

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Učitelství biologie pro střední školy



Mgr. Kateřina Mihulcová

Pregraduální vzdělávání učitelů v čase proměn: od profesní zdatnosti k profesnímu sebepojetí

Pre-service Teacher Education in Times of Change: From Professional Competence to
Professional Self-concept

Rigorózní práce

Školitel: RNDr. Ina Rajsiglová, Ph.D.

Praha, 2025

Abstrakt

Autorský komentář navazuje na již publikovanou studii „*Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů*“ (Rajsiglová & Příbylová, 2020), která se zabývá vnímáním pregraduální přípravy očima začínajících učitelů. Cílem komentáře je uvést výsledky původní studie do kontextu současných poznatků a posoudit jejich význam z hlediska profesního sebepojetí, jež představuje společný jmenovatel (ne)úspěchů začínajících učitelů. Tato reflexe je zasazena do rámce aktuálních změn vzdělávací politiky, zejména *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*, který konkretizuje požadované kompetence budoucích učitelů, a *Rámcových požadavků na studijní programy*, přinášející mimo jiné navýšení rozsahu pedagogických praxí a možnost úprav v organizaci učitelských studijních programů. Komentář dále shrnuje a propojuje návrhy vycházející z odborných studií, které mohou přispět k těsnějšímu propojení teorie a praxe - a to jak prostřednictvím reflektivního pojetí pedagogických praxí, tak skrze využívání konstruktivistických přístupů k učení. V závěru text zdůrazňuje význam spolupráce mezi fakultami a fakultními školami, která může napomoci k vyváženému vztahu mezi akademickým a kompetenčním pojetím učitelského vzdělávání.

Klíčová slova: začínající učitelé, pregraduální příprava, profesní sebepojetí, reforma učitelského vzdělávání, propojení teorie a praxe

Abstract

The author's commentary builds on the previously published study „*The Influence of Undergraduate Education on Professional Beginnings in School Practice from the Perspective of Novice Teachers*“ (Rajsiglová & Příbylová, 2020), which explores how novice teachers perceive their pre-service education. The aim of the commentary is to place the findings of the original study in the context of current research and assess their significance in terms of professional self-concept, which represents a common denominator of the (un)successes of novice teachers. This reflection is framed by recent changes in educational policy, especially the *Competency Framework for Teacher Education Graduates*, which specifies the required competencies of future teachers, and the *Framework Requirements for Study Programs*, which introduce, among other things, an increase in the scope of teaching practices and greater flexibility in the organization of teacher education programs. The commentary further summarizes and integrates suggestions derived from research studies that can contribute to a closer connection between theory and practice - both through a reflective approach to teaching practices and through the use of constructivist approaches to learning. Finally, the text highlights the importance of collaboration between faculties and partner schools, which can help achieve a balanced relationship between the academic and competency-oriented approaches to teacher education.

Keywords: novice teachers, pre-service education, professional self-concept, teacher education reform, connection between theory and practice

Text práce

Když jsme před pěti lety vydávaly společně s Inou Rajsiglovou článek (2020) věnovaný profesním začátkům učitelů v kontextu jejich pregraduální přípravy, nepředpokládala jsem, že by se v dohledné době mohly ve vzdělávací politice odehrát významnější změny. Takové změny, které by reflektovaly nejen naše výsledky, ale především výzkumná zjištění řady studií publikovaných již před naší prací i po ní, se tehdy zdály být v nedohlednu. Příčiny této skepse pramenily zejména z přehledových studií (viz např. Michek & Spilková, 2021; Rýdl, 2014; Spilková, 2016), které opakovaně dokumentovaly, jak obtížné může být prosazování vědecky podložených změn na politické scéně, jejíž zájmy se často rozcházejí se zájmy vzdělavatelů. Skutečnost, že k uvedeným změnám skutečně došlo, lze proto považovat za mimořádně významnou. Z tohoto důvodu bych ráda zasadila výsledky naší práce do kontextu této reformy.

Jistý vliv na obsah tohoto komentáře bude mít také má dosavadní pedagogická praxe, která pro mě měla dvojitý rozměr. Jednak jsem se sama stala začínající učitelkou biologie a chemie na VOŠ, SOŠP a Gymnáziu Evropská 33 na Praze 6 a zároveň jsem zde začala vzdělávat budoucí a také již stávající učitelky mateřské školy. Zejména vyučování učitelek z praxe v rámci kombinovaného studia oboru předškolní a mimoškolní pedagogika mi umožnilo pojímat mou výuku předmětu Metodika environmentální výchovy více prakticky a ve výuce se snažit vycházet z jejich dosavadních prožitků. Tyto zkušenosti mi umožnily si uvědomit rozdíl mezi výukou učitelů z praxe a studentů, kteří měli za sebou jen několik jednotek hodin pedagogických praxí. Ač považuji tyto své zkušenosti s výukou, ať už stávajících či budoucích učitelů, za skromné, nadále již nebude možné jejich dopad na mé nazírání na vzdělávání učitelů opomenut, a proto se promítnou i do obsahu následujícího textu.

Naše práce s názvem *Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů* (Rajsiglová & Příbylová, 2020) vycházela z výsledků mé diplomové práce *Vliv pregraduálního vzdělání a podpora školního prostředí u začínajících učitelů biologie/přírodopisu*, kterou jsem obhajovala na podzim roku 2018. Cílem této studie bylo představit, jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy na své první roky praxe a jak by bylo na základě toho možné zkvalitnit přípravu začínajících učitelů. Ačkoli se tomuto tématu v zahraniční literatuře věnovala značná pozornost, v českém prostředí chyběla relevantní data, případně byla dostupná pouze z výzkumů kvantitativního charakteru. Pro detailnější porozumění dané problematice jsme se proto rozhodly realizovat kvalitativní

výzkum založený na hloubkových polostrukturovaných rozhovorech. Uvědomujeme si, že omezením kvalitativního přístupu je nereprezentativnost získaných dat pro danou výzkumnou skupinu. Tuto skutečnost jsme se proto snažily zmírnit volbou co nejpestřejšího výzkumného vzorku. Do výzkumu bylo zapojeno 13 respondentů, začínajících učitelů s délkou praxe od jednoho do pěti let. Zároveň jsme cílily na absolventy několika vysokých škol - konkrétně šesti univerzit ze čtyř krajů (Jihočeský, Jihomoravský, Praha a Vysočina). Následně jsme získaná data analyzovaly pomocí metody zakotvené teorie, jejímž výsledkem byla teorie vizualizovaná grafickým modelem v podobě tetraedru. Každý z vrcholů tetraedru představoval jednu ze čtyř složek pregraduální přípravy. Jednalo se o pedagogicko-psychologickou složku, oborově didaktickou složku, pedagogické praxe a složku odborně oborové přípravy - v našem případě oboru přírodopisu/biologie. Jedním z hlavních zjištění této práce byla skutečnost, že začínající učitelé se ve svých vyjádřeních nejvíce dotýkali problematiky vzdělávání v rámci pedagogicko-psychologické složky, což podle nich vedlo k tomu, že se necítili připraveni na nastavení vztahu se žáky. To se někdy projevovalo pouhým tápáním ve vytváření atmosféry k výuce, avšak v některých případech se museli vypořádat s nekázní žáků.

V úvodu komentáře bych proto ráda uvedla naše zjištění do kontextu nejnovějších studií, abychom mohli posoudit relevantnost naší práce v současné době a případně ji aktualizovat o další poznatky. K tomuto účelu může výborně posloužit studie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) a Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) z roku 2023, která přinesla zajímavá zjištění sledující (1) zaměření počátečního vzdělávání, (2) připravenost na práci učitele na počátku kariéry a (3) hodnocení současných učitelských kompetencí jak začínajících, tak zkušených učitelů. Z výše uvedených okruhů hodnocení jsme vycházely v naší práci i my, avšak zatímco naše práce využívala kvalitativního přístupu zkoumání, tento výzkum byl výzkumem kvantitativním. Výsledky však práce přinesla velmi obdobné a z výše uvedených důvodů i dobře porovnatelné. Stejně jako v naší práci, tak i v této začínající učitelé uváděli, že se na počátku své kariéry cítili nejméně připraveni v oblasti práce se třídou a žáky, a to dokonce tak nedostatečně, že se v mezinárodním porovnání v rámci této oblasti dostali až na chvost žebříčku srovnávaných zemí. Tato skutečnost ještě více zdůrazňuje neutišitelnost současného stavu pregraduální přípravy v zaměření na tuto oblast. Je sice povzbudivé, že v oblasti práce se žáky, a to jak v získaném vzdělání, tak i v připravenosti na práci při zahájení učitelské dráhy, bylo hodnocení začínajících učitelů oproti jejich zkušenějším kolegům pozitivnější (PedF UK & ČŠI, 2023), což by snad mohlo naznačovat zkvalitnění přípravy, i nadále se však v dalších šetřeních

ukazuje, že je základní zkušenost s třídním managementem (po navazování partnerských vztahů s rodiči a profesní spolupráci s kolegy) jednou z nejčastěji opomíjených oblastí pregraduální přípravy (MŠMT, 2024a). Proto autoři studie z roku 2024 upozorňují, že je i přes jisté organizační obtíže nutné dále zkvalitňovat přípravu učitelů, a to zejména kontinuální prací ve školních třídách v rámci pedagogických praxí (MŠMT, 2024a). To je ve shodě s výpověďmi našich respondentů, podle nichž jim chyběla dostatečná zkušenost z reálného školního prostředí.

S těmito názory koresponduje výstup výše uváděné studie PedF UK a ČŠI z roku 2023, kdy při porovnávání míry připravenosti v oblasti vedení třídy a žáků mezi absolventy vysokoškolských programů, absolventů doplňujícího pedagogického studia (dále jen DPS) a učitelů bez kvalifikace, vycházeli absolventi vysokoškolských programů jako méně připraveni! Autoři studie tento jev vysvětlují právě vyšší sebedůvěrou absolventů DPS a učitelů bez kvalifikace v důsledku jejich vyšší míry předchozích zkušeností pocházející např. ze zájmového či neformálního vzdělávání. Vezmeme-li v potaz dále pozorované, že se učitelé v průběhu své pedagogické praxe zdokonalují více v měkkých než tvrdých kompetencích, nemusí být výše uvedená zjištění až tak překvapivá a mohou být dobrým argumentem pro již zmiňovaný požadavek navýšení pedagogických praxí v průběhu studia (PedF UK & ČŠI, 2023).

Navýšení praxí - jak jednoduše to zní, ale praktická realizace může být složitější, zejména vezmeme-li v potaz další zjištění této studie, podle které „*probíhá orientace na určitou oblast (dimenzi) přípravy budoucích učitelů do určité míry na úkor jiné oblasti (dimenzi) či jiných oblastí (dimenzi)*“, tedy že např. lépe hodnocená příprava v oblasti odborného obsahu vyučovaného předmětu vedla k hůře hodnocené oblasti vedení třídy a žáků a naopak (PedF UK & ČŠI, 2023). Skutečnost, že příprava v oblasti odborně oborové složky pregraduálního vzdělávání výrazně převyšuje přípravu v rámci ostatních složek, nepředstavuje v odborném diskurzu novum. Obdobné závěry ostatně uvádějí jak čeští (Šimoník, 1995; Vítečková & Gadušová, 2015) tak i zahraniční autoři (Hesson, 2016; Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Zjištění existence recipročního vztahu mezi těmito složkami však, pokud je nám známo, dosud nebylo v žádné jiné studii vysledováno.

Nabízí se tedy zásadní otázka - jak vytvořit pro budoucí učitele studijní program vyvážený ve všech jeho složkách? V odborných pracích publikovaných do roku 2023 autoři často a oprávněně poukazovali na neexistenci profesního standardu, který by, jak také uvádí Spilková (2019) „*rámcově vymezil kvalitu práce učitele a tím i požadavky na absolventy studia učitelství.*“ Od roku 2023, kdy byl po více než třidvaceti letech

odborných i institucionálních diskusí a jednání vytvořen a s plnou platností schválen Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (viz Spilková, 2016), disponujeme konečně dokumentem, který formálně vymezuje úroveň kompetencí, již by měl absolvent učitelského studia na konci své pregraduální přípravy naplňovat (MŠMT, 2023a).

Původní návrh Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství přitom neobsahoval složku oborové odbornosti nazvanou „*Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*“, která byla do jeho současné podoby doplněna po veřejném připomínkování a nyní tvoří jednu z celkem šesti oblastí (srov. MŠMT, 2023a, 2023b). Jak už bylo výše zmiňováno, právě oborová odbornost byla v naší i v řadě dalších českých a zahraničních studií hodnocena jako oblast, v níž se začínající učitelé cítili nejjistěji. Přesto, a možná právě proto, je nezbytné na ni nadále nahlížet jako na neoddiskutovatelnou součást profesní přípravy budoucích učitelů. Bez pevného zakotvení v oborové odbornosti by nebylo možné rozvíjet ani další složky profesních kompetencí, zejména ty, které se vztahují k didaktické transformaci obsahu a realizaci kvalitní výuky. Ačkoliv je tedy oborová odbornost vymezena jako jedna ze šesti oblastí Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, nelze ji redukovat na pouhou „šestinu“ učitelských kompetencí, neboť její úroveň podmiňuje rozvoj a efektivní uplatňování všech ostatních.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství tak může představovat významný opěrný bod nejen pro vysokoškolské vyučující, ale i pro fakultní učitele podílející se na realizaci pedagogických praxí (MŠMT, 2023a). Pokud s ním bude reflektivně pracováno, může být nejvíce přínosný samotným studentům učitelství. Umožní jim totiž, jak uvádí Vaculík Pravdová (2022), snadněji transformovat či zpřesňovat původní prekoncepce vztahující se k roli učitele a k učitelské profesi, a tím ovlivňovat pojetí výuky a další složky profesního sebepojetí. K tomuto procesu je ovšem zapotřebí dostatečný časový prostor, který začínajícím učitelům po nástupu do praxe při plném pracovním úvazku zpravidla chybí. Dokud tedy nebude systémově zakotven snížený úvazek pro začínající učitele, jenž by poskytl potřebný čas pro zmiňovanou reflexi a spolupráci s kolegy, mělo by být rozvíjení profesního sebepojetí považováno za jeden z hlavních cílů pregraduální přípravy budoucích učitelů (Vaculík Pravdová, 2022). Výsledky naší studie potvrzují, že právě faktor času představuje zásadní limit profesního rozvoje začínajících učitelů - zejména tehdy, pokud pregraduální příprava neposkytla dostatek příležitostí k realizaci výše uvedených procesů. Mnozí z dotazovaných respondentů uváděli, že největší obtíží pro ně bylo nastavení vztahu se žáky a rozhodnutí se o tom, jak vlastně budou učit. Lze tedy konstatovat, že do praxe často

nastupovali učitelé bez jasného profesního sebepojetí, jehož následné utváření v počátečních letech praxe bylo mimořádně náročné (Rajsiglová & Příbylová, 2020).

Podle Spilkové a Zitkové (2024) je sebepojetí složeno ze a) sebeobrazu, tedy představy toho, jaký učitel je, případně jakým chce být, b) sebehodnocení nebo také sebeúcty, c) profesní motivace, d) vnímání nároků na učitelskou profesi, e) vnímání své profesní zdatnosti a f) pojetí výuky. Právě dvě posledně jmenované složky profesního sebepojetí byly v našem výzkumu nejčastěji zmiňovány začínajícími učiteli jako zdroj jejich nejasného sebepojetí (Rajsiglová & Příbylová, 2020). Sebepojetí ovlivňuje veškeré pedagogické uvažování, rozhodování, vlastní pedagogickou činnost a také její hodnocení (Spilková & Zitková, 2024). Z těchto důvodů by podle Vaculík Pravidové (2022) mělo být cílem učitelské přípravy právě utváření profesního sebepojetí, a proto bych i já ráda uvedla výsledky naší práce v tomto kontextu.

Zaměříme se nyní na profesní zdatnost učitele, která se - s ohledem na stanovený cíl týkající se vnímání vlivu pregraduální přípravy na první roky učitelské praxe - objevovala ve výpovědích všech našich respondentů, na rozdíl od pojetí samotné výuky. Podle Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001) lze profesní zdatnost rozlišovat na základě tří kritických aspektů efektivní výuky, kterými jsou 1. schopnost vyučovat tak, aby výuka usnadnila žákům učení, 2. schopnost udržet ve třídě organizované a nerušivé prostředí a 3. schopnost podpořit žáky v aktivním učení. Tento teoretický rámec lze využít k porozumění našim výsledkům, které zachycují názory začínajících učitelů uskupené do tří kategorií podle toho, na kterou ze složek pregraduální přípravy kladli ve svých hodnoceních důraz. Jejich hodnocení vycházela z vnímané a často nelehké snahy o dosažení některého z uvedených aspektů efektivní výuky, podle toho, v jaké fázi profesního rozvoje se začínající učitel právě nacházel.

U první kategorie učitelů, která kladla akcent na pedagogicko-psychologickou složku pregraduální přípravy, lze pozorovat, že tak činila zejména kvůli počáteční vnímané neschopnosti udržet nerušivé prostředí třídy vhodné pro výuku. Další dvě kategorie učitelů měly v době realizace rozhovorů toto nerušivé prostředí k výuce již vytvořené, a proto se jejich pozornost mohla více soustředit k samotné výuce - ať už ve snaze podpořit žáky v aktivním učení, nebo v rámci úsilí o výuku zaměřenou na učení žáků. Proto ve svých hodnoceních kladly důraz na (oborově) didaktickou složku pregraduální přípravy, případně svým hodnocením oscillovaly mezi pedagogicko-psychologickou a (oborově) didaktickou složkou. K oscilaci docházelo zejména tehdy, pokud byly zkušenosti s nastavováním vztahů

se žáky v době realizace rozhovorů stále čerstvé a učitelé ještě dostatečně nepronikli do problematiky samotného vyučování.

Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že profesní zdatnost se u začínajících učitelů rozvíjela postupně, a to od schopnosti udržet ve třídě organizované a nerušené prostředí, přes schopnost podpořit žáky v aktivním učení, až po schopnost vyučovat tak, aby výuka usnadnila žákům učení. Začínající učitelé, kteří si nebyli schopni zajistit ve třídě kázeň, tak často čelili velmi nejistému sebepojetí bez ohledu na své další profesní kompetence.

Jak tedy studenty učitelství podpořit v jejich vnímané profesní zdatnosti? Podle Bandury (1977) ovlivňují vnímanou profesní zdatnost čtyři faktory, jako jsou 1. mistrovské zkušenosti z plnění úkolů, které mají zároveň nejsilnější vliv na vnímanou zdatnost učitele, 2. emoce a úroveň stresu, které mohou být s ohledem na vnímanou profesní zdatnost interpretovány jako překážka nebo jako výzva, 3. pozorování např. fakulního či uvádějíciho učitelé při dané činnosti neboli zástupná zkušenost, díky které získávají studenti učitelství informaci o své schopnosti učit a 4. sociální přesvědčování v podobě zpětné vazby, které zdůrazňuje učitelovu zdatnost a zároveň poskytuje konstruktivní a konkrétní návrhy na zlepšení, které mohou přispět k zažití mistrovské zkušenosti. Pokud bychom si tedy měli představit ideální prostředí pro budování profesní zdatnosti, mohla by to být fakulní škola poskytující bezpečné prostředí, na které by student učitelství vykonával pedagogické praxe pod dozorem zkušeného fakulního učitele. S tím se ztotožňuje také Ronfeldt a Reininger (2012) kteří uvádí, že začínající učitelé mají lepší pocit profesní zdatnosti, čím jsou praxe kvalitnější. Nejvýznamnějším prediktorem kvality pedagogických praxí pak byla spokojenost s fakulním učitelem. Naopak délka praxe neměla na vnímání profesní zdatnosti vliv. Pedagogické praxe však pravděpodobně nemusí být jediným zdrojem profesní zdatnosti učitelů. Práce Dickeové a kolektivu (2015) dokládá, že i krátkodobé školení v oblasti řízení třídy může pozitivně ovlivnit vnímanou profesní zdatnost učitelů. V jejich studii zahrnovalo školení sedm tematicky zaměřených sezení - organizaci třídy, pravidla a postupy, význam začátku školního roku, udržování systému řízení třídy, problematické chování, interpersonální vztahy a komunikaci - a bylo realizováno formou skupinové práce, diskuzí, hraní rolí a dotazníkových metod.

Mohu konstatovat, že výpovědi respondentů z naší studie jsou téměř v souladu s výše uvedeným. Nejčastěji se sice začínající učitelé ve svých požadavcích zmiňují o reflektivní pedagogické praxi spočívající nejen ve vlastní výuce, ale i v pozorování zkušenějších učitelů, která je podle nich stěžejní pro získání reálných zkušeností a potvrzení vlastní zdatnosti. Dále však většina z nich dodává, že stejně tak by mohla v rámci pedagogicko-psychologické složky

přípravy posloužit praktická cvičení, případně v rámci oborově didaktické složky mikrovyučování. Jediným místem, kde nepanuje naprostá shoda s výše citovanými autory, je délka pedagogických praxí. Podle začínajících učitelů by měly být delší a měly by probíhat nejen v rámci magisterského, ale i bakalářského studia, a to nejen prostřednictvím souvislých, ale i průběžných praxí (Rajsiglová & Příbylová, 2020).

To, že jsou pedagogické praxe zařazovány do pregraduální přípravy pozdě, detailněji rozebíráme v naší další práci (Rajsiglová & Mihulcová, 2023). Dřívější pedagogické praxe reflektivně propojené s ostatními předměty by podle výpovědí studentů umožnily efektivnější propojení teorie a praxe. Podle Vaculík Pravdové (2014, pp. 172–173; 2022) by takováto podoba učitelského programu založená na dlouhodobé praxi využívající reflektivního učení propojující teorii a praxi přispěla k efektivnějšímu utváření profesního sebepojetí.

Vaculík Pravdová (2014, pp. 167–175) dále definuje tři etapy procesu utváření profesního sebepojetí studenta učitelství - tedy 1. seznamování se s rolí učitele, kdy se student učitelství vytváří své požadované a ideální profesní Já; 2. konfrontace, kdy se student učitelství identifikuje s profesí učitele skrze konfrontaci skutečného a požadovaného případně ideálního Já a 3. transformace neboli kultivování intuitivního či raného pojetí výuky do teoreticky i empiricky zdůvodněné koncepce výuky, a to na základě porozumění odbornému diskurzu a zvyšování profesní zdatnosti učitele. Výstupem této poslední etapy je utvoření pozitivního profesního sebepojetí budoucího učitele. Z výsledků této práce vyplývá, že většina studentů učitelství nevstupuje v průběhu pregraduální přípravy do třetí etapy tohoto procesu, což pak podle Švaříčka (2009, p. 154) může vyústit v šok z reality. Také určitá část našich respondentů popisovala, že po nástupu do praxe zažila šok z praxe, a to tím silněji, čím více jejich výpovědi ilustrovaly nejasné sebepojetí. Podle Pravdové (2014, p. 168) jsou úkony či procesy, které posouvají studenty učitelství do třetí závěrečné etapy, supervidované (sebe)reflexe zkušeností, testování možných Já, zvyšování zdatnosti v roli učitele a transformace studentova pojetí výuky. Tyto procesy by tedy měly ideálně probíhat ještě v době studia budoucích učitelů.

Také Guskey (2002) uvádí, že k rozvoji profesního sebevědomí vedoucí ke změně profesního sebepojetí dochází tehdy, mají-li studenti učitelství důkazy o kvalitě svých profesních kompetencí, které jsou závislé na změnách ve výsledcích jejich žáků. Jinými slovy vnímání jejich profesní zdatnosti se odvíjí od toho, jak se s jejich intervencemi mění výsledky žáků. Právě nedostatečný prostor pro testování možných profesních Já (viz Pravdová 2014, p. 175) byl podle výpovědí respondentů naší studie jeden z hlavních důvodů pro vyžadování delších pedagogických praxí - ideálně na celý školní rok či alespoň pololetí. Na základě

zjištěného tak Pravdová (2014, pp. 172-173) doporučuje, aby vzdělavatelé učitelů podporovali v rámci vysokoškolské výuky reflektivní a profesní učení studentů učitelství a zároveň vytvořili adekvátní podmínky pro dlouhodobou praxi studentů učitelství ve školách. Tyto podmínky dále konkretizuje ve své práci z roku 2022, kde mluví o faktorech podnětného prostředí a dostatku času, který usnadní spolupráci, sdílení a reflexi s hodnotově spřízněným kolegou - nejčastěji fakultním učitelem. Bez tohoto bude utváření profesního sebepojetí pouze nahodilé (Pravdová, 2014, pp. 172–173).

V předchozích odstavcích často skloňovaný požadavek delších pedagogických praxí jako zdroj profesní zdatnosti resp. sebepojetí nyní nabyl své reálné podoby, a to prostřednictvím aktualizace Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (dále jen Rámcové požadavky), ke které došlo na jaře roku 2024 (MŠMT, 2024b). Tato aktualizace navýšila podíl pedagogických praxí v pregraduální přípravě a dále nově umožnila, aby byl magisterský studijní program učitelství pro druhý stupeň nebo pro střední školy nedělený, stejně jako tomu bylo dosud jen u programů učitelství pro první stupeň. Podmínkou pro nedělený profesně zaměřený magisterský program je pedagogická praxe realizovaná formou klinického semestru či roku. To znamená, že student učitelství dochází na minimálně dva dny v týdnu po dobu jednoho školního roku do školy, kde vykáže min. 180 h výuky, z toho minimálně 90 h přímé samostatné výuky či výuky v páru. Kromě využívání klinického roku/semestru jako formy pedagogických praxí je např. dále doporučováno, aby pedagogické praxe probíhaly již od prvního ročníku kvůli možnosti induktivního vzdělávání, tedy vztahování dalšího studia k již získaným zkušenostem (MŠMT, 2024b).

Takové profesní učení na základě postupně získaných zkušeností s rolí učitele umožňuje hledání řešení reálných situací ze škol v širším kontextu teorie, což napomáhá přirozenému propojování teorie a praxe (Koldová et al., 2023). O propojování akademicky založeného vzdělávání s reflektivně a klinicky pojatou pedagogickou praxí mluví také Spilková (2019) v souvislosti s profesionalizačně koncipovaným vzděláváním učitelů. Na základě doporučení a pokynů plynoucích z Rámcových požadavků (MŠMT, 2024b) a také již dříve zmiňovaného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky (MŠMT, 2023a) můžeme vysledovat právě snahu o odklon učitelství od čistě akademického konceptu výuky, který na vysokých školách vzdělávající učitele dosud převažoval (viz Nohavová & Sokolová, 2018), směrem ke kompetenčnímu pojetí. Bylo by chybou opouštět jeden koncept pro druhý. Každý má určité výhody, ale i úskalí (viz Kratochvílová &

Lojdová, 2019; Spilková, 2019; Stuchlíková & Mareš, 2019). Proto se domnívám, že by bylo vhodné, aby vzdělavatelé budoucích učitelů usilovali o začlenění prvků výše popsaného profesionalizačního pojetí, které kombinuje silné stránky akademického a kompetenčně orientovaného přístupu. Na základě zjištění naší studie a vlastních zkušeností lze soudit, že pokud by k takovéto změně došlo, nejvíce by z toho těžila právě pedagogicko-psychologická složka přípravy, jež bývá nejvíce kritizována za svou odtrženost od reality.

Z těchto důvodů začínající učitelé z naší práce často požadovali, aby v rámci pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy byla více uplatňována praktická cvičení, která by umožnila převést teoreticky získané poznatky do praxe. Uváděli totiž to, co popisuje také Stuchlíková a Mareš (2019), tedy že studenti často ovládají dílčí psychologické znalosti a dovednosti, avšak po nástupu do praxe zjišťují, že jsou využitelné jen málo. K problémům pak přistupovali intuitivně a na základě toho došla menší část z nich k přesvědčení, že psychologie by měla poskytovat návody, postupy a rady. S tímto velmi zjednodušeným pohledem na aplikační rovinu psychologie se můžeme setkat také ve výpovědích studentů učitelství v práci Nohavové a Sokolové (2018). Problémem tohoto nazírání je nejen fakt, že není na základě psychologických teorií možné udělat všeobecná doporučení vhodná pro jakoukoliv situaci, ale také skutečnost, že aplikační pojetí teorie se dnes neukazuje jako vhodná cesta umožňující mechanickou aplikaci teorie do praxe (viz Spilková, 2019). Změnu ve vnímání takto nahlízejících studentů by podle Nohavové a Sokolové (2018) měl zajistit důraz na kritické a psychologické myšlení studentů učitelství. Způsoby, jak tohoto docílit jsou v souladu s tím, co navrhovala větší část začínajících učitelů z naší studie, tedy konstruktivistické metody učení, jako jsou problémové, diskuzní či případové metody, ale i další metody, prostřednictvím kterých jsou studenti podporováni v nahlížení na psychologické problémy z různých uhlů a dále je motivují k argumentaci a kritickému hodnocení psychologických teorií či výzkumů (Nohavová & Sokolová, 2018). Konstruktivistický způsob výuky využívaný v rámci pedagogicko-psychologického modulu je podle Kratochvílové a Lojdové (2019) hlavním zdrojem profesního vývoje a zejména profesní identity učitele.

Začínající učitelé z naší studie, kteří zažili předměty využívající konstruktivní učení, tato (většinou výhradně) cvičení oceňovali a zkušeností z nich získaných si vážili. Není však pravdou, že by teoretické přednášky zatracovali. Význam teorie si, až na pár začínajících učitelů, kteří zažili po nástupu do praxe velmi silný šok z reality, uvědomovali. Nicméně vnímali, že bez propojení těchto znalostí s jejich zkušenostmi ze samotné praxe, upadnou předávané poznatky velmi rychle v zapomnění. Na tento jev upozorňuje Korthagen (2001)

ve svém realistickém přístupu ke vzdělávání učitelů, podle kterého je nezbytné, aby docházelo k cyklickému propojování teorie s praktickými zkušenostmi a prožitky studentů učitelství skrze průběžnou teoretickou reflexi. Předpokladem pro dokonalé propojení teorie a praxe je využívání reflexe v rámci všech předmětů učitelského vzdělávání (Koldová et al., 2023; Svojanovsky, 2017). Pokud by se tedy výuka realizovala v duchu realistického přístupu, mohlo by se k rozvoji studentů učitelství přistupovat více holisticky. Tedy nejen s důrazem na kompetence, ale i na jejich přesvědčení, identitu či poslání (viz Korthagen, 2001, 2004).

Vrátíme-li se tedy k podobě pedagogických praxí, můžeme říci, že v případě vlivu na profesní sebepojetí studentů učitelství nejde ani tak o jejich samotnou délku jako takovou, ale zejména o jejich reflektivní provázanost se všemi ostatními předměty vyučujícími se na půdě fakulty, a to ideálně v průběhu celé doby přípravy na profesi učitele (Pravdová, 2014; Spilková, 2019; Vaculík Pravdová, 2022). Podle Svojanovského (2017) totiž není možné utvořit kulturu reflektivní praxe pouze v jednom předmětu, který je na reflexi zaměřen, ale pro její úspěšné formování se předpokládají změny na úrovni jednání a přesvědčení ve všech dalších předmětech - tedy na úrovni programu učitelského vzdělávání. Je proto nezbytná úzká spolupráce a sdílení zkušeností z výuky mezi jednotlivými praktickými i teoretickými předměty, a to i napříč katedrami (Kratochvílová & Lojdová, 2019; Lukáš, 2016; Vaculík Pravdová, 2022). Přestože podle Lukáše (2016) akademická pravidla často motivují vzdělavatele učitelů spíše k samostatnému bádání než k spolupráci s ostatními katedrami, zdokonalování podoby učitelských programů ve snaze o zlepšení kvality výuky by nemělo být až druhořadým cílem. Společné hledání sdíleného porozumění cílům učitelské přípravy je totiž podle Vaculík Pravdové (2022) jedním z důležitých předpokladů pro to, aby se sebepojetí stalo součástí realizovaného kurikula.

Mluvíme-li o spolupráci, nesmíme zapomenout na neméně důležité partnerství mezi univerzitou a fakultními školami. Podle našich respondentů by právě tato spolupráce mohla napomoci převážně akademicky orientovaným vzdělavatelům najít určitý kompromis mezi akademicky a kompetenčně pojatým obsahem učitelského programu a zaměřovat přípravu budoucích učitelů v souladu s aktuálními požadavky na práci učitele. Ačkoliv u nás se s tímto pojetím přípravy běžně nesetkáváme, v zahraničí, jako je např. Anglie, Belgie či Nizozemsko je běžný jako tzv. *shool based teacher education*. V kontextu současné vzdělávací politiky bychom tak měli dát větší důraz na spolupráci v podobě partnerství mezi vzdělavateli, fakultními učiteli a studenty učitelství (Spilková, 2019). Jen tak je možné zajistit takovou podobu klinických praxí, která bude mít pozitivní dopad na profesní rozvoj studentů (Černá et al., 2017).

Literatura:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Černá, M., Píšová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia Paedagogica*, 22(3), 41 – 68. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/SP2017-3-4>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hesson, N. (2016). How Do Selected Novice Middle School Teachers from Various Certification Pathways Perceive the Effectiveness of Their Teacher Preparation? *Middle Grades Review*, 2(1), 1-14. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154919.pdf> [cit. 10. 10. 2025]
- Koldová, H., Pícek, J., Procházka, M., & Urbánek, P. (2023). Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult. *Pedagogická Orientace*, 33(1), 115–138. <https://doi.org/10.5817/pedor2023-1-115>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. April, 1-16. Dostupné z: https://www.academia.edu/1935777/Linking_practice_and_theory_The_pedagogy_of_realistic_teacher_education [cit. 10. 10. 2025]
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(3), 293–315. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1519>

- Lukáš, R. (2016). Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů: Departmentalismus na pedagogické fakultě (kvalitativní případová studie). *Aula*, 24(2), 21-38. Dostupné z: https://csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula-02-2016_Lukas_21_38.pdf [cit. 10. 10. 2025]
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád karierního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979>
- MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: společné profesní kompetence*. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1642098/mod_resource/content/1/Kompetenční_rámec_absolventa_učitelství-pro_připomínky.pdf [cit. 10. 10. 2025]
- MŠMT. (2023b). *Kompetenční rámec absolventa učitelství: společné profesní kompetence - verze pro připomínkování*. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1642098/mod_resource/content/1/Kompetenční_rámec_absolventa_učitelství-pro_připomínky.pdf [cit. 10. 10. 2025]
- MŠMT. (2024a). *Cítí se připraveni dobře učit? Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2023*. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2024/07/msmt-citi-se-pripraveni-dobre-ucit.html> [cit. 10. 10. 2025]
- MŠMT. (2024b). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/44244_1_1/ [cit. 10. 10. 2025]
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelských oborů. *Pedagogika*, 68(4), 349–366. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.1206>
- Pedagogická fakulta UK, & Česká školní inspekce. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_F.pdf [cit. 10. 10. 2025]

- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Pedagogická fakulta MU. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/789/2522/424-1/#preview> [cit. 10. 10. 2025]
- Rajsiglová, I., & Mihulcová, K. (2023). The Influence of Undergraduate Preparation on Professional Beginnings in School Practice of Novice Teachers. In *Education and Human Development* (Vol. 11, pp. 1–19). IntechOpen. Dostupné z: <https://www.intechopen.com/chapters/87679> [cit. 10. 10. 2025]
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), 225–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502>
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23363177.2015.55>
- Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101–117. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel: (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.348>
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–291. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1529>
- Spilková, V., & Zitková, H. (2024). Eseje jako nástroj k identifikaci a formování profesního sebepojetí studentů učitelství. *Pedagogika*, 74(1), 13–38. <https://doi.org/10.14712/23362189.2024.3974>

- Stuchlíková, I., & Mareš, J. (2019). Potíž s výukou psychologie v učitelských programech. *Pedagogika*, 68(4), 341–347. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.1329>
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/f128u/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf [cit. 10. 10. 2025]
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vaculík Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*, 72(2), 185–216. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2072>
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia. Vedecko-Odborný Časopis*, 1(1), 266-275. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/292378158_Vysokoskolske_studium_z_pohledu_zacinajiciho_ucitele_a_identifikace_jeho_problematickych_oblasti [cit. 10. 10. 2025]