzů mám opravdu velkou radost, protože můžu jezdit s dětmi, které jsem dříve učila na lyžařský výcvik jako instruktorka. Takže tady na tomto vidím, ten svůj profesní růst. Ale nejvíc pyšná jsem na kurz lyžování a na tu reedukaci, to mě velmi těší.“ (Petra)

Učitelka Renata svůj profesní růst spatřuje na tom, že absolvovala velké množství školení a získala mnoho certifikátů. Renata také dodává, že svůj profesní růst dokládá i to, že je schopna se kriticky zamyslet nad dřívější přípravou a do hloubky ji propracovat.

„No tak určitě to vidíte už jenom na tom, že jsem absolvovala hromadu školení. Získala jsem několik certifikátů, ale jde to vidět i na zpracovávání těch materiálů. Ze začátku to bylo takové jednodušší a už potom jsem samozřejmě nad tím více uvažovala. Takže teď, když si to portfolio vezmu a otevřu ho a okamžitě vím, co s tím mám dělat. Dříve to bylo takový jako náznak a teď se snažím to propracovat.“ (Renata)

Zkreslený doklad profesního růstu má ředitelka Marie. Její ředitelské portfolio neslouží primárně k dokladu jejího profesního růstu, ale je také určeno k nahlédnutí pro studenty. Její ředitelské portfolio rovněž obsahuje kroky, které ji dovedly k manažerské pozici.

„Já to mám trošku zkreslené, protože my pracujeme s těmi portfolio a mám to udělané i pro studenty, kteří k nám přicházejí. Já to mám hlavně pro ně, aby viděli, jak se portfolio dělá, a jak se nedělá. Ale určitě ze začátku tam mám životopisy, mám tam nějaký materiály, jak to šlo. Kdy jsem co studovala. Já mám začátek jako trochu reprezentativní a pak je sumativní a ukázkový jakoby pro ty studenty. Je to zkreslené, protože to mám v jednom, to asi normálně nemají ředitelé, aby měli potřebu něco ukazovat studentům. Ale v té reprezentativní části tu dráhu v tom spatřuju. Co jsem kdy vystudovala a tak dále. Co bych na tom vypíchla,

tak je to, že se jedná o jednoduše vypíchnutá data o profesi, to je důležité. Jednoduchý, srozumitelný, učitel jde vidět jako na dlani, a to i žák.“ (Marie)

Na profesním portfoliu jde učitel vidět jako na dlani. Dokazuje to interpretace učitelky Petry, která si do profesního portfolia zakládá činnostní učení, které je zaměřeno na manipulaci s předměty. Za svoji profesní praxi Petra vytvořila několik profesních portfolií, které s přibývajícími zkušenostmi dovedla na patřičnou úroveň.

„Já jsem minulý rok vytvořila portfolio pro první třídu, kde je přímo činnostní učení. Jedná se o manipulaci s předměty. Je to rozděleno na zřetelnou orientaci, hmat, prostě rozvoj všech smyslů. Je tam matematika, čeština, prvouka, a to bylo vlastně vytvořené pro ty děti. To bych před deseti lety takové portfolio nevytvořila. Díky tomu, že vlastně pracuji na tom portfolio, vzdělávám se a spolupracuji s kolegy a jsem na různých skupinách, serverech a tak, takže komunikuji s učiteli, takže díky tomu vlastně se mi chtělo něco takového udělat a vytvořit a tady na tom portfolio vidím, že ten profesní růst byl.“ (Petra)

Učitelka Renata je podobně jako učitelka Petra zaměřena na didaktickou oblast pro činnostní učení. Sama také dokládá, že na jejím profesním portfoliu můžeme spatřit snahu na sobě neustále pracovat.

„Jestli máte snahu na sobě pracovat, jestli se vzděláváte, jestli nějakým způsobem opravdu na sobě pracujete, a to tam je viditelné. Ne na těch certifikátech, ale na tom, jak máte zpracované ty činnosti pro děti. Což je dle mého taky hodně důležité. Docela mě udivilo, kolik materiálu jsem schopná vytvořit pro své děti pro to činnosti učení.“ (Renata)

Ředitelka Marie pravidelně prochází profesní portfolia učitelů. Marie v profesním portfoliu spatřuje viditelnou individualitu učitelů. Dokládá to také její interpretace.

„To vidíš, ty jejich priority podle toho, co si do nich zakládají. Někdo má tam ty metodický věci například ta D., ta se metodikou zabývá, má tam hodně ty metodické věci. Ona je výborná metodička. Jinak ostatní dají na zážitky, tak tam z velké části mají fotky z akcí. Vždycky když máme poradu mám pro ně nachystaný materiál, který si založí do toho svého profesního portfolia. Ale pak si do něj dávají, co chtějí, protože přece je to jejich portfolio. A každý z nás je jiný.“ (Marie)

Obrázek 1

Profesní příběh učitelky základní školy – výsledné kategorie



7 VÝSLEDKY VÝZKUMU Z OBSAHOVÉ ANALÝZY DOKUMENTŮ

Další vzhledem k triangulaci zdrojů dat byla použita obsahová analýza dokumentů. Tato metoda již byla charakterizována v předchozí kapitole, proto zde nebude uvedena její opětovná charakteristika.

Pro obsahovou analýzu dokumentů byly použity **tři profesní elektronické portfolia** dvou učitelek a jedné ředitelky základní školy BuP. Konkrétně se jedná o elektronické procesuální profesní portfolio dvou učitelek a jedno elektronické reprezentační portfolio ředitelky základní školy BuP.

Obsahová analýza dokumentů slouží jako doplňující metoda, které byla nápomocná k zodpovězení dvou klíčových otázek, na které bude zodpovězeno v následující kapitole.

Učitelka Petra do svého **elektronického procesuálního portfolia** zakládá velké množství materiálů. Za svoji učitelskou profesi vytvořila několik profesních portfolií, které, jak bylo zjištěno z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, v průběhu své profese modifikuje. Po důkladné analýze bylo Petřino portfolio rozděleno do **tří oblastí**. První část portfolia tvoří obsah, který zahrnuje diplomy, osvědčení a absolvované semináře. Druhou část profesního portfolia tvoří pracovní portfolio, které především zahrnuje fotky ze školních akcí, školní noviny aj. Třetí část portfolia tvoří přípravy na výuky a projekty. Jak uvádí Tomková (2018) obsah profesního portfolia tvoří materiály, které si učitel v rámci své profesní praxe vytvořil. Lukášová et al. (2014) nastínila možný obsah portfolia, který lze aplikovat na profesní portfolio vybraných učitelů základní školy BuP.

Obsah profesního procesuálního portfolia učitelky Petry

1. Diplomy/ Osvědčení/ Semináře:

- **Osvědčení** – *Reedukace vývojových poruch učení* (18.4. – 3. 5. 2018); *Základní školní lyžování* (3.1. – 5. 1. 2019); *Hodnocení žáků a specifčnost hodnocení žáků s SVP* (21.5. – 22. 2018); *Začlenění znevýhodněného žáka do vyučovacího procesu* (31.10.2017); *Netradiční a zážitkové hry v TV* (6.11.2018); *Oborové didaktiky* (22.10.2014 – 30.6.2015); *Vzdělávací program ICT – co už máme* (22.10.2014 – 30.6.2015); *Vzdělávací program ICT – co chce* (); *Experimenty a hry ve výtvarné výchově* (18.3.2015); *Zajímavé techniky a nápady ve výtvarné práci s dětmi* (8.10.2014); *Velikonoční krasličení* (18.3.2014); *Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP* (29.10.2014); *Program jazykové a metodické přípravy*

pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce anglického jazyka na základních školách (27.10.2004); Jak založit dětský čtenářský klub (14.10.2015).

- **Certifikát** – *O vytvoření českého rekordu (13.11. 2018); O dosažení základních uživatelských ICT znalostí a dovedností (20.11.2004).*
- **Diplom** – *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (8.6.2001); Zdravá 5 – pět didaktických námětů na podporu výchovy ke správné výživě dětí a mládeže (7.11.2016).*

2. Pracovní portfolio:

- **Fotky** – *Fotky ze školních akcí (5x – není datováno)*
- **Školní noviny** – *Školní noviny (3x – není datováno)*
- **Dokumenty školy** - *Úkoly školní rok 2018/2019 - Přípravný týden (2018 – 2019); Obsah školního řádu 2018/2019; Krizový plán šikany (není datováno); Desatero třídního učitele (není datováno); Plán pedagogického rozvoje – Plán osobnostního rozvoje (2018 – 2019); Návštěvní řád budovy (není datováno); Metodická doporučení k začleňování žáků – Cizinců do výuky v českých základních školách (není datováno); Úkoly pro pedagogické zaměstnance – Zahájení školního roku 2017/2018 (2017 - 2018); Inkluzivní strategie – Proti inkluzivní opatření na ZŠ (2015 – 2016); Zaměření hospitační činnosti 2014/2015 (2014 – 2015); Příručka třídního učitele (není datováno); Plán osobního a pedagogického rozvoje (není datováno); Desatero pro učitele (není datováno); Zápis z pedagogické rady, přípravný týden 2018/2019 (2018 – 2019); Záznam z pedagogické rady přípravný týden (29.8.2018); Desatero chování na hygienických zařízeních (není datováno); Funkce – Dlouhodobé úkoly (2014 – 2015); Provozní porady (4.2.2019); Harmonogram projektu (2019 – 2020); Plán osobního pedagogického rozvoje (není datováno); Strategie na podporu žáků – Naplňování a rozvoj klíčových kompetencí (evaluace) (2018 – 2019); Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (není datováno); Učitel základní školy – Evaluace (2018); Hospitace – Návštěva ve výuce na pozvání (není datováno); Desatero třídního učitele (není datováno); Zápis z jednání metodického sdružení (24.4.2014); Práce s profesním portfoliem (není datováno).*

3. Přípravy/ Projekty:

- **Přípravy na vyučovací hodinu** – *Které kompetence jsme rozvinuli pomocí tohoto projektu?* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku ČJ* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku Vlastivěda* (29.5.2019); *Příprava na vyučovací jednotku Vlastivěda* (6.12.2018); *Příprava na vyučovací jednotku Vlastivěda* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku M* (23.5.2017); *Příprava na vyučovací jednotku M* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku M* (11.5.2016); *Příprava na vyučovací jednotku ČJ* (10.10.2013); *Příprava na vyučovací jednotku ČJ* (8.12.2015); *Příprava na vyučovací jednotku PRV* (není datováno); *Fotky z vyučovací jednotky* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku ČJ* (8.12.2015); *Příprava na vyučovací jednotku PRV* (29.4.2014); *Pracovní listy – PRV* (není datováno); *Příprava na vyučovací jednotku ČJ* (8.3.2013); *Příprava na vyučovací jednotku – projektové vyučování* (10.3.2017); *Příprava na vyučovací jednotku – projektové vyučování* (5.12.2016).
- **Sebehodnotící archy** – *Sebehodnocení žáka za čtvrtletí* (není datováno); *Ukázky sebehodnocení žáků za čtvrtletí* (3. třída 19.6.2015); *Ukázky sebehodnocení žáků za čtvrtletí* (3. třída 19.6.2015).
- **Hospitační činnosti** - *Hodnocení tematické hospitační činnosti* (7.12.2018); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (16.1.2018); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (23.5.2017); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (14.2.2017); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (11.5.2016); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (10.10.2013); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (16.4.2015); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (8.12.2015); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (12.10.2012); *Hospitační záznam* (29.4.2014); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (29.4.2014); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (8.3.2013); *Obecná doporučení pro práci s třídou* (není datováno); *Ukázky sebehodnocení žáků za čtvrtletí* (3. třída 19.6.2015); *Návrh tematického plánu českých dělen pro školní rok 2015/2016 pro 1. stupeň ZŠ* (2015 – 2016).

Učitelka Renata má své **elektronické procesuální profesní portfolio** rozděleno do **pěti oblastí**. Podobně jak u učitelky Petry, prošlo profesní portfolio modifikací. Z výsledků hloubkového polostrukturovaného rozhovoru také vyvstalo, že Renata velkou pozornost

věnuje přípravám na výuku. Což také dokládá obsah jejího profesního portfolia. První část obsahu tvoří diplomy a osvědčení. Druhou část tvoří přípravy na hospitaci. Třetí část tvoří činnostní učení pro žáky. Čtvrtou část tvoří pomůcky do výuky. Pátá část zahrnují fotografie ze třídy a hodnotící listy žáků. Učitelka Renata v průběhu rozhovoru zmínila, že ráda volný čas tráví hledáním vhodného materiálu, který si následně upravuje tak, aby splnil svůj účel ve výuce. Renata je velice orientována na metodickou přípravu pro žáky, což již identifikovala ředitelka Marie, která si profesní portfolia učitelů pravidelně prochází. Sama také zmiňuje, že v profesním portfoliu lze vidět učitele „jako na dlani.“ Jsou zde vidět jeho priority, které se následně odrážejí v profesním portfoliu a zároveň poukazují na individualitu učitele.

Obsah profesního procesualního portfolia učitelky Renaty

1. Osvědčení/ Diplomy:

- **Osvědčení** – *Netradiční a zážitkové hry v TV* (6.11.2018); *Reedukace vývojových poruch učení* (18.4.2018 – 3.5.2018); *Hodnocení žáků a specifčnost hodnocení žáků s SVP* (21. – 22.5.2018); *Začlenění znevýhodněného žáka do vyučovacího procesu* (31.10.2017); *Oborové didaktiky* (30.6.2015); *Vzdělávací program ICT – co už máme* (30.6.2015); *Vzdělávací program ICT – co chceme* (30.6.2015); *Jak založit dětský čtenářský klub* (14.10.2015); *Experimenty a hry ve výtvarné výchově* (20.5.2015); *Vytváření Interaktivních vyučovacích hodin* (30.4.2012); *O absolvování programu celoživotního vzdělávání* (20.6.2015); *Hravé činnosti v prvouce a přírodovědě* (9.12.2009); *O seznámení s prostředím Softwaru* (11.1.2001); *Výuka četní genetickou metodou* (13.10.2009); *Čtení a psaní s porozuměním ve výuce ČJ ve 2. a 3. ročníku – Vyjmenovaná slova a slovní druhy* (12.11.2008); *Skryté dimenze mezilidské komunikace* (26.1.2006); *Zavádění RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe* (15.9.2006); *Program jazykové a metodické přípravy pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce anglického jazyka na základních školách* (27.10.2004); *Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP* (29.10.2014).
- **Diplom** – *Zdravá 5 – pět didaktických námětů na podporu výchovy ke správné výživě dětí a mládeže* (7.11.2016).

2. Přípravy hospitace ČU:

- **Přípravy na vyučovací hodinu** – *Přípravy na vyučovací jednotku PRV* (7.12.2017); *Fotky z vyučovací jednotky* (není datováno); *Přípravy na vyučovací jednotku ČJ* (8.12.2015); *Přípravy na vyučovací jednotku M* (8.12.2015); *Přípravy na vyučovací jednotku M* (není datováno); *Přípravy na vyučovací jednotku M* (16.5.2017); *Přípravy na vyučovací jednotku M* (22.5.2017); *Přípravy na vyučovací jednotku ČJ* (8.12.2015);
- **Hospitační činnosti** – *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (7.12.2017); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (7.12.2017); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (16.1.2018); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (10.10.2011); *Hospitační záznam z výuky* (3.5.2016); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (10.10.2013); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (15.5.2018); *Kladná a negativní zjištění při hospitační činnosti* (8.3.2013).

3. Výuka činnostní učení:

- **Fotky** – *Fotky z činnostního učení ČJ* (není datováno); *Fotky z činnostního učení ČJ* (není datováno); *Fotky z činnostního učení M* (není datováno); *Fotky z činnostního učení ČJ* (není datováno); *Fotky z činnostního učení M* (není datováno); *Fotky z činnostního učení PRV* (není datováno); *Fotky z činnostního učení HV* (není datováno); *Fotky z činnostního učení ČJ* (není datováno); *Fotky z činnostního učení ČJ* (není datováno).
- **Didaktické hry** – *Didaktická hra – Člověče, nezlob se ČJ* (není datováno); *Didaktická hra – Matematiko, nezlob mě M* (není datováno); *Didaktická hra – Písmenko k písmenku ČJ* (není datováno); *Didaktická hra – Čtenářské pexeso ČJ* (není datováno); *Didaktická hra – Včelí počítání M* (není datováno); *Didaktická hra – Učíme se abecedu ČJ* (není datováno).

4. Pomůcky do výuky:

- *Metodika práce s kartami – Vyjmenovaná slova hravě* (není datováno); *Metodická práce s kartami – Přilož správně slovo* (není datováno); *Metodická práce textem – Housenky slovní druhy* (není datováno); *Hry pro jazykové a sluchové vyučování na 1. stupni* (není datováno); *Kartičky na určování pádů* (není datováno); *Kartičky*

na určování vzorů podstatných jmen (není datováno); Určování pádů (není datováno); Kartičky na určování vzorků podstatných jmen (není datováno); Pracovní listy na určování pádů a vzorů (není datováno); Pracovní list – Malá násobilka (není datováno); Pracovní list – Malá násobilka (není datováno); Pracovní list – Počítářský chodníček (není datováno); Kartičky s čísly (není datováno); Kartičky s čísly – Římské číslice (není datováno); Pracovní list – Prvouka (není datováno); Pracovní list – Prvouka (není datováno); Pracovní list – Kompas (není datováno).

5. Naše třída:

- **Fotky** – *Fotky třídy* (10x – není datováno).
- **Sebehodnotící archy** – Sebehodnocení žáka za čtvrtletí (není datováno); *Ukázky sebehodnocení žáků za čtvrtletí* (2. třída 19.6.2015); *Ukázky sebehodnocení žáků za čtvrtletí* (2. třída 19.6.2015).

Obsah profesního reprezentačního portfolia ředitelky Marie

Ředitelka Marie má své **elektronické reprezentační profesní portfolio** rozděleno do dvou částí. První část zahrnuje profesní portfolio a druhou část tvoří žákovské portfolio. Z výsledků hloubkového polostrukturovaného rozhovoru vyplynula zásadní informace a to, že ředitelka Marie používá reprezentačně sumativní profesní portfolio. Typy, které jsou v této diplomové práci vymezeny, vycházejí z členění Lukášové (2015b), která vymezuje pouze tři typy portfolií: dokumentační (pracovní) portfolio, procesuální portfolio a sumativní (reprezentační) portfolio. Ředitelka Marie poslední typ profesního portfolia člení na sumativní a reprezentační portfolio. Ředitelka Marie se v hloubkovém polostrukturovaném rozhovoru zmínila o tom, že její profesní ředitelské portfolio neslouží primárně k její reprezentaci, ale také k tomu, aby do něj mohl nahlédnout začínající učitel, který by pokládal za přínosné pracovat s profesním portfoliem.

1. Profesní portfolio:

- **Obsah profesní portfolia** – *Možný obsah učitelského portfolia* (není datováno); *Možný obsah učitelského portfolia* (není datováno); *Možný obsah učitelského portfolia* (není datováno); *Dotazník k vedení portfolia – Plán osobnostního rozvoje 2019/2020* (2019–2020);

- **Životopis**
- **Osvědčení** – *Osvědčení o státní zkoušce* (16.6.1992); *Jmenování do funkce ředitelky školy 2004* (2004); *Jmenována do funkce ředitelky školy 2012* (2012); *Jmenována do funkce ředitelky školy 2018* (2018); *O absolvování kurzu – Projektová výuka v praxi – 8 VH* (10.2.2020); *Hodnocení žáků a specifčnost hodnocení žáků se SVP* (21. – 22.5.2018); *Strategické řízení a plánování ve školách* (17.5.2028); *Hospitace jako součást hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků* (3.11.2017); *Mentoring pro vedoucí pedagogické pracovníky škol* (23.2. – 22.9.2017); *O absolvování vzdělávacího programu – Jak vést obtížný rozhovor – zaměřeno na rodiče* (21.4.2017); *Myšlenkové mapy* (12.12.2016 – 18.1.2017); *O absolvování interaktivního vzdělávacího workshopu v rámci celoživotního vzdělávání* (7.12.2016); *O absolvování vzdělávací akce – IgelitArt* (16.11.2016); *Exkurze do moderní literatury pro děti – čtenáře mladšího školního věku* (7.11.2016); *Rozvoj grafomotorických dovedností a odstranění grafomotorických obtíží* (25.10.2016); *Specifické poruchy učení – Jak nejlépe porozumět dítěti s SPU* (11.5.2016); *ADHD – Metody práce* (29.4.2016); *Hodnotící rozhovor se zaměstnanci – Hodnocení a motivace – A jak na to?* (12.4.2016); *Mediální výchova* (11.6.2014); *Speciální právní úpravy ve školství* (28.11.2014); *Práce s kovem, aneb učíme badatelsky (výroba šperků)* (7.10.2014); *Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP* (29.10.2014); *Školní systematické konstelace* (24.3.2014); *Konzultant portfolia – profesní a dokladové portfolio v rámci kariérního systému* (30.6.2014); *Práva a povinnosti ředitele školy v kostce* (5.9.2013); *InterACTIVní ŠVP – basic* (30.4.2012); *Spisová služba ve školské praxi* (3.4.2012); *Výtvarná výchova ve světe současného umění a technologií – Využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově* (23.8.2011); *Uplatnění média fotografie a techniky strukáže ve výuce výtvarné výchovy* (23.4.2010); *Výtvarná výchova nově, ale jak? – Pracovní dílna* (6.4.2010); *Škola – právo – ekonomika – 24 měsíců aneb Změny v právních předpisech* (7.4.2010); *Cesty k efektivnější výuce – činností, metody a formy* (1.12.2009); *Artefiletika – pojetí výchovy uměním* (22.11.2008); *Kudy z nudy – využití RVP ke zlepšení výuky III.* (11.11.2009); *Zákoník práce v otázkách a odpovědích* (10.3.2008); *Zákoník práce ve školské praxi I. a II.* (22.1.2007); *Drobné šperky* (31.10.2007); *Autoevaluace školy* (18.12.2007); *Tabulkové kalkulátory* (6.6.2006); *Specifické poruchy učení pro 2. a 3. stupeň škol* (4.4.2006);

Skryté dimenze mezilidské komunikace (26.1.2006); *Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) do praxe* (15.9.2006); *Platy a platové předpisy ve veřejných službách a správě* (18.12.2006); *O započtení Úvodního modulu Školní poučených uživatelů číslo 065 – PO – 672/2005* (26.6.2005); *Program jazykové a metodické přípravy pro učitele bez příslušné způsobilosti k výuce anglického jazyka na základních školách* (11.10.2004);

- **Diplom** – Učitelství pro 1. stupeň ŽŠ s prohloubenou výtvarnou výchovou (2.6.1992).
- **Certifikát** – *Zahrnuje 110,5 hodiny speciálního tréninku koučů* (8.6.2018); *Certifikát lektora – Pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* (27.7.2015); *Workshop vytrvaná výchova* (7.6.2010); *Certifikát o absolvování testu Z* (8.11.2002).
- **Přípravy na vyučovací hodinu** – *Příprava na vyučovací jednotku – VV* (není datováno); *Projektové vyučování* (není datováno); *Otázky na Interview s umělcem* (není datováno); *Klíčové kompetence a jejich naplňování ve výtvarné výchově* (není datováno);
- **Fotky** – *Fotky z vyučovací jednotky – VV* (není datováno); *Fotky školy* (není datováno); *Fotky z akcí školy* (není datováno); *Fotky z akcí školy* (není datováno); *Fotky z akcí školy* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky prací žáků z VV* (není datováno); *Fotky ze zápisu prvňáčků* (není datováno); *Fotky z obhajoby závěrečných absolventských prací* (není datováno).
- **Hodnocení, Evaluace, Autoevaluace** – *Hodnocení ve škole* (není datováno); *Žákovské a učitelské portfolio* (není datováno); *Hospitační činnost ředitele školy* (není datováno); *Autoevaluace a vlastní hodnocení školy* (není datováno); *Hospitační činnost* (není datováno); *Dotazník pro žáky – Evaluační* (není datováno); *Hospitační záznam – předměty výchovného zaměření VV* (15.5.2018); *Archa na – Hodnocení žáků – Jak hodnotit dětskou výtvarnou práci* (není datováno); *Hospitační list – Pedagogické práce* (není datováno); *Zpráva o výsledcích žáka* (není datováno); *Otázky pro pedagogy* (není datováno); *Plán pedagogického rozvoje 2019/2020*

(2019–2020); *Plán osobnostního pedagogického rozvoje – Rozvojové cíle* (2019–2020).

2. Žákovské portfolio:

- **Obsah žakovského portfolia** – *Žakovské portfolio jako prostředek hodnocení a sebehodnocení ve výuce* (není datováno); *Výtvarné portfolio* (není datováno); *Jak s portfoliem pracovat?* (není datováno); *Vedení záznamu o prospěchu žáka* (není datováno); *Portfolio integrovaných žáků vedené asistentem pedagoga* (není datováno); *Žakovský dotazník* (není datováno); *Priority žáků* (není datováno); *Portfolio žáka – Třídění dle naplňování klíčových kompetencí* (není datováno);
- **Fotky** – *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno); *Fotky práce žáků ve výuce* (není datováno);
- **Hodnocení, Evaluace, Autoevaluace** – *Hodnocení třídy jako součást hodnocení školy* (není datováno); *Hospitační záznam* (není datováno); *Závěrečné absolventské práce – Plán* (není datováno); *Význam absolventské práce* (není datováno); *Hodnoticí list – Závěrečná absolventská práce* (není datováno); *Hodnocení učitelů žákem* (není datováno); *Hodnocení a Evaluace* (není datováno); *Být lepší – Hlavní motivace Autoevaluace v českých školách* (není datováno); *Autoevaluace školy a hodnocení žáků* (6x -není datováno).
- **Dokumenty školy** – *Příručka třídního učitele* (není datováno); *Obsah školního řádu* (není datováno); *Desatero třídního učitele* (není datováno); *Spolupráce školy a školní akce* (není datováno); *Personální předpis, vnitřní předpis* (není datováno).

V souvislosti s profesním příběhem učitelů a obsahovou analýzou učitelských a profesních portfolií lze říct, že profesní portfolio učitele dokumentuje jeho individuální profesní rozvoj, který je srozumitelný i pro laickou veřejnost, neboť obsahuje data, která jsou jasně vymezena. Zároveň profesní portfolio odkrývá viditelnou individualitu učitele, kterou bychom pouze z hloubkového rozhovoru nebyli schopni identifikovat.

Aby profesní portfolio učitele plnilo svůj význam v souvislosti se základní školou BuP, je důležité respektovat požadavky, které ředitelka Marie pokládá za důležité. K tomu, aby

práce s profesním portfoliem nečinila učitelům potíže a v konečném důsledku přinášela radost z dobře odvedené práce, je podstatné pedagogický sbor stále motivovat, a především zdůrazňovat smysl využití portfolia.

8 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním záměrem této diplomové práce je pedagogický výzkum profesních příběhů učitelek základní školy působící v blízkosti Přerova. V rámci pátrání po vhodném výzkumném vzorku byla objevena základní škola, která plošně pracuje s profesním učitelským portfoliem. Na základě této jedinečné příležitosti bylo možné nahlížet na profesní příběhy dvou učitelek a jedné ředitelky základní školy BuP, a to z hlediska učitelova sebepojetí v kombinaci s profesním učitelským a ředitelským portfoliem. Cenné informace v průběhu roční spolupráce se základní školou byly poskytnuty ředitelkou Marií a jsou považovány za velmi hodnotné. Ze tří hloubkových polostrukturovaných rozhovorů vzniklo 317 kódů, které se porovnávaly a byly hledány souvislosti, které nejlépe umožňují odpovědět na výzkumné otázky a vzniklo tak 23 kategorií.

Profesním příběhům učitelů byla v pedagogické teorii věnovaná značná pozornost. Výzkum od Švaříčka z roku 2007 byl velmi inspirativní, neboť zde byla do hloubky zkoumána jedna z oblastí učitelova sebepojetí – profesní identita učitele. Ve Švaříčkově výzkumu byly detailně rozebrány tři fáze vývoje profesní identity začínajícího učitele. První fáze je fáze začínajícího učitele, která je často spojována s šokem z reality. Druhá fáze je tzv. identita progresivního učitele a poslední fáze je tzv. identita učitele experta. Ve výzkumu bylo zjištěno, že až po sedmi – osmi letech se učitelé dostávají do třetí fáze vývoje a stávají se tak učiteli experty na základě okolím připsané sociální identity. Na základě tohoto zjištění se praktická část této diplomové práce zaměřila na učitele experty, kteří disponují dlouholetou pedagogickou praxí s tím, že podmínka výzkumného vzorku musela splňovat minimálně patnáctiletou pedagogickou praxi.

Dalším inspirativním výzkumem, který je vázán k profesnímu příběhu učitelů je od Gavory z roku 2001. Z výzkumu jedné subjektivní výpovědi učitelky Adamové bylo zjištěno, že je profesní život spjatý se soukromým životem, a také s kulturními a sociálními podmínkami. Z výzkumu také vyplynulo, že učitel není pouhým produktem vysoké školy či zavádějící učitelky, ale do jisté míry produktem sebe samého. Z této případové studie vyplynulo, že učitelky, které se účastnily realizace praktické části, nespolehaly pouze na poznatky, které si osvojily při studiu na vysoké škole, ale jejich vytrvalost a píle jim umožnila dojít do fáze učitele profesionála. Všechny účastnice výzkumu si uvědomovaly své profesní kvality a u všech je značná touha neustále profesně růst, což značí i absolvování několika školení a seminářů, které jsou k nahlédnutí v jejich profesním portfoliu.

Řehulka v roce 2008 soustředil svou pozornost na zkoumání příběhů učitelů. V jeho případě se jednalo o kvantitativní výzkum, který se zaměřil na analýzu padesáti učitelek základní školy. Jeho výzkum byl velmi přínosný, neboť potvrdil, že učitelská profese je vědomou volbou a jakmile se učitel identifikuje s jeho rolí, tak pocítí naplnění z učitelské profese. Na základě Řehulkova výzkumu bylo v této případové studii zjištěno, že všechny účastnice výzkumu se naprosto identifikují s učitelskou rolí. Zároveň si uvědomují rizika, která učitelská profese přináší. Pro profesní rozvoj učitele je důležitá pozitivní profesní autonomie, která je vázána na seberegulační činnost v učitelské profesi. Lukášová (2015a) hovoří o tom, že jestliže je učitel vnitřně motivován, tak je autonomní v rozhodování, což znamená, že se rozhoduje na základě vlastní vůle a bez nátlaku vnější společnosti. U vybraných účastnic výzkumu byla identifikována pozitivní profesní autonomie, která se odráží v jejich autonomním rozhodování a přijímání odpovědnosti za svoji profesi a děti.

Hlavní záměr diplomové práce spočíval v identifikaci profesních příběhů učitelek z hlediska jejich sebepojetí. V rámci interpretace hloubkového polostrukturovaného rozhovoru byly identifikovány následující odpovědi na šest klíčových podotázek, které obsahovaly hlavní výzkumné kategorie. Vzniklé kategorie sloužily k nalezení odpovědí na dílčí výzkumné podotázky.

Jak je v současnosti pojímána učitelská profese z pohledu učitelek základní školy v jejich profesním příběhu?

Byla položena tato otázka a z výsledku případové studie se ukázalo, že účastnice výzkumu se shodují na tom, že učitelská profese je v současnosti považována za podřadnou profesi a ocenění za práci není okamžitá záležitost. Z výsledků výzkumu vyplynuly čtyři vlivy (veřejnost, Covid – 19 pandemie, láska k dětem, role rodiče), které vystihují důvody, proč je učitelská profese z jejich subjektivního pohledu učitelek považována za náročnou.

Jaké nároky na učitelskou profesi vyplývají z výsledků výzkumu? Tato otázka zahrnuje kategorii – těžká profese učitelství, úcta k profesi se veřejností proměnila.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelství je velmi náročná profese, neboť je na ni neustále vyvíjen nátlak jednak ze strany veřejnosti, tak vedením školy, ale také vzdělávací politikou. Tím, že svět není černobílý, nemůžeme jednoznačně posoudit, zda učitelská profese je veřejností označována za podřadnou profesi zaslouženě. Na základních školách působí mnoho učitelů, kteří již dávno přestali brát svoji profesi vážně a zodpovědně. I díky tomuto přístupu se vytváří negativní názory na profesi učitelů.

V rámci realizace praktické části této diplomové práce byly zjištěny čtyři vlivy, které se podílejí na tom, že učitelství je dle vybraných účastnic výzkumu považováno za náročnou profesi. První z nich je vliv **veřejnosti**, který poukazuje na to, že veřejnost učitelkou profesi v dnešní době nebere vážně a jejich negativní názory jsou následně přenášeny na děti. S tímto vlivem rovněž souvisí i to, že učitel se v této profesi málokdy dočká ocenění, a právě tato skutečnost může mít vliv na to, že spousta mladých učitelů pouze vystuduje obor učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale následně se realizuje v jiném oboru. Na vině může být i nově schválená novela o pedagogických pracovnících, která umožňuje všem, s vysokoškolským vzděláním působit v roli učitele na základních a středních školách s podmínkou, že si do tří let doplní pedagogické vzdělání. Tato skutečnost nahrává laické veřejnosti, že stát se učitelem a být kompetentní v této profesi může opravdu kdokoli. Ovšem ten, který vystudoval vysokoškolské studium obor učitelství pro 1. stupeň základní školy, je zcela opačného názoru, neboť je seznámen se všemi skutečnostmi a uvědomuje si jeho rizika.

Všechny účastnice výzkumu se potýkaly s pozitivní zpětnou vazbou od veřejnosti, do které občas vstupovaly i ty negativní. Veřejnost především poukazuje na to, že učitelé mají mnoho benefitů, mezi které jsou zařazeny především dlouhé prázdniny a krátká pracovní doba, ale už jen málokdo si dovede představit dílčí práci, kterou učitel vykonává nad rámec svých pracovních povinností. Samotná příprava na vyučovací hodinu zabírá velké množství času, pokud se tomu učitel opravdu chce věnovat. V minulosti byl začínající učitel brán jako odborník ve své profesi a společnost nebrala v potaz to, že je „čerstvě“ po škole, mladý a nezkušený. Dnes rodiče bez ostychu slovně napadají učitele, a v konečném důsledku ho poučují o tom, jak by měl vykonávat svoji profesi. Toto je diametrální srovnání dnešní a tehdejší doby.

Druhým vlivem je **láska k dětem**, která v učitelské profesi sehrává důležitou roli. Láska k dětem plní pozitivní vliv, kdy učitel skrze humor překonává strasti, které učitelkou profesi potkávají na denní bázi. Všechny účastnice výzkumu se shodují na tom, že je pro ně největší poctou to, že děti ze školy domů odcházejí šťastné, spokojené a s osvojenými poznatky.

Covid – 19 pandemie je třetím vlivem, který v negativním slova smyslu ovlivňuje náročnost učitelské profese. Tento vliv je nejvýznamnější, neboť se na tuto situaci nemohl nikdo předem připravit. Učitelky neměly žádnou zkušenost s distanční výukou, a z toho důvodu jim příprava na vyučovací hodinu zabírala velké množství času, který je následně dělen mezi jejich rodinu. Bylo také zjištěno, že skrze distanční výuku učitelky postrádaly zpětnou vazbu od dětí. Ve škole učitel ihned identifikuje, co dítěti činí potíže, ale skrze online prostředí

nikoliv. Dalším zjištěním je také to, že někteří rodiče si uvědomovali, že učitel v procesu vzdělávání zaujímá důležité místo, neboť není tak snadné děti něco naučit, ale jak uvedly účastnice výzkumu, je to zcela individuální.

Učitelky Petra a Renata se ve svých výpovědích shodly na tom, že v dnešní uspěchané době učitel zastupuje i **roli rodiče**. Když se nad touto skutečností zamyslíme, dnešní svět je velice orientován na materiální stránku, kdy rodiče dávají přednost práci na úkor stráveného času se svými dětmi.

Jaké oblasti učitelského sebepojetí lze identifikovat v profesním příběhu?

Z výsledku případové studie se ukázalo, že v profesním příběhu učitelů se objevují čtyři oblasti učitelova sebepojetí – profesní zdraví učitele, sociální dimenze v učitelské profesi, profesní myšlení a profesní identita učitele.

Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelek se vztahují ke zdraví učitele?

Tato otázka zahrnuje kategorie – **psychická podpora od dětí, zvládnutí zátěže, aktivní volný čas**.

Zdraví učitele je neodmyslitelnou součástí profesního příběhu učitelů. Pro učitele je velice důležitá pedagogická kondice, která zahrnuje jistou zralost při vstupu do sociálního a výchovného kontaktu s dětmi. Účastnice výzkumu se shodly na tom, že učitelská profese je především náročná na psychickou stránku učitele. Učitelka Petra čelila psychické zátěži vlivem nadměrného zapojení do školních a mimoškolních aktivit. Z výzkumu vyplynulo, že byla na pokraji psychického vyčerpání, avšak čerpala psychickou podporu u dětí. Učitelka Renata na rozdíl od učitelky Petry poukazovala na fyzickou náročnost, která se projevovala v tom, že za pedagogickou profesi ztratila zrak a zhrubly jí hlasivky vlivem neustálého povídání. I přes tyto zátěže má učitelka Renata stále radost z práce a psychickou podporu spatřuje také u dětí. Obě učitelky umí oddělovat osobní život od profesního a možná to je jeden z důvodů, proč odolávají syndromu vyhoření. Uvědomují si, že zdraví je důležitá lidská hodnota, o kterou je třeba pečovat. Ředitelka Marie si za svoji profesi prošla dvěma vážnými zdravotními kolapsy. Na základě životních zkušeností konstatuje, že se naučila šetřit energií.

V učitelské profesi je učitel neustále vystavován stresujícím situacím. K tomu, aby učitel byl v psychické a fyzické rovnováze, je zapotřebí věnovat pozornost i aktivitám, které mu činí potěšení. Všechny účastnice výzkumu se shodly na tom, že aktivní volný čas je pro tuto profesi klíčový. Učitelka Petra volný čas tráví sportem, učitelka Renata „umí lenořit“ nebo

vyhledává vhodný materiál do vyučovacích hodin. Ředitelka Marie svůj volný čas tráví čtením knih, jógou, nebo se svojí milující rodinou. Paulík (2002, podle Lukášová, 2015a) se zmiňuje o tzv. zlozvycích v životosprávě, se kterými se chce učitel vyrovnat, bohužel bez výsledků. Paulík také uvádí, že je důležité si uvědomit, co nám špatný zlozvyk přináší a o co nás ochuzuje. Také dodává, že zbavení se zlozvyků vyžaduje značnou vytrvalost a silnou vůli. Silnou vůli prokázala ředitelka Marie, která díky ní překonala vážné zdravotní problémy a v současnosti je schopna odolávat syndromu vyhoření.

Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelek směřují k požadavkům na vztahy a komunikaci ve škole? Tato otázka zahrnuje kategorie – **dobré vzájemné vztahy v učitelském sboru, všichni táhnou za jeden provaz, radost z výkonu profese je stabilní, vedení nehází klacky pod nohy.**

Pro posouzení kvality školního klimatu se můžeme inspirovat oblastmi dle Mareše et al. (2012), které se zaměřují na kulturu školy, sociální vztahy na pracovišti, personální složení a ekologický aspekt.

Na základě realizace případové studie bylo zjištěno, že sociální vztahy na pracovišti jsou na velmi dobré úrovni. Všechny účastnice výzkumu se shodly na tom, že vztahy na pracovišti jsou ideální z několika důvodů. První z nich je, že základní škola BuP působí rodinným dojmem a druhým důvodem je stabilní pedagogický sbor, který si stojí vzájemnou oporou při řešení pedagogických situací, které se vyskytují, jak v edukační realitě, tak i mimo ni. Opět se všechny účastnice výzkumu shodly na tom, že jako kolektiv táhnou za jeden provaz.

Bylo také zjištěno, že za fungujícím pedagogickým sborem a podpůrným klimatem školy, stojí kvalitní vedení školy, které učitelům zajišťuje materiální zabezpečení, a také umožňuje absolvovat nejrůznější semináře či školení. Na základě tohoto zjištění lze říct, že ředitelka Marie usiluje o jednotný postup práce a prestiž, kterým se zvyšuje profesní standard a kompetence učitele. Vedení školy rovněž učitelům pravidelně poskytuje zpětnou vazbu, kterou si učitelka Petra a Renata velice cení. Renata také dodala, že na této škole působí již 25 let a stále se do práce těší.

Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelek směřují k charakteristice učitelského myšlení? Tato otázka zahrnuje kategorie – **zvažování zpětné vazby od dětí, dobrý profesní výkon samozřejmostí, zdravé profesní sebevědomí, obava z pohledu do zrcadla.**

Jedna ze základních výbav učitele je právě jeho profesní myšlení, které mu umožňuje řešit složité situace vyskytující se ve školním prostředí. Jak už bylo v první kapitole nastíněno, ve vztahu k profesnímu myšlení byla věnována pozornost k sebereflexi v učitelství profesí.

U učitelky Petry bylo zjištěno, že vlivem své vlastní péle a vytrvalosti na sobě neustále profesně pracuje. Pravidelně navštěvuje semináře a školení, kterými si vylepšuje svůj profesní standard. Ve vztahu k sebereflexi bylo zjištěno, že na základě profesních zkušeností a dlouholeté pedagogické praxe si sebereflexi promítá v myšlence, která se nevztahuje na její profesní výkon, ale na realizaci činností, které vytváří pro děti. Svoji sebereflexi vztahuje na děti, které jí pravidelně v průběhu vyučovací hodiny podávají zpětnou vazbu.

U učitelky Renaty bylo zjištěno, že na sebereflexi vlivem dlouholeté pedagogické praxe zapomíná. Na základě svých profesních zkušeností se učitelka Renata nesoustředí na svůj výkon, ale především na to, aby děti vstřebaly všechny informace a pochopily dané učivo. U učitelky Renaty bylo také odhaleno zdravé profesní sebevědomí, které se projevuje v jejím přístupu k výuce.

Ředitelka Marie reflexi a sebereflexi považuje za nedílnou součást učitelství profesí. Z výsledků případové studie se ukázalo, že se učitelky bojí pohledu do zrcadla. Ředitelka Marie se řídí tímto výrokem: „*Jak můžeš vědět, že pluješ správným směrem, když nemáš o sobě zpětnou vazbu?*“ Ředitelka Marie považuje chybu za pozitivum, díky kterému se může něco nového naučit, dozvědět se a snaží se to předávat učitelům. U ředitelky Marie se také objevilo zdravé profesní sebevědomí, které se vztahuje k tomu, že si uvědomuje svoji hodnotu a disponuje profesními schopnostmi, které jsou typické pro profesionála.

Které výsledky z rozhovoru profesního příběhu učitelů směřují k identitě učitele?

Tato otázka zahrnuje kategorie – **narodit se učitelkou, pocit naplnění z profesí, identifikace s dílčí částí kurikula, identifikace s badatelstvím v profesí.**

Pro učitelství profesí je velice důležitý pozitivní profesní sebeobraz učitele, který si již vytváří student učitelství během studia na vysoké škole. Pro profesní růst začínajícího učitele je důležitý jasný profesní sebeobraz. Ten se při vstupu do profesí nebude vymezovat v souvislosti se školním prostředím, učiteli a komunikací, která vzniká ve školním prostředí. Jestliže bude profesní sebeobraz učitele posuzován pouze z pohledu druhých lidí, může to mít fatální dopad na profesní frustraci, zklamání z profesí, či nepřátelství vůči kolegům a žákům.

U učitelky Petry byla zjištěna naprostá identifikace s rolí učitelky. Petra sebe samu popisuje jako učitelku, která je naslouchající a nabádající děti, aby si na věci přicházely samy, ale zároveň se popisuje jako učitelkou přísnou, která se dokáže přizpůsobit úrovni dětí a naslouchat jim.

Pro učitelku Renatu je profese učitelky životní naplnění. Velmi často v rozhovoru zmiňovala důležitost zpětné vazby, kterou ji pravidelně podává vedení školy, ale také děti a rodiče. Sama sebe popisuje jako učitelku, která je poctivá, pracovitá, přísná, ale zároveň upřímná a spravedlivá. Z výsledků případové studie se ukázalo, že učitelka Renata je velice orientovaná na metodickou přípravu. Svůj volný čas tráví hledáním nových materiálů do vyučovací hodiny. Pro učitelku Renatu je prioritou, aby děti odcházely domů šťastné, spokojené a s osvojenými poznatky.

U ředitelky Marie se rovněž objevuje pozitivní profesní sebepojetí a z výsledku případové studie se ukázalo, že učitelkou a ředitelskou profesi vnímá jako pocit naplnění. V roli učitelky Marie vyučuje výtvarnou výchovu, která je pro ni vášní. Také bylo zjištěno, že ředitelka Marie nedokáže určit, která profesní role jí víc naplňuje. U ředitelky Marie je viditelná celoživotní vášeň ke vzdělávání.

Jaké výsledky výzkumu směřují k poznání profesního příběhu učitelek z rozboru profesního portfolia? Tato otázka zahrnuje kategorie – **hledání smyslu profesního portfolia, reálné nalezení smyslu profesního portfolia, učitel jako na dlani, participace na vzdělávání studentů učitelství, zpětný údiv nad obsahem profesního portfolia, priority učitelů v profesním portfoliu.**

Možným nástrojem, kterým můžeme monitorovat aktuální stav, ale i profesní růst, je právě profesní portfolio učitele. Existuje několik typů profesních portfolií, ale v rámci realizace výzkumu byla použita dvě elektronická procesuální portfolia dvou učitelek základní školy BuP a jedno elektronické reprezentační profesní portfolio ředitelky školy. Profesní portfolio učitele může být také využíváno jako nástroj k autoevaluaci a evaluaci školy.

Z výsledků případové studie bylo zjištěno, že vybrané účastnice výzkumu se příliš neztotožňují s prací s profesním portfoliem. Za negativum považují časovou náročnost, kterou portfoliu věnují nad rámec svých pracovních povinností. Bylo také zjištěno, že s realizovaným rozhovorem si učitelky zpětně uvědomily, že práce s profesním portfoliem má i své kladné stránky, které se vztahují k tomu, že lze na profesním portfoliu zřetelně vidět profesní růst učitele. Učitelka Renata největší benefit spatřuje v tom, že pokud

by toužila po změně zaměstnání, tak na profesním portfoliu lze vidět, jestli má učitel motivaci na sobě neustále pracovat.

Primární motivace k zavedení portfolií plošně do škol pramenila z vnitřního přesvědčení ředitelky Marie, která na začátku své profesní kariéry začala používat „intuitivní“ žákovské portfolio. To se jí v praxi osvědčilo jako vhodný nástroj k posouzení pokroku či stagnaci žáků v procesu učení. Na druhé straně je to vzdělávací politika, která požaduje po školách pravidelnou autoevaluaci.

Při zavedení portfolií je nejtěžší překonat počáteční odpor u učitelů, kteří se vždy budou bránit práci navíc. Dle ředitelky Marie je velice podstatné učitelům neustále připomínat smysl portfolia.

Z případové studie se také zjistilo, že v profesním portfoliu je učitel viděn jako na dlani. Učitelé si do svých profesních portfolií zakládají fotky ze školních akcí, pracovní činnosti pro děti, projekty, či přípravy na vyučovací hodinu, ale zároveň zde sledují své vzpomínky. Dle ředitelky Marie je profesní portfolio viditelná cesta, která je srozumitelná pro ostatní. K tomu, aby pedagogický sbor motivovala k práci s profesním portfoliem, učitelům aktivně vyhledává materiály, které si hromadně zakládají do svého profesního portfolia. Tím, že každý z nás je jedinečný, tak jedinečné je i profesní portfolio učitele. Ředitelské reprezentační profesní portfolio ředitelce Marii neslouží primárně k její reprezentaci, ale rovněž je určeno pro studentky učitelství.

Při rozboru zvolených materiálů je možné identifikovat, že učitelky si do svého profesního portfolia zakládají své priority. Učitelka Petra vypracovala portfolio, které je určené pro činnostní učení dětí, které zahrnuje manipulaci s předměty. Učitelka Renata je také zaměřena na metodiku, kdy vytváří různé didaktické materiály pro děti. Zpětně spatřuje údiv nad tím, kolik materiálu byla schopna vytvořit pro činnostní učení.

Co z obsahu profesního portfolia charakterizuje profesní příběh učitelek v profesním sebepojetí? Jednotlivé oblasti učitelova sebepojetí byly podrobně charakterizovány v publikaci od Lukášové (2015a). Na základě dostupné pedagogické teorie jsme se pokusily identifikovat tyto znaky v profesním a ředitelském portfoliu. Z obsahové analýzy dokumentů bylo zjištěno, že v profesním příběhu učitelek je možné identifikovat některé oblasti učitelova sebepojetí – profesní identitu učitele, profesní myšlení a sociální dimenzi.

Profesní identitu v profesním portfoliu můžeme nalézt především v poznání sebe sama, kdy učitelky přemýšlí o sobě v učitelské roli a činnostech ve výuce. Učitelky Petra a Renata

se shodly na tom, že za dlouholetou profesní praxi dokázaly vytvořit zajímavé činnosti pro děti a přemýšlet nad nimi. Velkou část profesního portfolia tvoří přípravy na vyučovací hodinu a didaktické materiály, které si učitelky samy vytvářejí. U ředitelky Marie se rovněž objevilo poznání sebe sama v roli učitele a ředitele školy, v činnostech ve výuce, ale i mimo ni.

V profesním portfoliu bylo objeveno profesní myšlení učitelek, které se vztahuje k absolvování seminářů a školení, které škola učitelům nabízí. Učitelky mají možnost si své úspěchy zakládat na jedno místo. Rovněž získané certifikáty a školení v případě změny profese dokládají to, že učitel má motivaci na sobě profesně pracovat. V souvislosti s profesním myšlením bylo také zjištěno, že vedení školy pravidelně připravuje plán profesního rozvoje a plánované hospitační činnosti, díky kterým si navzájem poskytují zpětnou vazbu. Primární funkcí profesního portfolia je především nástroj autoevaluace školy, kterou rovněž můžeme zařadit do profesního myšlení.

Dle Trundy (2012) evaluační nástroj profesního portfolia má dvě základní východiska. První východisko je **strategie managementu** a druhé východisko je **profesní standard učitele**. Dobře provedená autoevaluace školy ukáže klady, zápory, a tak může sloužit jako platforma ke změně a posílení autonomie školy.

Sociální dimenze v profesním portfoliu se odráží v tom, že pedagogický sbor spolu s vedením školy vytvářejí desatero třídního učitele, desatero pro učitele, krizový plán šikany aj. Na základě zjištění z profesního příběhu učitelek a profesního portfolia lze říct, že pedagogický sbor a vedení školy pevně pracuje na vzájemné spolupráci a na budování školy, která působí rodinným a přátelským dojmem.

Z případové studie se potvrdilo, že profesní portfolio učitele není pouze nástroj k reflexi a sebereflexi, ale také k sebereprezentaci učitele, jeho dosavadního pokroku a změny. Což dokládá i Tomková (2018), která je toho názoru, že profesní portfolio není cílem, ale pedagogickým nástrojem, který podporuje socio – konstruktivistické pojetí výuky, které se vztahuje v souvislosti s profesním portfoliem učitelů na reflektivní pojetí výuky.

Jak nahlíží na profesní příběh a profesní sebepojetí v portfoliu ředitelka školy?

Z případové studie bylo zjištěno, že ředitelka Marie je velkou příznivkyní práce s profesním portfoliem. Ředitelka Marie především zdůrazňuje, že učitele v profesním portfoliu lze vidět jako na dlani, a také to, jak se profesně rozvíjí. Dle ředitelky Marie je profesní portfolio

učitele srozumitelná cesta člověka, která se propojuje s profesním příběhem učitelů. Píšová (2007) hovoří v souvislosti s profesním portfoliem jako o individuálním portrétu učitele.

Marie dodává, že práci s profesním portfoliem si učitelé sami nezvolí, ale vždy je důležité překonat počáteční odpor a ukázat smysl jeho zavedení. Trunda (2012) je názoru, že zavedení profesních portfolií do škol je iniciováno managementem školy nežli učiteli samotnými.

Tomková (2007) tvrdí, že profesní portfolio je přínosné jak pro učitele, tak i pro samotné děti. Učitel na profesním portfoliu může zpětně posoudit kvalitu vyučovacího procesu a propojit ho v souvislosti s výsledky učební činnosti žáků. Tento názor se potvrdil, jak v realizaci hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, tak i v obsahové analýze dokumentů.

Při práci s profesním portfoliem je důležité materiály aktualizovat a obohacovat (Tomková, 2007). Ředitelka Marie také zdůrazňuje, že je důležité datování materiálu, který je do profesního portfolia učitelů zakládán. Ovšem, z obsahové analýzy dokumentů bylo zjištěno, že ne všechny materiály jsou datovány a seřazeny dle posloupnosti.

ZÁVĚR

Primárním záměrem této diplomové práce byla identifikace profesních příběhů dvou učitelek a ředitelky základní školy BuP, na které bylo nahlíženo z hlediska znaků jejich profesního sebepojetí. Obsáhlá rešerše odborné literatury nám umožnila nahlédnout do této oblasti do hloubky. Vzhledem k jedinečné příležitosti bylo na každý profesní příběh nahlíženo také v souvislosti s profesním portfoliem, které je primárně určeno jako nástroj k autoevaluaci základní školy BuP.

Z výsledku případové studie bylo zjištěno, že se v profesním příběhu učitelek objevují některé oblasti učitelova sebepojetí – **profesní identita učitele, profesní myšlení, profesní zdraví učitele a sociální dimenze v učitelské profesi**. Vzhledem k tomu, že jsme se inspirovali výzkumem od Švaříčka z roku 2007, byl zvolen výzkumný vzorek dvou učitelek a jedné ředitelky s dlouholetou pedagogickou praxí. Na základě nabitých profesních zkušeností jsme mohli identifikovat výše zmíněné oblasti učitelova sebepojetí v jejich profesním příběhu.

K hlavnímu výzkumnému záměru byly formulovány tři výzkumné cíle, které se podařilo vlastním výzkumem naplnit. Jako první jsme se snažili rozpoznat na základě profesního příběhu učitelů subjektivní pojetí učitelské profese. Bylo zjištěno, že vybrané účastnice výzkumu subjektivně vnímají profesi učitele jako náročnou profesi a shodly se na tom, že je v současnosti považována za podřadnou profesi, které postrádá ocenění od veřejnosti. Z výsledků výzkumu vyvstaly čtyři vlivy (veřejnost, Covid -19 pandemie, láska k dětem, role rodiče), které zdůvodňují, proč je učitelská profese z jejich subjektivního pohledu považována za náročnou. Jako za nejzávažnější vliv byl označen Covid – 19 pandemie, neboť se jedná o situaci, na kterou nikdo z nás nebyl a v nejbližší době nebude adekvátně připraven.

V rámci druhého výzkumného cíle byly sledovány znaky profesního sebepojetí, které vybrané účastnice výzkumu preferovaly. Z této případové studie nemůžeme jednoznačně posoudit, jakou oblast profesního sebepojetí vybrané účastnice výzkumu preferují, ale můžeme zde vytyčit hlavní podstatu vybraných oblastí učitelova sebepojetí.

Profesní identita učitele tvoří v profesním příběhu učitelek důležitou roli, neboť bylo zjištěno, že všechny účastnice výzkumu disponují pozitivním profesním sebeobrazem, který vyústí v identifikaci s rolí v učitelské profesi.

V souvislosti s profesním myšlením v učitelském příběhu jsme věnovaly pozornost sebereflexi v učitelské profesi. Všechny účastnice výzkumu považují sebereflexi za nedílnou součást v učitelské profesi. Ovšem bylo také zjištěno, že vlivem dlouholeté pedagogické praxe sebereflexi opomíjejí. Sebereflexe se nevztahuje k profesnímu výkonu, ale na činnosti, které vytvářejí pro děti. U učitelky Renaty a ředitelky Marie bylo identifikováno zdravé profesní sebevědomí, přičemž si uvědomují své profesní kvality a disponují znaky, které jsou typické pro učitele profesionála.

Nedílnou součástí profesního příběhu je profesní kondice. Je všeobecně známo, že profese, které jsou v častém kontaktu s lidmi, jsou vystaveny stresujícím situacím. Mohou vyvrcholit syndromem vyhoření, který by neměl být podceňován. Bylo zjištěno, že všechny účastnice výzkumu se shodly na tom, že učitelská profese je náročná na psychickou a fyzickou stránku. Obě učitelky vypověděly, že psychickou podporu spatřují u dětí a zároveň jsou schopny oddělovat svoji profesi od osobního života. U ředitelky Marie byly identifikovány dva zdravotní kolapsy. Na základě této zkušenosti je schopna rozložit svoje síly a předcházet tak syndromu vyhoření. Všechny účastnice výzkumu se shodly na tom, že pro učitelkou profesí je klíčový aktivní volný čas, který každá z vybraných účastnic výzkumu realizuje dle svých zájmů.

Jako poslední oblast učitelova sebepojetí, která byla identifikována v profesním příběhu učitelek, je sociální dimenze v učitelské profesi. Na základě realizace případové studie bylo zjištěno, že vztahy na pracovišti zasahují do profesního příběhu, ale také ovlivňují, zda učitel s radostí chodí do práce. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že klima základní školy BuP působí rodinným dojmem, které je doplněno o stálý pedagogický sbor, který si stojí vzájemnou oporou při řešení různých pedagogických situací. Za podpůrné sociální klima školy stojí kvalitní vedení v roli ředitelky Marie, která usiluje o jednotný postup práce a s respektem a otevřeností přijímá požadavky pedagogického sboru. Rovněž ředitelka Marie umožňuje pedagogickému sboru pravidelnou zpětnou vazbu a absolvování nejrůznějších seminářů či školení, které posilují profesní standard a profesní kompetence učitele.

Třetí výzkumný cíl se vztahoval k posouzení, zda se charakteristiky profesního sebepojetí objevují v profesním portfoliu učitelek. Hledali jsme mezi těmito dvěma nástroji souvislost. V profesním portfoliu učitelek šly identifikovat pouze tři oblasti učitelova sebepojetí – **profesní identita, profesní myšlení a sociální dimenze.**

Profesní identita byla identifikována v souvislosti poznat s potřebou sebe sama, která umožňuje učitelé o sobě přemýšlet v učitelské roli a činnosti ve výuce. U učitelek Petry a Renaty lze tuto oblast identifikovat v profesním portfoliu, kde jsou schopné vytvořit zajímavé činnosti pro děti do výuky. Tato informace se potvrdila i z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a z obsahové analýzy dokumentů. U ředitelky Marie byly rovněž identifikovány znaky potřeby poznání sebe sama v roli učitelky a ředitelky, jak v oblasti managementu školy, tak v činnostech ve výuce. Velkou část profesního a ředitelského portfolia zahrnují získané certifikáty a absolvované školení, které v souvislosti s portfoliem identifikují profesní myšlení vybraných účastnic výzkumu. Tato skutečnost nám dokazuje, že vybrané účastnice výzkumu mají vnitřní motivaci na sobě profesně pracovat a v případě změny zaměstnání mohou doložit svůj profesní růst. V souvislosti s profesním myšlením byly v profesním a ředitelském portfoliu identifikovány časté záznamy z hospitační činnosti, která je zaměřena za zpětnou vazbu.

Sociální dimenze se rovněž objevila v profesním učitelském a ředitelském portfoliu. Vedení školy společně s pedagogickým sborem vytvářejí desatero třídního učitele, krizový plán šikany aj. Podstata je v tom, že vedení školy participuje s pedagogickým sborem a společně vytvářejí pravidla či jednotný postup práce, který je v profesním a ředitelském portfoliu viditelný. Tím, že profesní portfolio učitelů má stejný obsah, který vytvořila ředitelka Marie na základě dostupné odborné literatury. Ředitelka Marie požaduje po pedagogickém sboru pravidelnou kontrolu. Pedagogický sbor má možnost nahlédnout do profesního portfolia učitelů, a tak se inspirovat činnostmi, které následně mohou aplikovat do své výuky. Bylo také zjištěno, že učitelky v profesním a ředitelském portfoliu sdílí své vzpomínky, a především se v profesním portfoliu odkrývá viditelná individualita učitelů.

Za limit výzkumu v této případové studii by se dal považovat malý výzkumný vzorek, který v této diplomové práci tvoří dvě učitelky a jedna ředitelka základní školy BuP. Celá tato diplomová práce vznikla v celosvětové Covid – 19 pandemii. Díky tomu, že časový plán pro získání dat pro praktickou část byl správně načasován, byla data získána ještě před uzavřením základních škol. To lze považovat za přínosné pozitivum, neboť realizace hloubkových polostrukturovaných rozhovorů proběhla prezenční formou.

Výsledky výzkumu lze využít pro zodpovězení několika pedeutologických otázek. Bylo zjištěno, že profesní příběh učitelek v kombinaci s profesním portfoliem doplňuje fakta, které bychom z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru nebyli schopni získat.

Tato diplomová práce zjistila, že práce s profesním portfoliem učitelů zabírá spoustu času, ale zpětným pohledem se učitelky shodly na tom, že na základě práce s profesním portfoliem si uvědomují svůj profesní růst. Profesní portfolio potvrzuje fakta z profesního příběhu učitelek, ale především lze v něm vidět učitelovu profesní cestu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publicationa.
2. Bennet, N., Glatter, R. & Lavaric, R. (1994). Podle Nezvalová, D. (2006, Říjen, 25). *Pedagogická evaluace*. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>.
3. Bibeau, R. (2005). Podle Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
4. Bullough, R. V. Jr. (1991). Podle Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174-194.
5. EDUin. (2021, 27, leden). *Tisková zpráva: Novela zákona o pedagogických pracovnících školám může pomoci*. [cit. 2021-03-20] Dostupné z <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-skolam-muze-pomoc/#respond>.
6. Eliáš, F., & František, T. (2019). *Portfolio ředitele školy*. MŠMT: Národní pedagogický institut České republiky.
7. Eyssautier-Bavay, C. (2004). Podle Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
8. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
9. Gavora, P. (2000). Podle Řehulka, E. (2008). Příběhy učitelek: Pokus o poznání profese. *School and Health*, 21(3), 53-66.
10. Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, LI(3), 352-368.
11. Grecmanová, H., Holoušová, D. & Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
12. Gubrium, F., & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of Interview Research: Context & Method*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
13. Havlík, R., & Koř'a, J. (2000). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

14. Helus, Z. (1999-2001). Podle Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
15. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
16. Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
17. Janík, T. (2005). *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
18. Ježek, S. (2014). Aktuální pojetí autonomie v psychologii. *Československá psychologie*, 58(1), 31-40.
19. Ježek, S. (2014). Podle Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, LXIV(1), 81-89.
20. Kaczor, J. (2021, Leden, 25). *Proč je novela zákona o pedagogických pracovnících dobrý nápad*. [cit. 2021-02-20] Dostupné z <https://perpetuum.cz/2021/01/proc-je-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-dobry-napad/>.
21. Kasáčová, B., Babiaková, S. & Cabanová, M. (2011). *Pre-primary and primary teachers in theory and job-analysis*. Banská Bystrica: Matej Bel University.
22. Kelchtermans, G. (1993). Podle Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174-194.
23. Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
24. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). Podle Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. (Disertační práce, Masarykova univerzita, Brno). Dostupné z https://is.muni.cz/th/yvwk6/Disertacni_prace_Antonin_Vaclavik.pdf.
25. Koťátková, S. (2005). Překážky vytváření příznivého klimatu školy. *Informatorium*, 12(1), 9-11.
26. Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
27. Křivohlavý, J. (1998). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

28. Kubíčková, M. (1995). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
29. Kvale, S. (1996). Podle Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
30. Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Podle Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174-194.
31. Lukas, J. (2006). *Životní příběhy učitelů – Od kvalitativního ke smíšenému výzkumu designu*. [cit. 2020-07-20] Dostupné z https://is.muni.cz/el/ped/podzim2006/SZ2BP_ZPM/um/2573513/Lukas_zivotni_pribeh_ucitelu.pdf.
32. Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelství profesně v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teorie, Výzkum, Praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
33. Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
34. Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). Podle Syslová, Z., Pišová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a škol 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
35. Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). Podle Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
36. Lukášová, H. (2015a). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
37. Lukášová, H. (2015b). *Od začátečníka k mentorovi (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu): Portfolio začínajícího učitele a mentora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
38. Mareš, J., Ježek, S., Grecmanová, H., & Dopita, H. (2012). *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. MŠMT: Cesta ke kvalitě.

39. Mareš, J. (2013). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
40. Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 64(1), 81-89.
41. Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
42. Mařasová, Z. (2006, Září, 15). *Portfolio učitele*. [cit. 2020-07-28] Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/909/portfolio-ucitele.html/>.
43. Meeus, W., Looy Van, L. & Petegem Van, P. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a Clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17(2), 127-135.
44. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání*. Praha.
45. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2012). *Cesta ke kvalitě*. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae>.
46. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2019). *Portfolio dovedností žáka jako nástroj lepšího vstupu absolventů na trh práce*. Praha.
47. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2020a). *Strategie vzdělávací politiky*. [cit.2020-06-15]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.
48. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2020b). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030*. [cit. 2020-06-10]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
49. Národní ústav pro vzdělávání. (2016-2021). *Podpora budování kapacit pro rozvoj základních pre-gramotností v předškolním a základním vzdělávání: Podpora práce učitelů (PPUČ)*. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/projekty/ppuc>.
50. Nezvalová, D. (2003). Pedagogická kompetence, standardy a kvality v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 11-19.

51. Nezvalová, D. (2006, Říjen, 25). *Pedagogická evaluace*. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>.
52. Paquay, L., Nieuwenhoven Van C. & Wouters, P. (2010). Podle Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
53. Patton, M. Q. (2002). Podle Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
54. Paulík, K. (2002). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
55. Píšová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě – otazníky, naděje, nebezpečí*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
56. Píšová, M. (2007). Podle Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberochoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
57. Píšová, M. (2007). Podle Syslová, Z., Píšová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a škol I. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
58. Průcha, J. (1996). Podle Nezvalová, D. (2006, Říjen, 25). *Pedagogická evaluace*. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>.
59. Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
60. Průcha, J. (2000). Podle Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberochoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
61. Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
62. Průcha, J. (2002). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
63. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník 4. revid. vyd.* Praha: Grada.

64. Ptáček, R., Raboch, J. & Kebza, V. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
65. Rakoušová, A. (2008, Únor, 14). *Sebehodnocení žáků*. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.
66. Roupec, P. (1997). Podle Nezvalová, D. (2006, Říjen, 25). *Pedagogická evaluace*. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>.
67. Rýdl, K. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Agentura Strom.
68. Řehulka, E. (2008). Příběhy učitelek: pokus o poznání profese. *School and Health*, 21(3), 53-66.
69. Sekera, J. (1994). Podle Urbánek, P. (2018). Učitelství sbor základní školy. *ORBIS SCHOLAE*, 12(3), 11-30.
70. Selye, H. (1966). Podle Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
71. Spilková, V. (2001). Podle Nezvalová, D. (2003). Pedagogická kompetence, standardy a kvality v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 13(4), 11-19.
72. Spilková, V. (2002). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogika*, 12(2), 44-45.
73. Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
74. Spilková, V. (2007). Učitelství profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, LVII(4), 338-347.
75. Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelství profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
76. Stake, R. E. (1995). Podle Gavora, P. (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
77. Straková, J. (2010, Listopad, 26). *Typy portfolií a jejich využití ve výuce*. [cit. 2020-06-16]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9879/TYPY-PORTFOLII-A-JEJICH-VYUZITIVÉ->

[VYUCE.html/?fbclid=IwAR1aOJLTssPx1hP0X%20GZhq7LgWKYdSMwNtKWgWJK5F_hWSd_ckCCdjJZpAc](http://vycuce.html/?fbclid=IwAR1aOJLTssPx1hP0X%20GZhq7LgWKYdSMwNtKWgWJK5F_hWSd_ckCCdjJZpAc).

78. Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika, LVI*(1), 45-57.
79. Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace, 24*(4), 535-561.
80. Syslová, Z., Pišová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a škol I. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
81. Štefflová, J. (2006). Je učitelské portfolio na pořadu dne? *Učitelské noviny, (30)*, 1-2.
82. Štech, S. (1994). Podle Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teorie, Výzkum, Praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
83. Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
84. Štech, S. (2008). *Profese učitele*. [cit. 2020-05-18] Dostupné z <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>.
85. Štech, S. (2014). Podle Lukášová, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
86. Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. (Disertační práce, Masarykova univerzita, Brno). Dostupné z https://is.muni.cz/th/f128u/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf.
87. Švaříček R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
88. Švec, V. (2011). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

89. Tardif, M. (2006). Podle Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
90. Tomková, A. (2007, Srpen, 3). *Učitelské portfolio*. [cit. 2020-06-24]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1545/UCITELSKÉ-PORTFOLIO.html/>.
91. Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
92. Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K. ... Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: NUV.
93. Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele. Soubor metodik k hodnocení a sebehodnocení. Evaluační nástroj*. NŠMT: Cestka ke kvalitě.
94. Urbánek, P. (2018). Učitelství sbor základní školy. *ORBIS SCHOLAE* 12(3), 11-30.
95. Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Dostupné z (Disertační práce, Masarykova univerzita, Brno). https://is.muni.cz/th/yvwwk6/Disertacni_prace_Antonin_Vaclavik.pdf.
96. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
97. Veselá, Z. (2005). Příspěvek k historii učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 15(4), 16-30.
98. Vašutová, J. (2002-2004). Podle Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi 2nd ed*. Praha: Univerzita Karlova.
99. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
100. Vašutová, J. (2004). Podle Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
101. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi 2nd ed*. Praha: Univerzita Karlova.
102. Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
103. Vyskočil, I. (2002). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

104. Vyskočilová, E. (2000). Podle Lukášová, H. (2015a). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
105. Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). Podle *Zákony pro lidi.cz*. [cit. 2020-09-14] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
ČŠJ	Česká školní inspekce
Např.	Na příklad
Resp.	Respektive
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Profesní příběh učitelky základní školy	80
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I	Transkript ředitelky Marie
Příloha P II	Informovaný souhlas
Příloha P III	Ukázka otevřeného kódování

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT ŘEDITELKY MARIE

Proč jste se rozhodla pro učitelskou profesi?

„Protože jsem k práci s dětma jsem tíhla už od malička nebo od mládí, takže pokračovala jsem jenom v tom, co jsem započala. Vedla jsem různé oddíly dětí, a tak dále a zajímalo mě to. Ale také mě ovlivnila kamarádka, že ve čtrnácti letech, když jsem šla na střední školu, tak o mém osudu rozhodl můj despotický otec a poslal mě na polygrafickou školu, ale potom, jak už jsem byla plnoletá, tak jsem si teoreticky mohla dělat, co jsem chtěla, takže jsem měla kamarádku, která byla vlastně o rok výš. Šla na pedagogickou fakultu přímo na obor učitelství pro první stupeň základní školy, takže podle ní jsem se vlastně zařídila. Dokonce mi pomohla se připravit na přijímačky. Vlastně ona je ten důvod, proč jsem se stala učitelkou prvního stupně.“

Co se Vám na této profesi nejvíce líbí?

„Určitě práce s lidma, protože tíhnu hodně ke komunikaci jakoby z lidma. Zajímají mě emoce, vztahy mezi lidma a tak dále, ale zajímá mě i psychologie a další obory a musím říct, že ta pedagogická práce ty obory skloubí dohromady. To znamená, vědění, což je moje velká životní motivace, vzdělání, vědění, informace, impulz ty vztahový záležitosti. Já jsem takový badatel, hrozně ráda se učím a čtu. Jsem takový knihomol (smích).“

Jak vnímáte situaci ve škole v době Covid-19 pandemii?

„Tato nelehká doba je pro všechny náročná. Máme, jak jsem Ti říkala stálý kolektiv, ale některé učitelky mají problém s moderní technikou, ale už v první vlně jsme zavedli platformu diskord, jo. A tak kdyby ses podívala, tak tam řešíme úplně všechno. Upřímně se těším, až celá tato krize bude za náma. Protože jak jsem ještě v tom módu toho ředitele, tak musím řešit manažerské věci plus výuku.“

Co pro Vás učitelství znamená?

„Pro mě je učitelství naplnění. Svoji profesi beru velmi vážně a k tomu bezpochyby patří i kladný vztah k dětem. Dříve, jak jsem začínala, to jsem ještě nebyla paní ředitelka. Byla jsem mladá učitelka. Rozhodla jsem se využívat při výuce intuitivní portfolio, jak jsem Ti říkala. Vždycky, když byly třídní schůzky, tak jsem to portfolio používala. Ale to odbočuju (smích). Chtěla jsem jenom říct, že se mi stalo, že mi volala maminka až z Kalifornie, a chtěla mi poděkovat za přístup, který jsem měla k dětem a konkrétně k tomu konkrétnímu žákovi.“

Úplně mě její telefonát dojal... (smích). Ale já si pořád stojím za tím, že kladný vztah k dětem je pro tuto profesi klíčový. Musí to člověk prostě dělat s láskou.“

Dokážete mi říct, jestli se jedná o vědomou volbu profese?

„Je to vědomá volna, protože si uvědomuji její rizika. Šak jsem Vám to v mém profesním příběhu už psala. Okolí kolem mě obdivují za můj elán a důslednost. A co se týká mého okolí, tak se setkávám s pozitivními ohlasy, protože se setkávám s lidmi, se kterými si povídáme o věcech a vysvětlujeme si věci, takže já se setkávám s pozitivními ohlasy. Nemůžu říct, jak je to u jiných lidí, ale já se setkávám se vzdělanýma lidma, pro které je vzdělání hodnota, a proto si myslím, že jsou pozitivní ty ohlasy.“

Kdybyste měla možnost si vybrat opět toto povolání, udělala byste to?

„Chtěla bych být zase paní učitelka, a kdybych nemohla být paní učitelka, tak bych se drala do terapeutické oblasti, nějaká psychoterapeutka nebo tak něco. Hm, toto mě taky láká.“

Jak vnímáte učitelkou profesi z pohledu učitelky/ředitelky?

„Je to náročné, je to náročné. Musím mít na zřeteli to, že výsledky nebo prostě ocenění té práce není okamžitá záležitost, jo. Že nemůžu to očekávat. Pokud by do této profese vstupoval někdo, kdo bude chtít mít okamžitou odezvu, okamžitě jako poděkování za tu práci, tak se ji určitě okamžitě nedočká. Obzvlášť v dnešní době. Navíc je to jinak, než jsem nastupovala před těmi 28 lety. Když jsem nastoupila před 28 lety jako učitelka bylo mi 23. Tady do vesnické školy, tak mě brali jako odborníka ve své profesi. To znamená, rodiče, kteří měli 40 roků, přišli za mnou, jako za paní učitelkou a přišli se zeptat, jak to bude. Jak to bude s děckem, jak to bude prostě se školou, jak se bude učit a tak dále, a tak dále. Brali mě jako odborníka. A vůbec nebrali v potaz to, že mi je 23 let, a že jsem mladá a nezkušená a začínající. Brali to, že mám vzdělání, že jsem na tom svém místě, a takhle to bude a přes to vlak nejel. A dneska je to úplně jedno. Jo prostě mně je 52 a dokáže mě tady třicetiletý rodič říct nějaký sprostoty, který má základní vzdělání a v deváté třídě dvakrát propadl. Jo, je to diametrální srovnávání. Tehdejší a dnešní doby.“

Jak je pro Vás profese ředitelky náročná?

„Určitě je, ale nevím, jestli já jsem ten správný člověk, přesně na tuhle odpověď, protože gró té mojí práce není pouze učitelská práce, ale je to manažerská práce a další, co do toho vstupují. Učím hrozně málo hodin, takže určitě je to náročné. Pro mě je to o to náročnější, že já pořád jsem v tom módu ještě toho ředitele. Takže na mě je prostě toho ta váha přemýšlet

o dalších věcech, jo. Takže to musím dělat tak, abych neošidila i to učitelství. Abych neřekla si, že mám tolik práce jako ředitelka a teď ošidím tohle, jo. Na tohle si dávat velkýho majzla, že prostě se připravuji na ty hodiny. Věnuju se těm dětem a tak dále, což si myslím a mám tu zkušenost, že u spousty ředitelů to tak není. Jakože tam jdou, prostě tam něco proberou, a pak jdou se věnovat tomu ředitelování. Sedím dá se říct na dvou židlích. Možná více židlích, protože mám pocit, že už to není pouze manažerská práce. Teďka se spousty práce přesouvá právě i do té vztahové roviny, řešení konfliktů a tak dále. Teďka momentálně se zabývám školením nebo vzděláváním v mediaci, což je pro mě důležité. Řešení konfliktů v pozitivním jakoby slova smyslu, protože teď to hrozně nabývá na významu. Se zabývám hodně tady tím jakoby. Vyjednáváním mezi lidma, ať jsou to děti mezi sebou, ať jsou to děti a učitelé, rodiče a tak dále, jo. Takže náročná je to administrativa, náročný učení a plus tady tyhle ty záležitosti, co jsme dříve neřešili. Já, když jsem nastoupila tady na toto místo, než jsem nastoupila, tak bývalá paní ředitelka, když přišel rodič si stěžovat nebo děcko řekla, tady si zajděte do kabinetu dějepisu, tam si to vyříkejte a nikdy nic neřešila do ničeho nevstupovala. My tady pořád máme nějaký jednání a tak dále. Pan zástupce si z toho dělá legraci, že jak se prodávají adrenalinový zážitky, tak můžete strávit dvě hodiny v ředitelně (smích). Takže je to náročné. Ale říkám, je to tak markantní. Proto i z toho důvodu jsem zavedla tady institut psychologa ve škole, že máme školní psycholožku zhruba čtyři roky, je to důležité, a proto se vzdělávám i tady v dalších oborech, protože potřebuji fakticky to jednání s těma lidma perfektně zvládnout. Nejprve jsem začala mentoringem, to bylo dobrý. Pak koučinkem, to se jako by navrhovalo, ale koučinguji pořád málo, teď jsem u té mediace, a to je ještě o hodně těžší obor, třešnička na dortu a hrozně mě to pomáhá. To vidí i ti kantoři, když potom máme nějaký to jednání, tak říkají, že to bylo perfektní, jak jsem to zvládla. A neuvědomují si, že používám ty metody, že to mám zvládnutý, proto to tak šlo. Je to hrozně důležitý. Protože i když to vypadá, že žijeme ve virtuální realitě, tak jsem si osvědčila, že to tak není, že ty vztahy jsou potřeba, že ty emoce jsou potřeba, že je to třeba řešit. Že prostě je to jinak, než jsme si mysleli. Je to hrozně důležité prostě to udržet v nějaké linii, aby to fungovalo. Tím, že se tomu všemu věnuji mi to hrozně moc šetří energii. To že znám ty procesy, urychluje mě to, že mně to šetří energii, jinak bych se zbláznila jo. A byla by to zátěž i na zdraví. “

„Já už jsem měla několik za 17 roků, co jsem v tý ředitelně několik kolapsů, který mě jakoby, úplně sejmuly a nevěděla jsem ty věci, které vím dneska. Po těch 17 letech zkušeností.

A už umím šetřit tu energii tím, že si dopomůžu právě tady téma věcma, který už umím, které jsem se naučila, jo, který jsem potřebovala a pouštím to pak dál těm kantorům, že jo.“

„Ale otázka je, co si z toho vezmou. Když je nechám proškolit tady v tom, a tady v tom, a tady v to. Zas nemám 100 % jistotu, že když je nechám proškolit, tady v tom, jak mají řešit konflikt nebo, že to při tom 100 % použije. My, když mluvíme s rodiči, tak my tomu neříkáme konflikty, ale témata, aby to nebylo hned negativní, ale pozitivní. Je to prostě nějaké téma, které potřebujeme pořešit. To se objevuje úplně na primární úrovni, až pro nějaký hodně markantní, hodně důležitý věci. Takže to, jak zadáš úkol žákovi nebo nezadáš, až po tom, co tady řešíme, že se nám tady kouří elektronický cigarety nebo něco (smích). Ale je to potřeba nějak vybalancovat, když se jim to podá jakoby správným způsobem. Zrovna tuto situaci jsme řešili tak, že jsme si zavolali deváťáky, co kouřili elektronickou cigaretu a řešili jsme a postavili jsme to pozitivně, že máme strach o jejich zdraví. My jsme chytli jednoho a řekli jsme mu, ať si to rozmyslí, nechá si to projít hlavou, a že by bylo fajn, kdyby se přišli přiznat i ti další. A oni opravdu přišli. Když to obrátíš jakoby, vysvětlíš těm lidem, co po nich chceš, proč máš strach, tak to, co s něma bude o jejich zdraví a tak dále. Tak to jejich jednání je úplně na jiné úrovni. Toto všechno trénuji řadu let a bez životní zkušenosti to neuděláš. Do té mediace až nad 40 let bych se moc nepouštěla. Ono to v podstatě staví na lidské zkušenosti, tak se doporučuje s tím začínat až kolem té čtyřicítky.“

Jak se vypořádáváte se zátěží?

„Musím to někde ventilovat (smích). Miluji knihy, čtu, miluji divadla, chodím do divadla, miluji kino, chodím do kina. Chodím na jógu, když na to přijde, doma mám chodítka, tak některý věci je potřeba vychodit (smích). Bud' venku nebo tak to mě hrozně moc pomohlo už mnohokrát. Jo, takže ventilovat. Mám doma úžasnou rodinu, což je pro mě důležitý to zázemí. Možná kdybych ji neměla, tak třeba vůbec nedělám to, co dělám a tak dále. Děti jsou úžasní parťáci a hrozně se nasmějeme, to je dobrý ventil. A nebavím se jakoby o škole příliš ani doma ani jakoby s kámošema. Já to nějak nerozebírám a pouštím to jakoby pryč. Odděluju si to. Je to sice těžké to oddělit, ale musím to udělat. Já bych se jinak zbláznila. Já to nemám ráda, když přijdou učitelky někde na kafe a ony furt (ttttttt), to moc nemám ráda (smích). Vždycky razantně zasáhnu a řeknu, tak a už jsme skončily a teď se budeme bavit o něčem jiným holky (smích). Musí se to vypustit.“

Co děláte pro to, abyste předešla syndromu vyhoření?

„Tak ten jsem měla už několikrát. Jako i fyzického, tak psychického. Já jsem vlastně nastoupila před třeba 17 lety a vzala jsem si tady Evu Královou jakoby zástupkyni a ona mi po 10 měsících otěhotněla a šla na neschopenku, tak já jsem asi půl roku řídila školu sama. To byla katastrofa. Pak jsem byla vypadala jsem, že mám roztroušenou sklerózu, to bylo k syndromu, takže to byl jeden vrchol. Pak jsem si vzala Hanku, ta taky otěhotněla a šla na mateřskou, tak další půl rok sama ve škole. To byla hrůza. Vlastně vůbec nechápu, jak jsem to mohla zvládnout, ale tehdy když už jsem nastoupila mi bylo 35, jo, takže to bylo podruhé takový vrchol. Pak se vrátila a vlastně otěhotněla za měsíc znovu s dvojčaty (smích), tak jsem si vzala Milana. A ještě jeden takový mezník, co jsem vám již psala do příběhu s těma vyřízlýma plotýnkama.“

Jak se vidíte jako ředitelka?

„Já si myslím, že za léta bohatých zkušeností si myslí, že jsem dobrá ředitelka a celkově ta práce mě naplňuje. A když jsem v roli učitelky, tak to mě taky hrozně baví, protože učím výtvarky a pracáky. To je i moje vášeň ta výtvarka. Když se nad tím teď zamýšlím, já vlastně nedokážu říct, která ta role mě vlastně víc naplňuje, protože mě baví obě a moc. Už je to takový roky, že bych to nechtěla opustit ani jedno ani druhý, ono by mě to chybělo. Právě když vyhlásili konkurz a mě před dvěma lety jakoby, já už jsem byla třikrát v konkurzu a vždycky jsem byla zvolená do funkce. No a taky jsme s Milanem přemýšleli, že kdyby ten konkurz nedopadl a zvolil by se někdo jiný, tak jsme si říkali s Milanem, že bysme si zařídili svoji školu (smích). Anebo bychom nechali úplně práci ve školství, protože pro mě jakoby vstoupit jenom do té sborovny je málo, ne kvůli tomu, že bych se stala paní učitelkou jenom, a že bych nebyla paní ředitelka, nad tím já nebazíruju, ale byl by to krok zpátky jako, do stejné řeky dvakrát nevstoupíš. Prostě já už jsem někde jinde, na jiným levelu, už dělám jiný věci, a už by to prostě nebylo úplný, jo. Že bych byla jenom ta učitelka.“

Považujete se za profesionála?

„Jo! Myslím si, že mám dobrou úroveň vzdělání, protože kromě toho, že mám jako na pedagogické fakultě vzdělání, že celou dobu poctivě studuju. Dost poctivě studuju a uvědomuju si různé obory jakoby navíc. Takže určitě na vzdělání, zkušenosti a to, co můžu já nabídnout. Já si myslím jako systematickostí prostě, kreativitu určitým způsobem, jo. Navíc jako schopnost řídit týmy, empatii vůči lidem a tak dále. To si myslím, že jsou vlastnosti, které jako vím, že dělají toho profesionála. Já se považuju za profesionála. A není

to jako, že bych byla neskromná nebo něco takovýho, ale myslím si, že mám zdravé sebevědomí v tom, co dělám.“

Jak vnímáte reflexi a sebereflexi?

„Jako myslíte tu důležitou součást, kterou učitelé nesnášejí (smích). Lidé se bojí dívat do zrcadla a je to hrozně těžké. A já pro to, že jsem prošla právě všemi těmi výcviky od koučovacího, kde vám dávají hodně zahulit, tady v těchto věcech, hodně, jo. Jo, že si tam lidé prostě úplně šáhnou na dno (smích) ze sebepoznávání a tak dále. Tak mě to nevadí, já považuju chybu za klad, že se můžu naučit něco nového a tak dále, ale oni se bojí selhání. Takže je potřeba je to naučit a přesvědčovat, ale je to velký problém. Já kladu důraz jak na reflexi a sebereflexi a je jedno, jestli se to týká žáků nebo učitelů, ale jak nemáš o sobě zpětnou vazbu, tak prostě nic neuděláš. Jak můžeš vědět, že pluješ správným směrem, a když to neumíš zhodnotit sám, tak jak nemůžeš to učit děcka, když seš učitel. Když ty sám neumíš zhodnotit, jestli děláš dobře svoji práci, jestli si udělal toto, ono a tak dále. Neumíš se nad tím zamyslet, tak jak to můžeš učit děti. To je právě to, že jak jsme se bavily o tom, že nedělají ve školách plán pedagogického rozvoje, nedělají, nepřemýšlí o svých a pak chtějí po žácích, aby dělali nějakou evaluaci. Jak to jako můžou dělat? Když to sami neumí, když o tom sami nepřemýšlí, anebo nechtějí přemýšlet. Já je do toho nutím. Je to hrozný já vím, ale nutím je k tomu (smích), protože ono je fakt důležité se nad tím zamyslet. Velký problém vidím i v tom, že většina z nich se neumí ani pochválit, kdy se jim něco podaří, neumí to pojmenovat, neumí to říct.“

Jaké máte mezi sebou vztahy z pohledu ředitelky školy?

„Já si myslím, že jako kolektiv táhneme za jeden provaz, ale nebylo tomu tak vždycky. My máme tento tým sedmnáctý rok už udělaný. Moc se nemění, jenom když někdo odejde na mateřskou, ale pak se zase vrátí a tak dále. Takže ten kolektiv je stálý. Myslím si, že už teďka táhneme za jeden provaz, ale to, že si to i píšeme. Máme jednotný postup, máme stanovené desatero školy, máme prostě daná pravidla, aby to všechno fungovalo. Abychom prostě jeli v jedné linii, protože to je fakticky důležitý. Je to prostě dřina a jsou v tom roky tvrdé práce. Není to jakoby striktně, že bych já ty pravidla napsala, ale ono je důležité si je i dovysvětlovat. Musíme se prostě na všem domluvit. My každou blbost, kdyby ses podívala na náš diskord, co my tam děláme, každou blbost, tam prostě si mezi sebou prodiskutujeme, odsouhlasíme, a to se potom vloží do toho jednotného pravidla. Některá pravidla já tam musím vložit, protože něco ti kantoři nevnímají, oni si nesledují zákony, vyhlášky a tak dále,

to já mám jakoby v hlavě. A já musím vědět, co musí být nutné a o čem nemůžeme diskutovat. A pak je spousta věcí, o kterých můžeme diskutovat a poradíme se.“

Proč jste se rozhodla zavést portfolia plošně do škol?

„Protože evaluace, autoevaluace je povinná. Mluví se o tom ve školském zákoně. Máme nějakým způsobem dělat evaluaci. A jako začínající kantor jsem měla zkušenost s portfoliem, i když se tomu tak dříve neříkalo. Já tomu pořád říkám intuitivní portfolio. Používala jsem to, tak jsem to považovala za smysluplnou formu, jak to udělat.“

Jak vnímáte práci s ředitelským portfoliem?

„Já to považuji za užitečnou věc a ono se mi to osvědčilo u těch kantorů, u kterých to jakoby ze začátku to hrozně drhlo. Protože oni tam sledují svoje vzpomínky, je to ta cesta, jde vidět. Některé věci zapomeneš, vytlačíš, ale tam jsou uložené. Na jednom místě, jednotně, srozumitelně pro ostatní. Když přijdeš a podíváš se do portfolia, je to tam všechno srozumitelné. Je to dle mého srozumitelná cesta člověka a v podstatě jde tam člověk vidět, jako na dlani. Jde tam prostě vidět to, jak se profesně vyvíjel. A už jsou tam věci, co jim dávám jakoby hromadně. Vždycky, když máme radu, mám pro ně nachystaný materiál, který si založí do toho svého profesního portfolia. Ale pak si do něj dávají, co chtějí, protože přece je to jejich portfolio. A každý z nás je jiný.“

Mohla byste mi ukázat na Vašem ředitelském portfoliu Váš profesní růst?

„Já to mám trošku zkreslené, protože my pracujeme s těmi portfolii a mám to udělané i pro studenty, kteří k nám přicházejí. Já to mám hlavně pro ně, aby viděli, jak se portfolio dělá a jak se nedělá. Ale určitě ze začátku tam mám životopisy, mám tam nějaký materiály, jak to šlo. Kdy jsem, co studovala. Já mám začátek jako trochu reprezentativní a pak je sumativní a ukázkový jakoby pro ty studenty. Je to zkreslené, protože to mám v jednom, to asi normálně nemají ředitelé, aby měli potřebu něco ukazovat studentům. Ale v té reprezentativní části tu dráhu v tom spatřuju. Co jsem kdy vystudovala a tak dále. Co bych na tom vypíchla, tak je to, že se jedná o jednoduše vypíchnutá data o profesi, to je důležitý. Jednoduchý, srozumitelný, učitel jde vidět jako na dlani, a to i žák. To vidíš, ty jejich priority podle toho, co si do nich zakládají. Někdo má tam ty metodický věci například ta Dana, ta se metodikou zabývá, má tam hodně ty metodické věci. Ona je výborná metodička. Jinak ostatní dají na zážitky, tak tam z velké části mají fotky z akcí. Důležité je na začátku kantorům vysvětlit tu změnu, když se to zavádí, ten odpor. Mě se třeba osvědčilo jim dát ty podmínky a snažit se jim trochu usnadnit tu jejich práci. A taky být jako ředitelka důsledná, protože

učitelé se vždycky budou vzpírat práci navíc, ale je důležité jim neustále připomínat ten smysl a tu jeho důležitost.“

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem stvrzuji, že jsem se dobrovolně účastnila výzkumu v rámci diplomové práce s názvem „*Profesní příběh učitelky základní školy*“, který realizovala Nikola Tomanová.

Při poskytnutí rozhovoru mi je zaručena anonymita a v empirické části bude použit pseudonym participanta výzkumu. V diplomové práci nebudou zveřejněny žádné údaje, které by mohly odhalit moji identitu. Veškeré rozhovory budou zaznamenány na diktafon. Následně budou přepsány do písemné podoby. Rozhovory budou dále podrobeny analýze a získaná data poslouží ke zpracování praktické části diplomové práce.

.....

podpis

.....

datum

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Proč jste se rozhodla pro učitelskou profesi?

„Protože jsem k práci s dětma jsem tihla už od malička nebo od mládí, takže pokračovala jsem jenom v tom, co jsem započala. Vedla jsem různé oddíly dětí, a tak dále a zajímalo mě to. Ale také mě ovlivnila kamarádka, že ve čtrnácti letech, když jsem šla na střední školu, tak o mém osudu rozhodl můj despotický otec a poslal mě na polygrafickou školu, ale potom, jak už jsem byla plnoletá, tak jsem si teoreticky mohla dělat, co jsem chtěla, takže jsem měla kamarádku, která byla vlastně o rok výš. Šla na pedagogickou fakultu přímo na obor učitelství pro první stupeň základní školy, takže podle ní jsem se vlastně zařídila. Dokonce mi pomohla se připravit na přijímačky. Vlastně ona je ten důvod, proč jsem se stala učitelkou prvního stupně.“

Co se Vám na této profesi nejvíce líbí?

„Určitě práce s lidma, protože tihnu hodně ke komunikaci jakoby z lidma¹. Zajímají mě emoce², vztahy mezi lidma³ a tak dále, ale zajímá mě i psychologie a další obory a musím říct, že ta pedagogická práce ty obory skloubí dohromady. To znamená, vědění, což je moje velká životní motivace, vzdělání, vědění, informace, impulz ty vztahový záležitosti.⁴ Já jsem takový badatel, hrozně ráda se učím a čtu.⁵ Jsem takový knihomol (smích).⁶“

Jak vnímáte situaci ve škole v době Covid-19 pandemie?

„Tato nelehká doba je pro všechny náročná. Máme, jak jsem Ti říkala stálý kolektiv, ale některé učitelky mají problém s moderní technikou, ale už v první vlně jsme zavedli platformu diskord, jo. A tak kdyby ses podívala, tak tam řešíme úplně všechno. Upřímně se těším, až celá tato krize bude za náma. Protože jak jsem ještě v tom módu toho ředitele, tak musím řešit manažerské věci plus výuku.⁷“

Co pro Vás učitelství znamená?

„Pro mě je učitelství naplnění. Svoji profesi beru velmi vážně a k tomu bezpochyby patří i kladný vztah k dětem.⁸ Dříve, jak jsem začínala, to jsem ještě nebyla paní ředitelka. Byla

¹ Důraz na mezilidskou komunikaci

² Zájem o emoce

³ Důraz na mezilidské vztahy

⁴ Vzdělávání jako pocit životního naplnění

⁵ Jsem badatel

⁶ Jsem knihomol

⁷ Pandemie

⁸ Identifikace s profesí

jsem mladá učitelka. Rozhodla jsem se využívat při výuce intuitivní portfolio, jak jsem Ti říkala. Vždycky, když byly třídní schůzky, tak jsem to portfolio používala. Ale to odbočuju (smích). Chtěla jsem jenom říct, že se mi stalo, že mi volala maminka až z Kalifornie, a chtěla mi poděkovat za přístup, který jsem měla k dětem a konkrétně k tomu konkrétnímu žákovi. Úplně mě její telefonát dojal... (smích). **Ale já si pořád stojím za tím, že kladný vztah k dětem je pro tuto profesi klíčový. Musí to člověk prostě dělat s láskou.**⁹“

Dokážete mi říct, jestli se jedná o vědomou volbu profese?

„Je to vědomá volna, protože si uvědomuji její rizika.¹⁰ Šak jsem Vám to v mém profesním příběhu už psala. Okolí kolem mě obdivují za můj elán a důslednost¹¹. A co se týká mého okolí, tak se setkávám s pozitivními ohlasy, protože se setkávám s lidmi, se kterými si povídáme o věcech a vysvětlujeme si věci, takže já se setkávám s pozitivními ohlasy. Nemůžu říct, jak je to u jiných lidí, ale já se setkávám se vzdělanýma lidma, pro které je vzdělání hodnota, a proto si myslím, že jsou pozitivní ty ohlasy¹².“

Kdybyste měla možnost si vybrat opět toto povolání, udělala byste to?

„Chtěla bych být zase paní učitelka, a kdybych nemohla být paní učitelka, tak bych se drala do terapeutické oblasti, nějaká psychoterapeutka nebo tak něco. Hm, toto mě taky láká.“

Jak vnímáte učitelkou profesi z pohledu učitelky/ředitelky?

„Je to náročné, je to náročné.¹³ Musím mít na zřeteli to, že výsledky nebo prostě ocenění té práce není okamžitá záležitost, jo.¹⁴ Že nemůžu to očekávat. Pokud by do této profese vstupoval někdo, kdo bude chtít mít okamžitou odezvu, okamžité jako poděkování za tu práci, tak se ji určitě okamžitě nedočká.¹⁵ Obzvlášť v dnešní době¹⁶. Navíc je to jinak, než jsem nastupovala před těmi 28 lety¹⁷. Když jsem nastoupila před 28 lety jako učitelka, bylo mi 23¹⁸. Tady do vesnické školy, tak mě brali jako odborníka ve své profesi¹⁹. To znamená, rodiče, kteří měli 40 roků, přišli za mnou, jako za paní učitelkou a přišli se zeptat, jak

⁹ Lásky k dětem

¹⁰ Identifikace s profesí

¹¹ Pozitivní zpětná vazba veřejnosti

¹² Setkávání se se vzdělanými lidmi

¹³ Náročná učitelská profese

¹⁴ Ocenění za vykonanou práci není samozřejmostí

¹⁵ Poděkování za vykonanou práci není samozřejmost

¹⁶ Mění se doba

¹⁷ Mění se doba

¹⁸ Začátek profesní kariéry

¹⁹ Důvěra ze strany rodičů

to bude²⁰. Jak to bude s děckem, jak to bude prostě se školou, jak se bude učit a tak dále, a tak dále. Brali mě jako odborníka. A vůbec nebrali v potaz to, že mi je 23 let, a že jsem mladá a nezkušená a začínající²¹. Brali to, že mám vzdělání, že jsem na tom svém místě, a takhle to bude a přes to vlak nejel.²² A dneska je to úplně jedno²³. Jo prostě mně je 52 a dokáže mě tady třicetiletý rodič říct nějaký sprostoty, který má základní vzdělání a v deváté třídě dvakrát propadl.²⁴ Jo, je to diametrální srovnávání. Tehdejší a dnešní doby.“

Jak je pro Vás profese ředitelky náročná?

„Určitě je, ale nevím, jestli já jsem ten správný člověk, přesně na tuhle odpověď, protože gró té mojí práce není pouze učitelská práce²⁵, ale je to manažerská práce a další, co do toho vstupuji²⁶. Učím hrozně málo hodin, takže určitě je to náročné²⁷. Pro mě je to o to náročnější, že já pořád jsem v tom módu ještě toho ředitele. Takže na mě je prostě toho ta váha přemýšlet o dalších věcech, jo²⁸. Takže to musím dělat tak, abych neošidila i to učitelství²⁹. Abych neřekla si, že mám tolik práce jako ředitelka a teď ošidím tohle, jo³⁰. Na tohle si dávat velkého majzla³¹, že prostě se připravuji na ty hodiny³². Věnuju se těm dětem a tak dále, což si myslím a mám tu zkušenost, že u spousty ředitelů to tak není. Jakože tam jdou, prostě tam něco proberou, a pak jdou se věnovat tomu ředitelování. Sedím dá se říct na dvou židlích³³. Možná více židlích, protože mám pocit, že už to není pouze manažerská práce. Ted'ka se spousty práce přesouvá právě i do té vztahové roviny, řešení konfliktů a tak dále³⁴. Ted'ka momentálně se zabývám školením nebo vzděláváním v mediaci, což je pro mě důležité. Řešení konfliktů v pozitivním jakoby slova smyslu, protože ted' to hrozně nabývá na významu³⁵. Se zabývám hodně tady tím jakoby. Vyjednáváním mezi lidma, ať jsou to děti mezi sebou, ať jsou to děti a učitelé, rodiče a tak dále, jo³⁶. Takže náročná

²⁰ Důvěra ze strany rodičů

²¹ Důvěra ze strany rodičů

²² Důvěra ze strany rodičů

²³ Mění se doba

²⁴ Neúcta dnešních rodičů k učitelské profesi

²⁵ Sedím na dvou židlích

²⁶ Důraz na manažerskou práci

²⁷ Sedím na dvou židlích

²⁸ Plnění ředitelských povinností

²⁹ Sedím na dvou židlích

³⁰ Spravedlivé dělení času

³¹ Být ostražitá

³² Spravedlivé dělení času

³³ Sedím na dvou židlích

³⁴ Důraz na profesní sebezvoje

³⁵ Důraz na profesní sebezvoje

³⁶ Důraz na mezilidské vztahy

je to administrativa³⁷, náročný učení a plus tady tyhle ty záležitosti, co jsme dříve neřešili³⁸. Já, když jsem nastoupila tady na toto místo, než jsem nastoupila, tak bývalá paní ředitelka, když přišel rodič si stěžovat nebo děcko řekla, tady si zajděte do kabinetu dějepisu, tam si to vyříkejte a nikdy nic neřešila do ničeho nevstupovala. My tady pořád máme nějaký jednání a tak dále. Pan zástupce si z toho dělá legraci, že jak se prodávají adrenalinový zážitky, tak můžete strávit dvě hodiny v ředitelně (smích). Takže je to náročné. Ale říkám, je to tak markantní. Proto i z toho důvodu jsem zavedla tady institut psychologa ve škole, že máme školní psycholožku zhruba čtyři roky, je to důležité, a proto se vzdělávám i tady v dalších oborech, protože potřebuji fakticky to jednání s těma lidma perfektně zvládnout³⁹. Nejprve jsem začala mentoringem, to bylo dobrý⁴⁰. Pak koučinkem, to se jakoby navrhovalo⁴¹, ale koučinguji pořád málo, teď jsem u té mediace, a to je ještě o hodně těžší obor, třešnička na dortu a hrozně mě to pomáhá⁴². To vidí i ti kantorři, když potom máme nějaký to jednání, tak říkají, že to bylo perfektní, jak jsem to zvládla⁴³. A neuvědomují si, že používám ty metody, že to mám zvládnuté, proto to tak šlo⁴⁴. Je to hrozně důležité. Protože i když to vypadá, že žijeme ve virtuální realitě, tak jsem si osvědčila, že to tak není, že ty vztahy jsou potřeba, že ty emoce jsou potřeba, že je to třeba řešit⁴⁵. Že prostě je to jinak, než jsme si mysleli. Je to hrozně důležité prostě to udržet v nějaké linii, aby to fungovalo. Tím, že se tomu všemu věnuji mi to hrozně moc šetří energii⁴⁶. To, že znám ty procesy, urychluje mě to, že mně to šetří energii, jinak bych se zbláznila, jo. A byla by to zátěž i na zdraví. “

„Já už jsem měla několik za 17 roků, co jsem v tý ředitelně několik kolapsů, který mě jakoby úplně sejmuly a nevěděla jsem ty věci, které vím dneska⁴⁷. Po těch 17 letech zkušeností⁴⁸. A už umím šetřit tu energii tím, že si dopomůžu právě tady těma věcmi, který už umím⁴⁹, které jsem se naučila, jo, který jsem potřebovala a pouštím to pak dál těm kantorřům, že jo⁵⁰.“

³⁷ Náročná administrativa

³⁸ Důraz na náročnost profese

³⁹ Důraz na profesní seberozvoj

⁴⁰ Důraz na profesní seberozvoj

⁴¹ Důraz na profesní seberozvoj

⁴² Úspora profesní energie

⁴³ Ocenění od zaměstnanců

⁴⁴ Zúročená tvrdá práce

⁴⁵ Důraz na mezilidské vztahy

⁴⁶ Úspora profesní energie

⁴⁷ Dopad na zdraví

⁴⁸ Profesní zkušenosti

⁴⁹ Šetření profesní energie

⁵⁰ Předávání profesních zkušeností zaměstnancům

„Ale otázka je, co si z toho vezmou. Když je nechám proškolit tady v tom, a tady v tom, a tady v to . Zas nemám 100 % jistotu, že když je nechám proškolit, tady v tom, jak mají řešit konflikt nebo, že to při tom 100 % použije. My, když mluvíme s rodiči, tak my tomu neříkáme konflikty, ale témata, aby to nebylo hned negativní, ale pozitivní. Je to prostě nějaké téma, které potřebujeme pořešit. To se objevuje úplně na primární úrovni, až pro nějaký hodně markantní, hodně důležitý věci. Takže to, jak zadáš úkol žákovi nebo nezadáš, až po tom, co tady řešíme, že se nám tady kouří elektronický cigarety nebo něco (smích). Ale je to potřeba nějak vybalancovat, když se jim to podá jakoby správným způsobem. Zrovna tuto situaci jsme řešili tak, že jsme si zavolali deváťáky, co kouřili elektronickou cigaretu a řešili jsme a postavili jsme to pozitivně, že máme strach o jejich zdraví. My jsme chytili jednoho a řekli jsme mu, ať si to rozmyslí, nechá si to projít hlavou, a že by bylo fajn, kdyby se přišli přiznat i ti další. A oni opravdu přišli. Když to obrátíš jakoby, vysvětlíš těm lidem, co po nich chceš, proč máš strach, tak to, co s něma bude o jejich zdraví a tak dále. Tak to jejich jednání je úplně na jiné úrovni. **Toto všechno trénuji řadu let a bez životní zkušenosti to neuděláš⁵¹.** Do té mediace až nad 40 let bych se moc nepouštěla. Ono to v podstatě staví na lidské zkušenosti, tak se doporučuje s tím začínat až kolem té čtyřicítky.“

Jak se vypořádáváte se zátěží?

„Musím to někde ventilovat (smích)⁵². Miluji knihy, čtu, miluji divadla, chodím do divadla, miluji kino, chodím do kina. Chodím na jógu, když na to přijde, doma mám chodítko, tak některý věci je potřeba vychodit (smích)⁵³. Buď venku nebo tak to mě hrozně moc pomohlo už mnohokrát. Jo, takže ventilovat. **Mám doma úžasnou rodinu, což je pro mě důležitý to zázemí. Možná kdybych ji neměla, tak třeba vůbec nedělám to, co dělám a tak dále⁵⁴.** Děti jsou úžasní parťáci a hrozně se nasmějeme to je dobrý ventil⁵⁵. **A nebavím se jakoby o škole příliš ani doma ani jakoby s kámošema⁵⁶. Já to nějak nerozebírám a pouším to jakoby pryč⁵⁷.** **Odděluju si to. Je to sice těžké to oddělit, ale musím to udělat. Já bych se jinak zbláznila⁵⁸.** Já to nemám ráda, když přijdou učitelky někde na kafe a ony furt (tttttt), to moc nemám ráda

⁵¹ Profesní zkušenosti

⁵² Duševní hygiena

⁵³ Aktivní volný čas

⁵⁴ Rodinné zázemí

⁵⁵ Milující děti

⁵⁶ Potřeba oddělovat práci od osobního života

⁵⁷ Potřeba oddělovat práci od osobního života

⁵⁸ Potřeba oddělovat práci od osobního života

(smích). Vždycky razantně zasáhnu a řeknu, tak a už jsme skončily a teď se budeme bavit o něčem jiným holky (smích). Musí se to vypustit.“

Co děláte pro to, abyste předešla syndromu vyhoření?

„Tak ten jsem měla už několikrát. Jako i fyzického, tak psychického⁵⁹. Já jsem vlastně nastoupila před těma 17 lety a vzala jsem si tady Evu Královou jakoby zástupkyni a ona mi po 10 měsících otěhotněla a šla na neschopenku, tak já jsem asi půl roku řídila školu sama⁶⁰. To byla katastrofa. Pak jsem byla vypadala jsem, že mám roztroušenou sklerózu, to bylo k syndromu, takže to byl jeden vrchol. Pak jsem si vzala Hanku, ta taky otěhotněla a šla na mateřskou, tak další půl rok sama ve škole. To byla hrůza⁶¹. Vlastně vůbec nechápu, jak jsem to mohla zvládnout, ale tehdy když už jsem nastoupila mi bylo 35, jo, takže to bylo podruhé takový vrchol. Pak se vrátila a vlastně otěhotněla za měsíc znovu s dvojčaty (smích), tak jsem si vzala Milana. A ještě jeden takový mezník, co jsem vám již psala do příběhu s těma vyřízlýma plotýnkama⁶².“

Jak se vidíte jako ředitelka?

„Já si myslím, že za léta bohatých zkušeností si myslí, že jsem dobrá ředitelka a celkově ta práce mě naplňuje⁶³. A když jsem v roli učitelky, tak to mě taky hrozně baví, protože učím výtvarky a pracáky⁶⁴. To je i moje vášeň ta výtvarka⁶⁵. Když se nad tím teď zamýšlím, já vlastně nedokážu říct, která ta role mě vlastně víc naplňuje, protože mě baví obě a moc⁶⁶. Už je to takový roky, že bych to nechtěla opustit ani jedno ani druhý, ono by mě to chybělo⁶⁷. Právě, když vyhlásili konkurz a mě před dvěma lety jakoby, já už jsem byla třikrát v konkurzu a vždycky jsem byla zvolená do funkce⁶⁸. No a taky jsme s Milanem přemýšleli, že kdyby ten konkurz nedopadl a zvolil by se někdo jiný, tak jsme si říkali s Milanem, že bysme si zařídili svoji školu (smích)⁶⁹. Anebo bychom nechali úplně práci ve školství⁷⁰, protože pro mě jakoby vystoupit jenom do té sborovny je málo, ne kvůli tomu, že bych se stala paní učitelkou jenom, a že bych nebyla paní ředitelka, nad tím já nebazíruju, ale byl by to krok zpátky jako,

⁵⁹ Dopad na zdraví

⁶⁰ Sama na ředitelskou funkci

⁶¹ Dopad na zdraví

⁶² Dopad na zdraví

⁶³ Zdravé sebevědomí

⁶⁴ Dvě role

⁶⁵ Identifikace s dílčí částí kurikula

⁶⁶ Pocit naplnění z profese

⁶⁷ Pocit naplnění z profese

⁶⁸ Důraz na profesní seberozvoj

⁶⁹ Zvažování odchodu

⁷⁰ Zvažování odchodu

do stejné řeky dvakrát nevstoupíš⁷¹. Prostě já už jsem někde jinde, na jiném levelu, už dělám jiný věci, a už by to prostě nebylo úplný, jo. Že bych byla jenom ta učitelka⁷².“

Považujete se za profesionála?

„Jo! Myslím si, že mám dobrou úroveň vzdělání, protože kromě toho, že mám jako na pedagogické fakultě vzdělání, že celou dobu poctivě studuju⁷³. Dost poctivě studuju a uvědomuju si různé obory jakoby navíc⁷⁴. Takže určitě na vzdělání, zkušenosti a to, co můžu já nabídnout⁷⁵. Já si myslím jako systematicčnost prostě, kreativitu určitým způsobem, jo⁷⁶. Navíc jako schopnost řídit týmy, empatii vůči lidem a tak dále⁷⁷. To si myslím, že jsou vlastnosti, které jako vím, že dělají toho profesionála⁷⁸. Já se považuju za profesionála⁷⁹. A není to jako, že bych byla neskromná nebo něco takovýho, ale myslím si, že mám zdravé sebevědomí v tom, co dělám⁸⁰.“

Jak vnímáte reflexi a sebereflexi?

„Jako myslíte tu důležitou součást, kterou učitelé nesnášejí (smích)⁸¹. Lidé se bojí dívat do zrcadla a je to hrozně těžké⁸². A já pro to, že jsem prošla právě všemi těmi výcviky od koučovacího, kde vám dávají hodně zahulit, tady v těhle věcech, hodně, jo⁸³. Jo, že si tam lidé prostě úplně šáhnou na dno (smích) ze sebepoznávání a tak dále⁸⁴. Tak mě to nevadí, já považuju chybu za klad, že se můžu naučit něco nového a tak dále⁸⁵, ale oni se bojí selhání⁸⁶. Takže je potřeba je to naučit a přesvědčovat, ale je to velký problém. Já kladu důraz jak na reflexi a sebereflexi a je jedno, jestli se to týká žáků nebo učitelů⁸⁷, ale jak nemáš o sobě zpětnou vazbu, tak prostě nic neuděláš⁸⁸. Jak můžeš vědět, že pluješ správným směrem, a když to neumíš zhodnotit sám⁸⁹, tak jak nemůžeš to učit děcka, když seš učitel.

⁷¹ Krok zpět

⁷² Uvědomění si profesních kvalit

⁷³ Jsem profesionál

⁷⁴ Poctivý student

⁷⁵ Znak profesionála

⁷⁶ Znak profesionála

⁷⁷ Profesní schopnosti

⁷⁸ Profesní schopnosti

⁷⁹ Jsem profesionál

⁸⁰ Zdravé sebevědomí

⁸¹ Důraz na reflexi a sebereflexi

⁸² Obavy z reflexe a sebereflexe

⁸³ Důraz na profesní seberozvoj

⁸⁴ Důraz na profesní seberozvoj

⁸⁵ Chyba jako pozitivum

⁸⁶ Obava ze selhání

⁸⁷ Důraz na reflexi a sebereflexi

⁸⁸ Důraz na zpětnou vazbu

⁸⁹ Důraz na zpětnou vazbu

Když ty sám neumíš zhodnotit, jestli děláš dobře svoji práci, jestli si udělal toto, ono a tak dále⁹⁰. Neumíš se nad tím zamyslet, tak jak to můžeš učit děti. To je právě to, že jak jsme se bavily o tom, že nedělají ve školách plán pedagogického rozvoje, nedělají, nepřemýšlí o svých a pak chtějí po žácích, aby dělali nějakou evaluaci⁹¹. Jak to jako můžou dělat? Když to sami neumí, když o tom sami nepřemýšlí, anebo nechtějí přemýšlet⁹². Já je do toho nutím⁹³. Je to hrozný já vím, ale nutím je k tomu (smích), protože ono je to fakt důležité se nad tím zamyslet⁹⁴. Velký problém vidím i v tom, že většina z nich se neumí ani pochválit, kdy se jim něco podaří, neumí to pojmenovat, neumí to říct. “

Jaké máte mezi sebou vztahy z pohledu ředitelky školy?

„Já si myslím, že jako kolektiv táhneme za jeden provaz, ale nebylo tomu tak vždycky⁹⁵. My máme tento tým sedmnáctý rok už udělaný⁹⁶. Moc se nemění, jenom když někdo odejde na mateřskou, ale pak se zase vrátí a tak dále. Takže ten kolektiv je stálý⁹⁷. Myslím si, že už teďka táhneme za jeden provaz, ale to že si to i píšeme. Máme jednotný postup, máme stanovené desatero školy, máme prostě daný pravidla, aby to všechno fungovalo⁹⁸. Abychom prostě jeli v jedné linii, protože to je fakticky důležité⁹⁹. Je to prostě dřina a jsou v tom roky tvrdé práce¹⁰⁰. Není to jakoby striktně, že bych já ty pravidla napsala, ale ono je důležité si je i dovysvětlovat¹⁰¹. Musíme se prostě na všem domluvit¹⁰². My každou blbost, kdyby ses podívala na náš diskord, co my tam děláme, každou blbost, tam prostě si mezi sebou prodiskutujeme, odsouhlasíme, a to se potom vloží do toho jednotného pravidla¹⁰³. Některá pravidla já tam musím vložit, protože něco ti kantoři nevnímají, oni si nesledují zákony, vyhlášky a tak dále, to já mám jakoby v hlavě¹⁰⁴. A já musím vědět, co musí být nutné

⁹⁰ Důraz na zpětnou vazbu

⁹¹ Důraz na evaluaci školy

⁹² Důraz na zpětnou vazbu

⁹³ Nátlak ze strany vedení

⁹⁴ Důraz na zpětnou vazbu

⁹⁵ Táhneme za jeden provaz

⁹⁶ Stálý pracovní kolektiv

⁹⁷ Stálý pracovní kolektiv

⁹⁸ Důraz na pravidla

⁹⁹ Důraz na pravidla

¹⁰⁰ Tvrdá práce

¹⁰¹ Otevřená diskuse s kolegy

¹⁰² Důraz na komunikaci

¹⁰³ Důraz na komunikaci

¹⁰⁴ Manažerské zkušenosti

a o čem nemůžeme diskutovat¹⁰⁵. A pak je spousta věcí, o kterých můžeme diskutovat a poradíme se¹⁰⁶.“

Proč jste se rozhodla zavést portfolia plošně do škol?

„Protože evaluace, autoevaluace je povinná¹⁰⁷. Mluví se o tom ve školském zákoně. Máme nějakým způsobem dělat evaluaci¹⁰⁸. A jako začínající kantor jsem měla zkušenost s portfoliem, i když se tomu tak dříve neříkalo¹⁰⁹. Já tomu pořád říkám intuitivní portfolio¹¹⁰. Používala jsem to, tak jsem to považovala za smysluplnou formu, jak to udělat¹¹¹.“

Jak vnímáte práci s ředitelským portfoliem?

„Já to považuji za užitečnou věc¹¹² a ono se mi to osvědčilo u těch kantorů, u kterých to jako by ze začátku to hrozně drhlo¹¹³. Protože oni tam sledují svoje vzpomínky¹¹⁴, je to ta cesta, jde vidět¹¹⁵. Některé věci zapomeneš, vytlačíš, ale tam jsou uložené¹¹⁶. Na jednom místě, jednotně, srozumitelně pro ostatní¹¹⁷. Když přijdeš a podíváš se do portfolia, je to tam všechno srozumitelné¹¹⁸. Je to dle mého srozumitelná cesta člověka a v podstatě jde tam člověk vidět, jako na dlani¹¹⁹. Jde tam prostě vidět to, jak se profesně vyvíjel¹²⁰. A už jsou tam věci, co jim dávám jakoby hromadně¹²¹. Vždycky když máme radu mám pro ně nachystaný materiál, který si založí do toho svého profesního portfolia¹²². Ale pak si do něj dávají, co chtějí, protože přece je to jejich portfolio. A každý z nás je jiný¹²³.“

¹⁰⁵ Manažerské zkušenosti

¹⁰⁶ Otevřená diskuse s kolegy

¹⁰⁷ Školská politika

¹⁰⁸ Školská politika

¹⁰⁹ Prvotní zkušenosti s portfoliem

¹¹⁰ Intuitivní portfolio

¹¹¹ Smysl portfolia

¹¹² Portfolio jako užitečnost

¹¹³ Osvědčený způsob

¹¹⁴ Úschovna vzpomínek

¹¹⁵ Viditelná profesní cesta

¹¹⁶ Úschovna vzpomínek

¹¹⁷ Srozumitelnost pro všechny

¹¹⁸ Srozumitelné pro všechny

¹¹⁹ Učitel jako na dlani

¹²⁰ Viditelný profesní vývoj

¹²¹ Podpora ze strany vedení

¹²² Podpora ze strany vedení

¹²³ Podpora individuality

Mohla byste mi ukázat na Vašem ředitelském portfoliu Váš profesní růst?

„Já to mám trošku zkreslené¹²⁴, protože my pracujeme s těmi portfolii a mám to udělané i pro studenty, kteří k nám přicházejí¹²⁵. Já to mám hlavně pro ně, aby viděli, jak se portfolio dělá, a jak se nedělá¹²⁶. Ale určitě ze začátku tam mám životopisy, mám tam nějaký materiály, jak to šlo. Kdy jsem, co studovala¹²⁷. Já mám začátek jako trochu reprezentativní a pak je sumativní a ukázkový jakoby pro ty studenty¹²⁸. Je to zkreslené, protože to mám v jednom¹²⁹, to asi normálně nemají ředitelé, aby měli potřebu něco ukazovat studentům. Ale v té reprezentativní části tu dráhu v tom spatřuju¹³⁰. Co jsem kdy vystudovala a tak dále. Co bych na tom vypíchla, tak je to, že se jedná o jednoduše vypíchnutá data o profesi, to je důležitý¹³¹. Jednoduchý, srozumitelný¹³², učitel jde vidět jako na dlani, a to i žák¹³³. To vidíš, ty jejich priority podle toho, co si do nich zakládají¹³⁴. Někdo má tam ty metodický věci například ta Dana, ta se metodikou zabývá, má tam hodně ty metodické věci¹³⁵. Ona je výborná metodička. Jinak ostatní dají na zážitky, tak tam z velké části mají fotky z akcí¹³⁶. Důležité je na začátku kantorům vysvětlit tu změnu, když se to zavádí ten odpor¹³⁷. Mě se třeba osvědčilo jim dát ty podmínky a snažit se jim trochu usnadnit tu jejich práci¹³⁸. A taky být jako ředitelka důsledná¹³⁹, protože učitelé se vždycky budou vzpírat práci na víc¹⁴⁰, ale je důležité jim neustále připomínat ten smysl a tu jeho důležitost¹⁴¹.“

¹²⁴ Zkreslené ředitelské portfolio

¹²⁵ Využití ředitelského portfolia pro studenty

¹²⁶ Portfolio jako inspirace pro studenty

¹²⁷ Obsah ředitelského portfolia

¹²⁸ Přizpůsobení ředitelského portfolia pro studenty

¹²⁹ Zkreslené ředitelské portfolio

¹³⁰ Profesní dráha

¹³¹ Jednoduchá orientace v datech

¹³² Srozumitelné pro všechny

¹³³ Učitel jako na dlani

¹³⁴ Viditelná individualita

¹³⁵ Viditelná individualita

¹³⁶ Viditelná individualita

¹³⁷ Připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem

¹³⁸ Podpora od vedení školy

¹³⁹ Profesní sebeobraz

¹⁴⁰ Odpor k práci navíc

¹⁴¹ Připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem

SEZNAM VYTVOŘENÝCH KÓDŮ

Důraz na mezilidskou komunikaci

Zájem o emoce

Důraz na mezilidské vztahy

Vzdělávání jako pocit životního naplnění

Jsem badatel

Jsem knihomol

Pandemie

Identifikace s profesí

Láska k dětem

Identifikace s profesí

Pozitivní zpětná vazba veřejnosti

Setkávání se se vzdělanými lidmi

Náročná učitelská profese

Ocenění za vykonanou práci není samozřejmostí

Poděkování za vykonanou práci není samozřejmost

Mění se doba

Mění se doba

Začátek profesní kariéry

Důvěra ze strany rodičů

Důvěra ze strany rodičů

Důvěra ze strany rodičů

Důvěra ze strany rodičů

Mění se doba

Neúcta dnešních rodičů k učitelské profesi

Sedím na dvou židlích

Důraz na manažerskou práci

Sedím na dvou židlích

Plnění ředitelských povinností

Sedím na dvou židlích

Spravedlivé dělení času

Být ostražitá

Spravedlivé dělení času

Sedím na dvou židlích

Důraz na profesní seberozvoj

Důraz na profesní seberozvoj

Důraz na mezilidské vztahy

Náročná administrativa

Důraz na náročnost profese

Důraz na profesní seberozvoj

Důraz na profesní seberozvoj

Důraz na profesní seberozvoj

Úspora profesní energie

Ocenění od zaměstnanců

Zúročená tvrdá práce

Důraz na mezilidské vztahy

Úspora profesní energie

Dopad na zdraví

Profesní zkušenosti

Šetření profesní energie

Předávání profesních zkušeností zaměstnancům

Profesní zkušenosti

Duševní hygiena

Aktivní volný čas

Rodinné zázemí

Milující děti

Potřeba oddělovat práci od osobního života

Potřeba oddělovat práci od osobního života

Potřeba oddělovat práci od osobního života

Dopad na zdraví

Sama na ředitelskou funkci

Dopad na zdraví

Dopad na zdraví

Zdravé sebevědomí

Dvě role

Identifikace s dílčí částí kurikula

Pocit naplnění z profese

Pocit naplnění z profese

Důraz na profesní seberozvoj

Zvažování odchodu

Zvažování odchodu

Krok zpět

Uvědomění si profesních kvalit

Jsem profesionál

Poctivý student

Znaky profesionála

Znaky profesionála

Profesní schopnosti

Profesní schopnosti

Jsem profesionál

Zdravé sebevědomí

Důraz na reflexi a sebereflexi

Obavy z reflexe a sebereflexe

Důraz na profesní seberozvoj

Důraz na profesní seberozvoj

Chyba jako pozitivum

Obava ze selhání

Důraz na reflexi a sebereflexi

Důraz na zpětnou vazbu

Důraz na zpětnou vazbu

Důraz na zpětnou vazbu

Důraz na evaluaci školy

Důraz na zpětnou vazbu

Nátlak ze strany vedení

Důraz na zpětnou vazbu

Táhneme za jeden provaz

Stálý pracovní kolektiv

Stálý pracovní kolektiv

Důraz na pravidla

Důraz na pravidla

Tvrdá práce

Otevřená diskuse s kolegy

Důraz na komunikaci

Důraz na komunikaci

Manažerské zkušenosti

Manažerské zkušenosti

Otevřená diskuse s kolegy

Školská politika

Školská politika

Prvotní zkušenosti s portfoliem

Intuitivní portfolio

Smysl portfolia

Portfolio jako užitečnost

Osvědčený způsob

Úschovna vzpomínek

Viditelná profesní cesta

Úschovna vzpomínek

Srozumitelnost pro všechny

Srozumitelné pro všechny

Učitel jako na dlani

Viditelný profesní vývoj

Podpora ze strany vedení

Podpora ze strany vedení

Podpora individuality

Zkreslené ředitelské portfolio

Využití ředitelského portfolia pro studenty

Portfolio jako inspirace pro studenty

Obsah ředitelského portfolia

Přizpůsobení ředitelského portfolia pro studenty

Zkreslené ředitelské portfolio

Profesní dráha

Jednoduchá orientace v datech

Srozumitelné pro všechny

Učitel jako na dlani

Viditelná individualita

Viditelná individualita

Viditelná individualita

Připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem

Podpora od vedení školy

Profesní sebeobraz

Odpor k práci navíc

Připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem

PROCES TVORBY KATEGORIÍ

Červená barva – pandemie, láska k dětem, náročná učitelská profese, ocenění za vykonanou práci není samozřejmostí, poděkování za vykonanou práci není samozřejmost, důraz na náročnost profese.

Tyrkysová modrá – pozitivní zpětná vazba veřejnosti, setkávání se se vzdělanými lidmi, mění se doba, mění se doba, začátek profesní kariéry, důvěra ze strany rodičů, důvěra ze strany rodičů, důvěra ze strany rodičů, důvěra ze strany rodičů, mění se doba, neúcta dnešních rodičů k učitelské profesi, sedím na dvou židlích, důraz na manažerskou práci, sedím na dvou židlích, plnění ředitelských povinností, sedím na dvou židlích, spravedlivé dělení času, být ostražitá, spravedlivé dělení času, sedím na dvou židlích, náročná administrativa.

Fosforově zelená – dopad na zdraví, profesní zkušenosti, šetření profesní energie, předávání profesních zkušeností zaměstnancům, profesní zkušenosti, dopad na zdraví, sama na ředitelskou funkci, dopad na zdraví, dopad na zdraví.

Tmavě růžová – duševní hygiena, aktivní volný čas, rodinné zázemí, milující děti, potřeba oddělovat práci od osobního života, potřeba oddělovat práci od osobního života, potřeba oddělovat práci od osobního života.

Světle modrá – důraz na mezilidskou komunikaci, důraz na mezilidské vztahy, zúročena tvrdá práce, důraz na mezilidské vztahy, táhneme za jeden provaz, stálý pracovní kolektiv, stálý pracovní kolektiv, důraz na pravidla, důraz na pravidla, tvrdá práce, otevřená diskuse s kolegy, důraz na komunikaci, důraz na komunikaci, manažerské zkušenosti, manažerské zkušenosti, otevřená diskuse s kolegy.

Fialová – zdravé sebevědomí, uvědomění si profesních kvalit, jsem profesionál, znaky profesionála, znaky profesionála, profesní schopnosti, profesní schopnosti, jsem profesionál, zdravé sebevědomí.

Mentolová barva – důraz na profesní seberozvoj, důraz na profesní seberozvoj, důraz na mezilidské vztahy, důraz na profesní seberozvoj, důraz na profesní seberozvoj, důraz na profesní seberozvoj, úspora profesní energie, ocenění od zaměstnanců, úspora profesní energie, důraz na profesní seberozvoj, důraz na reflexi a sebereflexi, obavy z reflexe a sebereflexe, důraz na profesní seberozvoj, důraz na profesní seberozvoj, chyba jako pozitivum, obava ze selhání, důraz na reflexi a sebereflexi, důraz na zpětnou vazbu, důraz na zpětnou vazbu, důraz na zpětnou vazbu, důraz na evaluaci školy, důraz na zpětnou vazbu, nátlak ze strany vedení, důraz na zpětnou vazbu.

Oranžová barva – identifikace s profesí, identifikace s profesí, pocit naplnění z profese, pocit naplnění z profese, zvažování odchodu, zvažování odchodu, krok zpět, poctivý student.

Tmavě zelené – dvě role, identifikace s dílčí částí kurikula.

Vínová barva – zájem o emoce, vzdělávání jako pocit životního naplnění, jsem badatel, jsem knihomol.

Pastelová fialová – školská politika, školská politika, prvotní zkušenosti s portfoliem, intuitivní portfolio, smysl portfolia, portfolio jako užitečnost, osvědčený způsob, úschovna vzpomínek, viditelná profesní cesta, úschovna vzpomínek, srozumitelnost pro všechny, srozumitelné pro všechny, jednoduchá orientace v datech, srozumitelné pro všechny, připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem, odpor k práci navíc, připomínat zaměstnancům smysl práce s portfoliem.

Šedá barva – učitel jako na dlani, podpora ze strany vedení, podpora ze strany vedení, učitel jako na dlani, podpora od vedení školy.

Tmavě oranžová – zkreslené ředitelské portfolio, využití ředitelského portfolio pro studenty, portfolio jako inspirace pro studenty, obsah ředitelského portfolio, přizpůsobení ředitelského portfolio pro studenty, zkreslené ředitelské portfolio.

Hnědá barva – viditelný profesní vývoj, podpora individuality, profesní dráha, viditelná individualita, viditelná individualita, viditelná individualita, profesní sebeobraz.

VÝSLEDNÉ KATEGORIE

Červená barva – Těžká profese učitelství

Tyrkysová modrá – Úcta k profesi se veřejností proměnila

Fosforově zelená – Zvládnutí zátěže

Tmavě růžová – Aktivní volný čas

Světle modrá – Dobré vzájemné vztahy v učitelském sboru

Fialová – Zdravé profesní sebevědomí

Mentolová barva – Obava z pohledu do zrcadla

Oranžová barva – Pocit naplnění z profese

Tmavě zelené – Identifikace s dílčí částí kurikula

Vínová barva – Identifikace s badatelstvím v profesi

Pastelová fialová – Reálné nalezení smyslu portfolio

Šedá barva – Učitel jako na dlani

Tmavě oranžová – Participace na vzdělávání studentů učitelství

Hnědá barva – Priority učitelů v profesním portfolio