

Vývoj systému podpory pro začínající učitele:

Intervence na operativní úrovni

Miluše Vítečková

Vydal ČMOS PŠ

2023





Tato zpráva byla sepsána v rámci projektu s názvem Vývoj systému podpory pro začínající učitele, projekt č. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 v rámci programu Erasmus+ KA220-SCH – Kooperativní partnerství ve školním vzdělávání (Development of Support System for Novice Teachers (SupportTeachers) No. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 under the Erasmus+ Programme KA220-SCH - Cooperation Partnerships in School Education).

Vyloučení odpovědnosti: Projekt je financován Evropskou unií, nicméně prezentované názory a postoje jsou pouze a výhradně názory autora (autorů) a nemusejí nutně odrážet názory Evropské unie nebo Evropské výkonné agentury pro vzdělávání a kulturu (EACEA). Evropská unie ani EACEA za ně nenesou odpovědnost.

Autorka textu: © doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Jazyková korektura: Michal Hrubý

Fotografie na úvodní straně: Pixabay

Úvodní slovo

Problematika postavení a podmínky pro práci začínajících učitelů jsou významnou oblastí zájmu odborového svazu. Věkový průměr učitelek a učitelů v České republice překročil 47 let. Dlouhodobě se hovoří o generační výměně pedagogických pracovníků a nedostatku učitelů. Z různých šetření a dostupných dat lze dovodit, že za krizový stav lze považovat takový stav, kdy začínající kolegyně a kolegové odcházejí ze školství po dvou třech letech praxe. Chtěl bych poděkovat Gabriele Tlapové, právničce a tajemnici pro mezinárodní vztahy, která zareagovala na nabídku spolupráce kolegů z odborového svazu LIZDA zapojit se do projektu Vývoj systému podpory pro začínající učitele, projekt č. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 v rámci programu Erasmus+ KA220-SCH – Kooperativní partnerství ve školním vzdělávání (Development of Support System for Novice Teachers /SupportTeachers/) Pod jejím vedením vznikl tým, který připravil materiály, jimiž chceme jako zástupci zaměstnanců přispět k debatě o podpoře začínajících učitelů a být nápomocni hledat řešení ke zlepšení jejich postavení a situace na trhu práce.

František Dobšík
předseda ČMOS PŠ

V Praze, 31. 7. 2022

Postavení začínajících učitelů ve vzdělávacím systému České republiky (existující výzvy)

Postavení začínajícího učitele v kontextu jeho začlenění do vzdělávacího systému se v České republice odvíjí od samotné jeho definice ve vztahu k získané odborné kvalifikaci. Jednoznačně za začínajícího můžeme považovat učitele, který nastoupil do své profese a prochází adaptačním obdobím. To je definováno (Huberman, Grounauer & Marti, 1993; Průcha, Walterová & Mareš, 2009; Šimoník, 1994) prvním rokem až prvními pěti lety. V současné době již však není možné ztotožnit se s výkladem v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 377),¹ kdy jde o učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání, neboť jím může být jak učitel, který ukončil pregraduální přípravu zaměřenou na učitelství, tak například student v posledních ročnících studia, ale i odborník z praxe, který si své vzdělání doplňuje v rámci doplňujícího pedagogického studia.

Učitel, tedy včetně začínajícího, je pedagogickým pracovníkem, jehož profesi vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Jako pedagogický pracovník musí splňovat požadavky uvedené v § 3 tohoto zákona. Musí být plně způsobilý k právním úkonům; mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; být bezúhonný; být zdravotně způsobilý a prokázat znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak. Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků je uvedena v díle 2 zmíněného zákona. Pro potřeby tohoto textu je stručně představena pouze odborná kvalifikace učitele mateřské školy, učitele prvního a druhého stupně základní školy, učitele střední školy (§ 6 až § 9 citovaného zákona), tedy dva nejčastější způsoby získání odborné kvalifikace, se kterými se setkáváme v praxi a které jsou důležité ve vztahu k zaměření textu. První možností, jak získat kvalifikaci učitele, je vysokoškolské vzdělání v příslušném akreditovaném studijním programu, dále doplňující vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřené na přípravu učitele konkrétního stupně školy. Aktuálně se ve vztahu k zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů řeší jeho další novelizace, proti které se většina české odborné veřejnosti vymezuje. Novela má reagovat na nedostatek učitelů, ale úpravy (paragrafy) v ní obsažené

¹ Začínající učitel je zde (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 377) definován jako: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“

ohrožují učitelskou profesi a její prestiž právě kvůli snížení požadavků na kvalifikaci (zejména se jedná o § 9a a dále § 22). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) v předkládané novele, konkrétně v § 9a, reaguje na nedostatek kvalifikovaných učitelů, vnímanou potřebu zkvalitnění výuku odborníky z praxe, ale přesouvá ji i některé pravomoci týkající se personálního zajištění škol na jejich ředitele. Konkrétně je v bodě (1) uvedeno: „Zaměstnanci, který je absolventem akreditovaného magisterského studijního programu, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy za splněný na dobu nejdéle 3 let.“ Z dat uvedených ve vyjádření zástupců vysokých škol vzdělávající učitele (nejedná se pouze o pedagogické fakulty; Chvál et al., 2021) vyplývá, že nedostatek učitelů není plošný a že schvalovaná novela snižuje kvalifikační požadavky. Autoři textu s názvem *Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci* (Chvál et al., 2021) hovoří o takzvané de-kvalifikační a de-profesionalizační novele zákona. Zdůrazňují, že ve všech vyspělých zemích uděluje profesní kvalifikaci stát, nikoli ředitel školy, přičemž v případě přijetí této novely by byl právě ředitel tím, který rozhoduje, zda je vzdělání nově příchozího učitele dostačující, či nikoliv. Ve sborovnách, jak dále autoři argumentují, budou vedle sebe ti, kteří absolvovali speciálně zaměřené vzdělávání, náslechy, rozborů praxe aj., vedle těch, kteří budou stejně kvalifikovaní na základě rozhodnutí ředitele. V současnosti do škol nastupují začínající učitelé z praxe, kteří si však vzdělání doplňují v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Neplatí tedy, jak dále uvádějí Chvál a kol. (2021, s. 124), že „novela ‚jen‘ kodifikuje běžný stav na školách, zkvalitní výuku odborníky z praxe a uleví ředitelům. Rizika rozpadu systému přípravy na regulovanou profesi jsou ve světle výzkumných důkazů o vztahu kvalifikace učitelů a výsledků žáků zřejmá.“ Rezignaci na kvalifikaci učitelů autoři považují za hazard s kvalitou vzdělávání v České republice. Zatímco naše země jde v kontextu novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, cestou de-profesionalizace učitelství, vyspělý svět jde opačným směrem zvyšování nároků na profesionalitu učitelů, na kvalitu jejich vzdělávání (roste délka studia, v řadě zemí mají vysokoškolské univerzitní vzdělání i učitelky mateřských škol). Za nejdůležitější argument k přípravě na profesi učitele považují tento odstavec v závěru uvedeného textu (Chvál et al., 2021, s. 145): „Učitelská příprava má – podle dosud platné legislativy (Rámcové požadavky MSMT-21271/2017-5) – čtyři hlavní složky: učitelskou propedeutiku (pedagogika, psychologie atd.), oborové didaktiky, oborovou složku (zpravidla dva aprobační obory) a pedagogickou praxi. Ti, kdož nastoupí (podle znění novely) do škol, budou splňovat ze čtyř složek pouze jednu – vystudovaný obor. Bude jim chybět učitelská propedeutika, oborové didaktiky a pedagogická praxe. Pokud však využijí volnosti novely zákona a budou vyučovat předmět, který na vysoké škole nevystudovali, nebudou kvalifikovaní ani pro oborovou složku, což autorům novely zřejmě nevádí.“ Navíc, jak uvádí Darling-Hammondová a kol. (1999, s. 200–201, s. 208–209; Píšová & Hanušová, 2016), učitelé s delším vzděláním se cítí být připraveni pro praxi lépe a méně často u nich dochází k drop-outu. Naopak učitelé s kratší dobrou studia opouštějí školství nejčastěji. Dle Píšové a Hanušové (2016) by tato zjištění měla být důrazným argumentem proti snižování vstupních požadavků na učitele. Podle Štecha (2021) je navrhovaná novela nejradikálnějším zásahem do pojetí učitelské kvalifikace za posledních sedmdesát let, je v rozporu, jak je zmíněno i výše, se zjištěními

a doporučeními mezinárodních organizací a činí dle Štecha (2021) ze standardů učitelské profese jen nezávaznou krasořeč.

Kriticky se k připravované novele postavili nejen rektori vysokých škol, Pedagogická komora, z. s., konkrétní pracoviště, ale i jednotlivci z řad odborné veřejnosti. Stejně tak Českomoravský odborový svaz pracovníků školství odmítá návrh akceptovat a považuje ho za ohrožení kvality vzdělávání ve školách. Ve svém stanovisku ze 4. 12. 2019 (ČMOS PŠ, 2019) k předkládané novele zmiňuje to, na co poukazují i výše uvedení autoři, a sice že „školství chápeme jako školství otevřené, dostupné a profesionální a že bude podporována kvalitní příprava budoucích pedagogů, kteří jsou jedinou zárukou zkvalitňování školství. S tímto záměrem vlády připravený návrh novely zákona v souladu není. V současné době je již zpracován dokument ‚Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+‘ jako součást přípravy *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. V tomto dokumentu se jako vážný problém konstatuje: ‚Stále chybí jasné pojmenování toho, jaké kompetence stát u učitele předpokládá.‘ Existuje nepřehledná regulace přípravy k učitelství, navíc se příliš často a nekonzistentně mění požadavky na kvalifikaci učitelů, bohužel někdy směrem k deprofesionalizaci učitelství.“ Novely se zastává například text členky organizace *Začni učit!* Sandry Ort Feyglové. V příspěvku *Proč mít z novely zákona o pedagogických pracovnících radost?* na webových stránkách Deníku Referendum (Feyglová, 2021) zmiňuje důležitost novely pro kvalitu pregraduální přípravy učitelů na pedagogických fakultách: „Novela je ale důležitá hlavně z jiného důvodu — je snad největším z možných tlaků na pedagogické fakulty, aby zlepšovaly své programy, které často neodpovídají nárokům kladeným na dnešní učitele. Některé učitelské programy si tak díky této novele budou muset obhájit své místo v systému... z dobrých důvodů se obávají o svá místa, která jim dosud zajišťoval právě zákon o pedagogických pracovnících, který kvalifikovaným učitelům prakticky garantoval pracovní místa a pedagogickým fakultám zajišťoval studenty. To novela mění... Odpůrci novely dále oponují degradaci prestiže učitelské profese. Není to ovšem novela, co snižuje prestiž učitelství — ta je již dávno nízko. Kromě jiného i kvůli úrovni a kvalitě programů připravujících pedagogy nebo minimálně kvůli jejich renomé: mezi kvalifikovanými absolventy a těmi, co kvalifikaci nemají, dnes opravdu nemusí být příliš velký rozdíl.“ V tomto příspěvku však nenalzáme data, o která se autorka opírá. Učitele totiž nepřipravují pouze pedagogické fakulty, dále je potřeba zmínit, že dlouhodobě kritizovaný nedostatek praxe a propojení teorie s ní je již několik let řešen v souvislosti s *Rámcovými požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání (MSMT-21271/2017-5; MŠMT, 2017)*, kde je jasně stanoven procentuální podíl praxí. Dále vysoké školy připravující učitele pracují s výsledky výzkumů zaměřených na začínajícího učitele a jeho vnímání pregraduální přípravy (Hanušová et al., 2017; Vítečková, 2018 a další). Dalším faktem, který popírá uvedené výroky Feyglové (2021), je deklarovaná a následně realizovaná spolupráce MŠMT ČR a děkanů pedagogických fakult (Asociace děkanů pedagogických fakult) týkající se společného a systémového zvyšování úrovně pregraduální přípravy, a to na základě *Memoranda o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice* z 29. 9. 2021. Z těchto faktů vyplývá, že fakulty nejsou lhostejné ke zpětné vazbě a systematicky s ní, například i prostřednictvím změny akreditací již před podpisem Memoranda, pracují. Velmi pregnančně, s oporou o legislativní dokumenty odborné a strategické (na národní i evropské úrovni),

ministerstva, stanoviska důležitých aktérů a tiskové zprávy (profesní asociace, odborníci, neziskové organizace, příspěvky na sociálních sítích), mailovou komunikaci prof. Spilkové s poslanci a senátory, ale zejména o výzkumná data, se vyjadřují ke kvalitě absolventů učitelství Spilková a Reimannová (2021) v článku *Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele*. Aktuálně projednávaná novela je dle Spilkové a Reimannové (2021, s. 373) „typickým příkladem dlouhodobě nekoncepční, nekonzistentní vzdělávací politiky, chaotického rozhodování a nedostatečně zdůvodněných reálných intervencí, které jsou nezřídka v rozporu s jinými strategickými záměry (například se Strategií 2030+ představující zvýšené nároky na pedagogickou práci učitele, zejména na kvalitu jeho profesních kompetencí, tedy nejen oborových)“. Novelou se dle autorek volí strategie „hašení požáru“, rychlého, atraktivního, avšak krátkozrakého způsobu řešení, kdy je upozaděna dlouhodobější perspektiva. K atraktivitě učitelského povolání, zvýšení zájmu o studium a snížení drop-outu by, i na základě dalších dat (například SCIO, 2018), přispělo zvyšování platů pedagogických pracovníků.

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, tedy zejména její § 9a, není tím tlakem, zmiňovaným Feyglovou (2021), na pedagogické fakulty, aby zlepšovaly své programy. Fakulty samy, na základě konkrétních dat, pracují na zkvalitnění výuky učitelství. Níže je uvedeno šest oblastí s přesnými cíli a oboustrannými závazky vyplývajícími z *Memoranda* a odpovědnosti ministerstva i fakult. V přijaté koncepci je vytyčeno šest konkrétních cílů a okruhů změn do roku 2024:

- Zavedeme do systému **kompetenční profil** a **vyhodnocování absolventů** podle něj.
- Proměníme **pedagogické praxe** a úžeji se školní praxí provázeme celé fakulty.
- Otevřeme systém **inovacím** a novým cestám přípravy učitelů a budeme je podporovat.
- Společně se zasadíme o větší **internacionalizaci** a otevřenost **inspiraci ze zahraničí**.
- Podpoříme **zvyšování atraktivity učitelského studia** pro kvalitní uchazeče.
- Rozvineme **oborové didaktiky**.

Kompetenční profil absolventa, můžeme hovořit také o kompetenčním profilu začínajícího učitele, je v současné době za spoluúčasti zástupců fakult dokončován. Připravovaný materiál vychází z *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012), který byl vytvořen jako evaluační nástroj ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách a byl součástí projektu Cesta ke kvalitě. Jednalo se o národní projekt MŠMT ČR s plným názvem „*AUTOEVALUACE*“ – *Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení*, který partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Jeho cílem bylo především podpořit profesní rozvoj učitelů. V *Rámci profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) bylo ve vztahu k činnostem učitele, ve kterých se projevují jeho profesní kompetence (chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik), definováno osm níže uvedených oblastí, které byly následně formulovány v podobě kritérií kvality. Kritéria jsou rozpracována do příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií a ukazují možnosti argumentů a dokladů jejich naplňování:

1. Plánování výuky;
2. Prostředí pro učení;
3. Procesy učení;
4. Hodnocení práce žáků;
5. Reflexe výuky;
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy;
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností;
8. Profesní rozvoj učitele.

Otázkou je, které ukazatele jsou, a v jaké míře, součástí pregraduální přípravy a které se týkají až samotného vstupu do praxe. Tyto úvahy jsou předmětem další kapitoly textu.

Druhým dokumentem, o kterém se diskutovalo ve vztahu k definování kompetenčního profilu, je *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020). Vznikl na Masarykově univerzitě v Brně v rámci projektu OPVVV, výzvy č. 02_16_038 pro Pregraduální vzdělávání v prioritní ose 3 OP: Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU.

Ač v nových akreditacích studijních programů, ale i v projektech, které fakulty realizují, dochází například ke kvalitativní změně praxí, vytváření společenství praxí, inovaci jednotlivých předmětů, včetně provázání prostřednictvím týmové výuky realizované ve vybraných předmětech, je nepochybně důležitá představovaná reforma, jejímž cílem je najít společný referenční jazyk pro diskuzi o cílech a kvalitě či koncepci přípravy učitelů a nalézt shodu stakeholderů. Důležité je, že dochází ke komunikaci cílů pregraduální přípravy, stanovení kompetencí absolventa ve vztahu k jejich osvojení při studiu versus v adaptačním období, a to jak na straně fakult, tak škol i samotných studentů. Zintenzivňuje se komunikace dobré praxe (a to i v rámci samotných fakult). Vzniklý kompetenční profil by měl sloužit k sebehodnocení studentů, aby mohli sami vyhodnocovat svůj vlastní posun. Výše uvedená diskuze se má současně promítnout do vzdělávací politiky. Na jaře a v létě 2022 proběhlo první národní šetření připravenosti absolventů a začínajících učitelů za spolupráce MŠMT ČR a fakult připravujících učitele. Nyní (na podzim a v zimě roku 2022) zástupci těchto fakult v rámci užší pracovní skupiny vytvářejí návrh verze 1. Na jaře 2023 dojde k jeho připomínkování širokou pracovní skupinou. Do června 2023 by měla být finalizována verze 1 a proběhnout druhé kolo národního šetření připravenosti absolventů a začínajících učitelů. Ve školním roce 2023/24 by měla být vytvořena verze 2, mělo by dojít k její finalizaci a přijetí tohoto dokumentu jako závazného.

Dalším bodem *Reformy*, který je v současné době realizován, je proměna pedagogických praxí (u některých studijních programů jsou vize reformy velmi blízké realitě). Za přispění zástupců fakult dochází při společných diskuzích k definování profilu provázejícího učitele a podmínek jeho zavedení v praxi. Výsledky těchto diskuzí by se měly promítnout do systémového řešení v rámci novely zákona č. 563/2004

Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Velkým problémem je přetěžování učitelů, kteří jsou provázejícími učiteli studentů, jejich nízké finanční ohodnocení (hodinová sazba se pohybuje od 0 do 150 Kč). V souvislosti s počty studentů je někdy problematické i zajištění kvalitní reflexe. Cílem *Reformy* je tedy podpořit provázející učitele jako klíčové partnery vzdělavatelů budoucích učitelů, posílit jejich kompetence, zajistit pro ně adekvátní odměnu, včetně případného snížení přímé pedagogické činnosti, a uznat/zdůraznit roli provázejícího učitele jako klíčovou. Důležité je také zmínit, že bude stále zachován stávající systém praxí a vedle něj bude zaveden tento nový, neboť existují různé typy praxí, a některých se tak role provázejícího učitele netýká. V souvislosti se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je důležité ukotvení pozice provázejícího učitele, definování podmínek a pravidel pro výkon této specializační činnosti i zavedení adekvátního měsíčního příplatku. Vzhledem k tomu, že půjde o specializační činnost, měli by provázející učitelé absolvovat povinné vstupní (20 hodin) a průběžné (20 hodin) vzdělávání za školní rok, které realizuje fakulta. V prvním pololetí roku 2023 bude probíhat přípravná fáze – komunikace se školami a příprava vzdělávání pro učitele. V srpnu a září 2023 je plánován průběh prvních vstupních vzdělávání a uzavření dohod mezi fakultami a školami. Školní rok 2023/2024 by měl být prvním rokem pilotáže praxí v novém systému. Další začátek školního roku a další školní rok by měly mít ten samý průběh, půjde o druhé kolo pilotáže. Od července do prosince 2025 by měl být nový systém vyhodnocen a měla by být formulována doporučení k nastavení systému a podzákoných norem. Od 1. 1. 2026 by měl začít fungovat národní systém podpory praxí a provázejících učitelů. Toto datum by bylo počátkem účinnosti zákonných opatření.

Kromě výše uvedené koncepční spolupráce zástupců fakult s realizačním týmem *Reformy* přípravy učitelů a učitelek v ČR jsou členové fakult připravující učitele aktivně zapojeni do Komunity vzdělavatelů, spolku Otevřena (v rámci Otevřených výzev například realizují projekty k inovaci výuky apod.), spolupracují s Učitelem naživo apod.

Doporučená úprava systému na operativní úrovni

V této části se pokusím nastínit možné kroky k usnadnění vstupu absolventů učitelství do praxe, a to zejména ve vztahu k pregraduální přípravě. Východiskem je identifikování problémů a potřeb začínajících učitelů při vstupu do praxe a jejich příčin. Nejprve se zaměříme na problémy, se kterými se začínající učitelé setkávají. Na základě výzkumů (Hanušová et al., 2017; Juhaňák, Šmahelová, Záleská, & Trnková, 2018; Šimoník, 1994; Vítěčková, 2018 atd.) a šetření ČŠI (Andrys, 2017) byly identifikovány zejména tyto: řešení kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikace s rodiči, ale i identifikace učebních stylů žáků a jejich hodnocení. Majerová (2011, s. 245) složité činnosti rozčlenila do čtyř oblastí: 1. legislativně-dokumentační; 2. výchovně-disciplinární; 3. organizačně-komunikační; a 4. seberefektivně-uvažující. Z jejich názvů je možné odvodit problémy a potřeby začínajících učitelů, které korespondují s výše uvedenými výsledky výzkumů.

S problémy, se kterými se začínající učitel potýká, souvisejí i jeho potřeby. Za nejproblematictější oblasti je možné, dle Vítěčkové (2018), považovat praktické rozvíjení vlastních metodických a didaktických dovedností, zlepšení schopnosti řešení obtížných, zátěžových situací (napětí, konflikt apod.) a dále vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Poslední oblast je logickým vyústěním situace v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Jako pozitivní vnímám to, že ač mají začínající učitelé problémy při vedení školní dokumentace, větší důraz, co se týká potřeb, kladli na rozvoj didaktických dovedností a vzdělání ze speciální pedagogiky. I tato výzkumná zjištění mohou podpořit argumentaci k oblastem, které je možné ovlivnit pregraduální přípravou a které by měly být v kompetenci škol, do nichž začínající učitelé nastupují. Do vnímání připravenosti a problémů praxe se bezpochyby promítá i velká odpovědnost, učitel si totiž uvědomuje, jak uvádím (Vítěčková, 2018, s. 111), že se ze studenta stává učitelem: „Že odteď to budu už jenom já, kdo se bude zodpovídat vedení školy, sobě samému a kdo bude muset učit tak, aby měl čisté svědomí, že udělal maximum pro to, aby žáci probíranou látku pochopili a aby je to bavilo.“ Začínající učitelé si ale také uvědomují, že se jedná o pocity, které by se mohly vyskytnout v jakémkoliv povolání: „Byl jsem stejně nervózní, jako kdybych začínal v jiném zaměstnání.“ Za období, kdy se adaptují na nové prostředí, považuje většina ze začínajících učitelů v mém výzkumu (Vítěčková, 2018, s. 112) především první tři měsíce, které odpovídají zkušební lhůtě dle zákoníků práce, tedy době, kdy se mimo jiné zaměstnanec utvrzuje ve své profesi: „Trvalo to zhruba tři měsíce, půl roku, než jsem se zaběhla.“

Johnson a kol. (2014, s. 531–532, na kterého také odkazuje Hanušová et al., 2017, s. 39, či Spilková, 2019, s. 9) zmiňují šest oblastí, respektive výzkumem identifikovaných příčin problémů pociťovaných začínajícími učiteli – tedy pocitů takzvaného přežívání, nejistoty atd.:

- přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese;
- začínající učitelé jsou konfrontováni se závažným rozporem mezi jejich idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou;
- pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe;
- existují osobní i kontextové faktory ovlivňující odchod úspěšných začínajících učitelů;
- struktury ve škole a zavedené praktiky začínající učitele demotivují, a oni tak přicházejí o entuziasmus působit v profesi kreativně;
- vedení školy často nemá prostor efektivně podporovat začínající učitele.

Z uvedených šesti oblastí je možné v rámci pregraduální přípravy ovlivnit tři z nich. Na první je mimo jiné nyní zaměřeno výše uvedené šetření MŠMT ČR, které identifikuje subjektivně vnímanou připravenost studentů na profesi. Současně je dle mého důležité stavět vedle sebe vnitřní potřebu studentů, jejich vlastní zkušenosti a detailní reflexi aktuálně prožité situace, na což upozorňuje Korthagen (2011). Jak uvádím ve své publikaci *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe* (Vítečková, 2018), vnímám problém ve stále ještě vysokém podílu prezenční výuky v rámci pregraduální přípravy, kdy u některých vyučujících převládá pocit, že student „musí chodit do školy“, aby se něco naučil. Na tuto skutečnost navazuje druhá výše zmíněná oblast, kdy jsou začínající učitelé konfrontováni se závažným rozporem mezi jejich idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou. Studenti by měli být připravováni na realitu, na „živou školu“ (jak zmiňuje také Starý et al., 2012). V rámci pregraduální přípravy by se u studentů měly rozvíjet měkké dovednosti, velkou váhu dále přikládám osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů, během něhož by se měla budovat profesní identita. Dále by se měly modelovat situace, se kterými se mohou v praxi setkat, nabízet techniky, které je možné využít při zvládání stresu, a zaměřit na psychohygienu. Velmi důležité je, aby pregraduální příprava vycházela z aktuálních potřeb praxe a reflektovala je. V současné době – vzhledem k inkluzi, integraci žáků s odlišným mateřským jazykem apod. – jde například o narůst speciálněpedagogické složky přípravy, zavedení inkluzivní didaktiky, akcentování témat multikulturní výchovy, ale i zařazení témat vedoucích k rozvoji sociálněpedagogických kompetencí apod., aby začínající učitelé nebyli zaskočeni realitou (blíže viz například Andryšová, 2016; Kosová et al., 2012; Krykorková et al., 2010; Plischke, 2008; Prokop & Rybičková, 2005; Spilková et al., 2004; Procházka, 2012; Strouhal, 2016; Švec, 2002; Vašutová et al., 2008; Vítečková, 2018; apod.). Aby učitel přicházející do praxe nebral svou pregraduální přípravu jako konečnou fázi, tedy aby si nemyslel, že je po absolvování přípravy na učitelskou profesi dostatečně připraven, je důležité studenty vést k tomu, že profese učitele vyžaduje celoživotní učení, že na všechny situace v praxi není možné se připravit, ale je možné rozvíjet takové dovednosti, schopnosti, které podpoří pocit připravenosti, kdy je učitel profesně ukotven a situace ve škole

nebude považovat za problémy, „hroutit se z nich“, ale bude je vnímat jako výzvy, které jej vedou k sebereflexi, k získávání dalších znalostí, a jako prostor pro svůj osobní růst. K tomu může pomoci studentské/profesionální portfolio, s nímž se student naučí pracovat již v rámci pregraduální přípravy (blíže viz Prokešová a Stuchlíková, 2008; Tomková, 2018; Procházka, Vítečková, Najmonová, 2018). Prostřednictvím práce s portfoliem se student učí reflektovat praxi, orientovat se ve svém profesním růstu, ve své profesní dráze. V dlouhodobosti práce s portfoliem a propojování teorie s praxí a vlastními poznatky, reflexi a sebereflexi lze spatřovat jeho formativní a bilanční funkci. Práce s portfoliem umožňuje balancovat mezi teorií a praxí, vede studenta k systematické sebereflexi a cílí mimo jiné k jeho celoživotnímu vzdělávání. Jeho využití (pedagogického portfolia či pedagogického deníku) je žádoucí i v samotné profesi učitele během jeho kariérního růstu. Trojan (2018) dokonce vnímá portfolio jako nenahraditelné, neboť učitel má díky němu možnost vnímat svou pedagogickou práci v celé její plasticitě, po delší časový úsek a v kontextu konkrétní skupiny či třídy. Jak uvádí Trojanová (2014), ředitelé jej mohou také využívat jako podklad pro hodnocení učitelů v procesech jejich řízení.

Třetí výše vymezená oblast má již přesah do prvních let praxe v kontextu uvádění začínajícího učitele učitelem uvádějícím. Při pregraduální přípravě stejně tak projde pouze malá skupina začínajících učitelů kvalitním procesem provázení praxí. I tato oblast je součástí reformy pregraduální přípravy, kdy se připravuje systémová úprava ve vztahu k financování a legislativní úpravě provázejících (i uvádějících učitelů), ale i ve vztahu ke zkvalitnění provázení studentů na praxích.

Poslední skutečností, na kterou bych ráda upozornila, je kvalita pregraduální přípravy, přístup ke studentům a využívání forem a metod práce s nimi. Jestliže chceme měnit přístup nových učitelů jak ke studiu, tak k žákům, měly by se změnit i přístup vyučujících na vysoké škole a využívané formy a metody práce se studenty. Dále je důležité vycházet z toho, v jakých nových rolích se budoucí učitelé ocitají, a to ve vztahu ke společenským změnám. Pokud jde o zkvalitňování pregraduální přípravy, podnětná je například publikace *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe* (Švec, 2005a), jejíž kapitoly vycházejí z otázek a podnětů a z teoretického minima. Objevují se v ní náměty pro vzdělavatele učitelů s důrazem na přenos teorie do praxe a podněcuje k sebereflexi, sebehodnocení. K rozvoji profesního vidění (Janík et al., 2011; Janík et al., 2016; Minaříková, 2014; Minaříková & Janík, 2012; Švaříček & Šedová, 2016) je možné využít videonahrávky a videokluby. Dále je k práci s vlastní osobností možné využít dialogické vyučování (blíže viz Šedová et al., 2016), dialogické jednání a hlasovou výchovu (Nohavová & Stuchlíková, 2012) či tematické koláže (Krninský & Mazehoová, 2012; Mazehoová & Kouřilová, 2008, 2010; Mazehoová, Kouřilová & Stuchlíková, 2009).

Při interpretaci dat, která poukazují na hodnocení pregraduální přípravy začínajícími učiteli, je důležité zmínit několik proměnných, které je nutné si uvědomovat. Do pohledu na pregraduální přípravu se může promítnout i to, na co upozorňují Korthagen a Wubbels (2011, s. 63), tedy že „šok z přechodu do praxe je u začínajících učitelů provázen vymytím teorie (washing-out), kterou se naučili v přípravném učitelském vzdělávání, a pocitem, že nejsou dostatečně připraveni na praxi“. Navíc první neúspěchy, které začínající učitel v praxi zažije, většinou padají na vrub vysokoškolské přípravy. Na výsledky hodnocení pregraduální

přípravy mají vliv jak samotný studovaný program, tak konkrétní vysoká škola připravující učitele, například ve vztahu k zařazení praxí, jejich podobám, délce studia apod. Následuje osobnost studenta a jeho motivace, ale i skutečnost, že někteří studenti současně pracují, dokonce pro ně nemusí být studium prioritou. Pohled na pregraduální přípravu ovlivňuje dále očekávání studentů a jejich představy, co si mají z pregraduální přípravy odnést do praxe. Jak uvádějí například Nohavová a Sokolová (2018), Vašutová (2004) či Vítečková (2018), studenti mívají zkreslenou představu, že vysokoškolská příprava má poskytnout návody a jednoznačná řešení. Chtějí být vybaveni „pedagogickou kuchařkou“. Podle Švece (2005b, s. 83) studenti očekávají, že jim budou poskytnuty konkrétní rady a doporučení, jak vyučovat a vychovávat žáky. „Chápu teorii a praxi jako dva protilehlé a od sebe vzdálené až izolované póly... teorii vidí jako ‚něco‘ nadbytečného v jejich přípravě, volají po praktických návodech – jak to či ono dělat.“ Autor klade důraz na to, aby byl vytvářen prostor pro určité balancování mezi teorií a praxí. Jak dále upozorňuje Vašutová (2004), podstatou vysokoškolské přípravy je komunikace, sdílení, mezilidské vztahy, flexibilita a tvořivost, nezbytná je však také teoretická vybavenost. Učitelská osobnost se rodí především ve školní realitě. Třebaže do hodnocení pregraduální přípravy vstupují výše uvedené, ale i jiné proměnné, jde o prezentované subjektivní pocity, a jak uvádí Šimoník (1994, s. 71), „připomínky začínajících učitelů k absolvovanému studiu jsou zdrojem cenných námětů pro obsahové, ale i organizační změny v učitelském studiu“.

Shrňme-li výše uvedené s ohledem na *Reformu přípravy učitelů a učitelek v ČR*, je možné uvažovat o těchto úpravách v pregraduální přípravě:

- vznik kompetenčního profilu absolventa napříč fakultami připravující učitele, jehož naplňování bude fakultami každoročně vyhodnoceno (formativní zpětná vazba fakultám);
- zkvalitnění praxí – užší, systematická spolupráce s fakultními školami, cílená práce s provázejícími učiteli, evaluace kvality praxí;
- inovace studia, na základě evaluace, reflexe přípravy studenty, inspirace z domácího i zahraničního prostředí;
- propagace studia učitelství a povolání učitele, sdílení dobré praxe;
- průběžná úprava přijímacích a státních závěrečných zkoušek.

Zkvalitnění pregraduální přípravy vnímám jako jednu, ze čtyř rovin podpory adaptace začínajícího učitele, a sice tu zásadní. Druhá souvisí již se vstupem do profese, tedy kvalitním řízením školy, kde je pozitivní klima, kde se začínající učitel cítí bezpečně a je otevřený zpětným vazbám kolegů. Třetí rovinou, související s prostředím školy, je systematická, ale i neformální, kolegiální podpora. Poslední rovinou je další vzdělávání, které rozvíjí učitele v oblastech, ve kterých cítí nedostatky, vycházející ze samotné praxe, z potřeb začínajících učitelů. Konkrétní složky jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Složky podpory adaptace začínajícího učitele

Pregraduální příprava	Vedení školy	Kolegiální podpora	Další vzdělávání
• úprava přijímacích zkoušek • mapování a rozvíjení osobnostních předpokladů studentů na vstupu • teoretická a praktická složka předmětu • reflektovaná praxe • práce s portfolii • osobnostní a sociální rozvoj • propojování teorie a praxe v kurikulu • ukotvení v profesi, posilování profesní identity • proměna státních závěrečných zkoušek	• klima školy • klima učitelského sboru • otevřené komunikační klima, týmový duch školy • vytvoření podmínek pro uvádějící a začínající učitele • zpracování adaptačního plánu • personální podpůrná práce ředitele / manažera školy	• posilování pocitu bezpečí • konstruktivní zpětná vazba • uvádějící učitel • mentoring • stáže ve školách • vzájemné hospitace • fokusní skupiny	• další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na aktuální problémy a osobní potřeby • další vzdělávání učitelských sborů „na klíč“ • neformální vzdělávání rozvíjející potenciál a kreativitu učitele • online vzdělávání prostřednictvím online studijních programů (např. Massive Open Online Courses)

Zdroj: Vítěčková (2018, s. 144)

Navrhované změny v legislativě (intervence na úrovni pregraduální přípravy budoucích učitelů)

V *Důvodové zprávě* (ODok, 2022) k návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, je uvedeno, že jedním z hlavních nedostatků stávajícího systému přípravy učitelů bylo nedostatečné propojení vysokoškolského (a středoškolského) studia učitelství a praxe. Praxe probíhají různým způsobem, s různou kvalitou. Provázející učitelé nemají žádné speciální vzdělání, které by rozšířilo jejich kompetence ve vztahu k vedení a reflektování praxí. Nemají žádnou systémovou podporu jak ze strany škol, tak fakult, nejsou adekvátně finančně ohodnoceni a nemají časový prostor pro reflexi. Jak je dále ve výše uvedené *Důvodové zprávě* (ODok, 2022) zmíněno, podle šetření ministerstva se „na vzorku 261 provázejících učitelů v současnosti věnuje mediánový provázející učitel studentům učitelství v součtu jen 20 hodin svého času nad rámec výuky za školní rok, v průměru přitom provází 2–3 studenty. To je pouze 7–10 hodin na studenta za školní rok. Šetření tak potvrzuje nedostatečný rozsah reflexí a společných příprav provázejících učitelů se studenty.“ Předkládaný návrh stanovení podmínek a financování výkonu specializované činnosti provázejícího učitele je tedy nástrojem pro ukotvení výše uvedeného. Jak bylo uvedeno v kapitole 1, fakulty vzdělávající učitele budou v případě schválení novely poskytovat povinné vzdělávání provázejících učitelů, a to na základě kompetenčního rámce provázejícího učitele a doporučeného kurikula (na něm se v současné době podílí pracovní skupina zástupců fakult). Vstupní vzdělání bude akreditováno. Fakulty tím posílí kapacitu pracovníků, kteří mají mentorské a reflektivní dovednosti.

Ve vztahu k novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, se ztotožňuji s těmi, kteří hovoří o takzvané de-kvalifikační a de-profesionalizační novele zákona. I z mého pohledu má nést stát odpovědnost za kvalitu učitelů a v této novele by měly být obsaženy pouze změny, které ke zvýšení kvality směřují, nikoliv ji snižují.

Role stakeholderů v podpoře začínajícího učitele na úrovni pregraduální přípravy

Pokud jde o přístup a intervenci klíčových aktérů ve vztahu k začínajícímu učiteli v kontextu pregraduální přípravy, považuji za velmi přehlednou studii Spilkové a Reimannové (2021), v níž autorky analyzovaly přístup české vzdělávací politiky ke kvalifikačním požadavkům na vstup do učitelské profese v souvislosti s aktuálně projednávanou novelou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Je v ní přehledně shrnuta role klíčových aktérů a na případu legislativního procesu je dokumentován a analyzován přístup české vzdělávací politiky k profesi učitele v kontextu vztahů vrcholné decizní sféry k výzkumným zjištěním, mezinárodním trendům a strategiím relevantním pro kvalitu učitelů v 21. století.

Dále se zaměřuji na roli stakeholderů v podpoře začínajícího učitele na úrovni pregraduální přípravy.

Za pozitivní, ve vztahu k roli MŠMT ČR, vnímám podpis *Memoranda o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice*, ze dne 29. 9. 2021, a to MŠMT ČR a děkany pedagogických fakult (Asociace děkanů pedagogických fakult), jehož cílem je společné a systémové zvyšování úrovně pregraduální přípravy. Jak již bylo shrnuto v úvodní části, cíle popsané ve zmíněné reformě korespondují s oblastmi, které se ukazují jako zásadní pro zkvalitnění přípravy učitelů. Na úrovni zástupců fakult připravujících učitele a MŠMT ČR probíhají opakovaná pracovní setkání zaměřená na definování kompetenčního profilu absolventa, evaluaci pregraduální přípravy a v kontextu zkvalitnění praxí na definování profilu provázejícího učitele a podmínek jeho zavedení v praxi. Současně však MŠMT směřuje dalšími svými kroky k de-profesionalizaci a de-kvalifikaci učitelství (blíže viz studie Spilkové a Reimannové, 2021). V této souvislosti je důležité zmínit další stakeholdery, kterými jsou kromě MŠMT ČR parlament a senát. Poslanci a senátoři, jak dále uvádějí Spilková a Reimannová (2021), na základě desk research² nereflktují odborné argumenty založené na expertní znalosti opřené o relevantní výzkumná data (často z mezinárodní výzkumů a doporučení na evropské úrovni). Jak uvádí Štěch (2021), důsledky případného přijetí novely jsou zřejmé: pokles prestiže učitelství, rozpad systému přípravy na profesi, postupné vyřazení učitelství z

² Opírající se o legislativní dokumenty, stenozápisy z jednání obou komor, dokumenty odborné a strategické, stanoviska, tiskové zprávy, ale i mailovou komunikaci jedné z autorek textu s poslanci a senátory.

regulované profese a další snížení kvality vzdělávání (souvislost mezi vzděláním učitelů a výsledky žáků byla přitom vícekrát výzkumně prokázána).

Kvalitní pregraduální příprava učitelů, jak bylo uvedeno výše, je jedním ze zásadních a nejefektivnějších nástrojů, který podporuje ukotvení v profesi, získání sebejistoty, a tím pádem snadnější vstup do profese a kvalitní práci učitele. Kvalitativní změnu v pregraduální přípravě vnímám v inovované podobě reflektovaných praxí, a to na základě nově vytvořených podmínek, které by umožňovaly intenzivnější spolupráci fakult vzdělávajících učitele se školami, a také v inovaci pregraduální přípravy na základě systémové evaluace naplňování kompetenčního profilu absolventa, který by měl sloužit jak k vlastními sebehodnocení studentů, tak k identifikaci silných a slabých míst pregraduální přípravy.

Za dalšího aktéra vstupujícího do podpory začínajícího učitele na úrovni pregraduální přípravy považuji samotné školy, v kterých se konají praxe. Za stěžejní tedy považuji i úzkou spolupráci s fakultními/klinickými školami, ke které směřuje i zmiňovaná *Reforma*.

Použité zdroje

Andrys, O. (2017). Podpora začínajících učitelů z pohledu České školní inspekce. *Příspěvek prezentovaný na mezinárodní konferenci NIDV k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků „Podpora začínajících učitelů“ dne 30. listopadu 2017 v Národní technické knihovně.*

<https://www.nidv.cz/konference-a-vyznamne-akce-nidv/conferences/2017/podpora-zacinajicich-ucitelu>

Andrysová, P. (2016). *Osobnostní učitelství*. Univerzita Palackého v Olomouci.

ČMOS PŠ. (2019). *Stanovisko ČMOS PŠ k návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.*

https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1575900286/stanovisko_cmos_ps_k_navrhu_novely_zakona_o_pp_4_12_19.pdf

Feyglová Ort, S. (2021). Proč mít z novely zákona o pedagogických pracovnících radost? *Deník referendum*. <https://denikreferendum.cz/clanek/32292-proc-mit-znovely-zakona-opedagogickych-pracovnicich-radost>

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Cassell, Teachers College Press.

Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., ... Uličná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 120–125.

Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Masarykova univerzita.

Janík, T., Minaříková E., Haláková, Z., Kostková, K., Kubiátko, M. Píšová, M., ... Valkounová, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Paido.

Johnson, B. et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546.

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K. & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. NIDV. <http://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

- Korthagen, F. (2011). Vytváření programu realistického učitelského vzdělávání. In F. Korthagen, et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 81–96). Paido.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2011). Učit se z praxe. In F. Korthagen, et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 47–63). Paido.
- Kosová, B., Kasáčová, B., Porubský, Š., Doušková, A., Petrasová, A., Petrová, ... G., Lászió, K. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: Vývoj, analýza, perspektívy*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kratochvílová, J., Svojanovský, P. et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. MUNI.
- Krninský, L., & Mazehóová, I. (2012). Reflexe učitele prostřednictvím tematických koláží. In J. Jošt, et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 141–163). Eduko.
- Krykorková, H., Váňová, R., Dvořák, D., Dvořáková, M., Dvořáková, M., Jošt, J., ... Volf, P. (2010). *Učitel v současné škole*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Majerová, T. (2011). Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov: Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (s. 247–247). Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove.
- Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2008). Využití tvorby a interpretace koláží v pregraduální přípravě budoucích učitelů. In J. Geringová (Ed.), *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů. Sborník z elektronické konference*. PF UJEP.
- Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2010). Art production as a tool to reflect on professional identity of future teachers. In T. Janík & P. Knecht (Eds.), *New pathways in Professional Development of Teachers* (s. 240–246). LIT Verlag.
- Mazehóová, Y., Kouřilová, J., & Stuchlíková, I. (2009). Výtvarná projekce jako projev psychosomatické kondice – práce s kolážemi při pregraduální přípravě budoucích učitelů. In Kolektiv autorů, *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti* (s. 88–97). Paido.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>

MŠMT. (2021). *Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR: Příloha Memoranda o podpoře Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR.* file:///C:/Users/viteckova/Downloads/29092021-Memorandum-priloha-1.pdf

Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Představy a postoje studentů učitelských oborů k obsahu a cílům výuky psychologie. *Pedagogika*, 68(4), 347–364.

Nohavová, A., & Stuchlíková, I. (2012). Osobnostní rozvoj v psychosomatické hlasové výchově. In J. Jošt, et al., *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele* (s. 109–124). Eduko.

ODok. 2022. *Důvodová zpráva.* <https://odok.cz/portal/services/download/attachment/KORNCKLSDLFS/>

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a dop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.

Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika.* Grada

Procházka, M., Vítečková, M., & Najmonová, M. (2018). Analysis of educational situations as a way of formation novice teachers' competences. In *INTED2018 Proceedings*, (pp. 4384–4391). IATED-INT ASSOC TECHNOLOGY EDUCATION & DEVELOPMENT, 2018.

Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (2008). Portfolio studenta učitelství. In J. Vašutová, et al., *Vzděláváme budoucí učitele* (s. 111–135). Portál.

Prokop, J., & Rybičková, M. (Ed.). (2005). Proměny pedagogiky. *Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Portál.

SCIO. (2018). *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit.* <https://www.scio.cz/o-spolecnosti/pro-media/tiskove-zpravy-a-aktuality/prilakejme-k-pedagogice-studenty-ktere-by-bavilo-ucit.asp>

Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351–376.

Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Paido.

Spilková, V. (2019). Podpora začínajících učitelů – Co mohou udělat učitelské fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj? In Kolektiv autorů, *Začínající učitel* (s. 8–13). NIDV.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků.* Karolinum.

Strouhal, M. (Ed.). (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Karolinum.

Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Štěch, S. (2021). Reakční novela zákona o pedagogických pracovnících. *Deník referendum*.
<https://denikreferendum.cz/clanek/32201-reakcni-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Švaříček, R., & Šedová, K. (2016). Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů. In K. Šedová & R. Švaříček, et al., *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (s. 65–85). Masarykova univerzita.

Švec, V. (2002). Zdroje utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů. In V. Švec, et al., *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 273–281). Paido.

Švec, V. (2005a). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. ASPI.

Švec, V. (2005b). Pedagogika mezi teorií a praxí. In J. Prokop & M. Rybičková (Ed.), *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS* (s. 75–85). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Trojan, V. (2018). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Wolters Kluwer.

Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy*. Portál.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vašutová, J., Čábalová, D., Horák, J., Kocurová, M., Kotásek, J., Marková, K., ... Walterová, E. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Portál.

Vítečková, M. (2019). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).