

Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu

– možnosti a meze

Tomková Anna, Univerzita Karlova, Fakulta pedagogická

Spilková Vladimíra, Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická a Učitel naživo

Abstrakt: Cílem přehledové studie je reflektovat snahy o profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. To znamená na základě relevantních teoretických a výzkumných zdrojů posoudit jak silné stránky, tak limity, které se ukázaly při realizaci profesionalizačně zaměřené přípravy budoucích učitelů, a to v širším kontextu mezinárodních trendů v této oblasti.

Úvodní část příspěvku je věnována proměnám v pojetí profese, měnícím se nárokům na role a klíčové kompetence učitele, na kvalitu vykonávání profese v souvislosti s proměnami školního vzdělávání. Trend k profesionalizaci učitelství je reflektován zejména ve vztahu k učitelství pro primární školu. Jsou prezentovány specifické charakteristiky profese učitele primární školy jako východisko pro koncepci vzdělávání této kategorie učitelů.

Těžiště příspěvku spočívá v reflexi klíčových charakteristik profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol a možných cest k jejich realizaci. Možnosti a meze uvedených přístupů jsou diskutovány a argumentovány také na základě srovnání s vybranými zahraničními přístupy.

Klíčová slova: Profesionalizace učitelství, učitel pro primární školy, profesionalizace vzdělávání učitelů, reflektivní přístup ke vzdělávání učitelů, Boloňská deklarace

Professionalization of Teacher Education for Primary School

- Options and Limits

Abstract: The aim of the survey is to reflect efforts to professionalize the education of primary school teachers in the Czech Republic. This means, on the basis of relevant theoretical and research resources, to assess both the strengths and the limits that have emerged in the realization of the professionally oriented preparation of future teachers in the wider context of international trends in this field.

The introductory part of the contribution is devoted to changes in the concept of the profession, the changing demands on the roles and key competences of the teacher, on the quality of performance of the profession in connection with changes in school education. The trend towards professionalisation of teaching is reflected mainly in relation to primary school teaching. Specific characteristics of the primary school teacher's profession are presented as the basis for the concept of education of this category of teachers.

The main focus of the paper is to reflect the key characteristics of professionalization of the primary school teachers' education and the possible ways to implement them. The possibilities and limits of these approaches will also be discussed on the basis of the comparison with selected foreign approaches.

Key words: Professionalization of Teaching Profession, Teacher for Primary Schools, Professionalization of Teacher Education, Reflective Approach to the Teacher Education, Bologna Declaration

K pojetí profesionalizace učitelství a profesionality učitele

Cílem přehledové studie je reflektovat snahy o profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol v České republice. To znamená na základě relevantních teoretických a výzkumných zdrojů posoudit jak silné stránky, tak limity, které se ukázaly při realizaci profesionalizačně zaměřené přípravy budoucích učitelů, a to v širším kontextu mezinárodních trendů v této oblasti.

Důraz na profesionalizaci přípravy budoucích učitelů souvisí s výraznými proměnami v pojetí učitelské profese, v pojetí klíčových profesních kompetencí potřebných k jejímu kvalitnímu zvládnutí v kontextu měnících se nároků na vzdělávání. Úvodní část textu bude věnována těmto otázkám.

O učitelské profesi (včetně přípravy na ni) lze přemýšlet na základě různých úhlů pohledu – z hlediska jejího historického vývoje, rozmanitých pojetí učitelství v souvislosti s vývojem školy, z hlediska měnících se společenských očekávání, z hlediska přípravy na profesi, profesní socializace v prvních letech praxe, z hlediska celoživotního profesního rozvoje apod. Lze uvažovat o těchto otázkách v mezinárodní perspektivě, či s důrazem na domácí kontext.

S ohledem na rozsah textu se v jeho úvodní části omezíme na konstatování, že v celosvětovém měřítku (byť v různých zemích v odlišné míře) se vlivem měnícího se společenského kontextu a zvyšujících se nároků na kvalitu školního vzdělávání zásadním způsobem mění pohled na učitelskou profesi, na socioprofesi role, klíčové profesní kompetence a etické kvality učitelů. Mění se nároky na kvalitní zvládnutí učitelské profese vedou k důrazu na profesionalizaci učitelství, na zvýšení profesionality/kvality učitelů.

Ponecháme nyní stranou diskuzi nad různými sociologickými přístupy k chápání profesionalizace učitelství (srov. Hustler & Intyre, 1996; Korthagen, 2004; Kořa, 1998, 2010; Píšová, Najvar, Janík et al., 2011; Spilková & Vašutová et al., 2008) a ve zkratce naznačíme pojetí profesionalizace učitelství z hlediska pedagogiky, resp. pedeutologie. Za podstatu profesionalizace považuje řada autorů posílení expertnosti učitelů v procesech vzdělávání a kultivace žákovy osobnosti, která je založena na specifických expertních, profesních znalostech a dovednostech, zejména v pedagogicko-psychologické a oborově didaktické oblasti.

V pojetí učitelství jako expertní profese jsou pilířem profesionality učitele profesní vědění, poznatková báze učitelství (*knowledge base for teaching*), která je vymezena sedmi oblastmi profesních znalostí: znalosti předmětové/oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborově didaktické znalosti – „didaktická znalost obsahu“ (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace žákům), znalost žáků a jejich charakteristik, znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém apod.), znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí (Shulman, 1987, u nás Janík, 2005; Švec, 2005).

Poznatková báze učitelství je chápána jako základ k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, k plánování, realizaci a reflexi výuky a k sebereflexi v roli učitele. Měla by být také základním východiskem pro koncepci kurikula učitelského vzdělávání.

Dalším vlivným přístupem ke zkoumání podstaty profesionality učitele je snaha charakterizovat ji prostřednictvím klíčových profesních kompetencí (Helus, 2001; Korthagen, Hustler & Intyre, 1996; Lukášová, 2003; Pollard, 2001; Spilková, 2004; Švec, 1999; Vašutová, 2004; Weinert, 2001). Existuje řada modelů kompetencí učitele, které se v zahraničí stávají východiskem k tvorbě profesních standardů. Ty jsou většinou koncipovány jako soubor kompetencí, či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech,

dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese (Spilková & Tomková, 2010; Vašutová, 2004).

Lze sledovat i jiné přístupy, které například zdůrazňují význam profesní odpovědnosti učitele v nejširším slova smyslu, ve smyslu uvědomění si a přijetí odpovědnosti za zásadní podíl na socializaci žáků, za podporu optimálního rozvoje každého žáka vzhledem k vývojovým a individuálním možnostem a současně s ohledem na společenské požadavky týkající se kvality vzdělávání. Důležitým předpokladem přijetí takto pojaté profesní odpovědnosti jsou zvnitřněné profesní hodnoty, jimiž se učitel cítí být vázán, zdravé profesní sebevědomí, přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti (Gavora, 2008), tedy, že jsem schopen pozitivně ovlivňovat vývoj žáků (překonávat negativní vlivy, např. nepříznivé rodinné prostředí, nižší předpoklady žáka), že mu jako učitel mohu účinně pomoci apod.

Důležitost etické dimenze vyzdvihuje řada autorů v souvislosti s pojetím učitelství jako pomáhající profese s důrazem na pojetí profese jako služby veřejnosti vyžadující celoživotní zaujetí a oddanost práci. Z pozic humanistické psychologie vyjadřuje Z. Helus základní smysl učitelské profese jako jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku (Bravená, 2012; Helus, 2001, 2012; Lukášová, 2015).

Klíčem k porozumění významu etické dimenze učitelství může být také tzv. cibulový model (*onion model*), který popisuje pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti – jednání, kompetence, přesvědčení, identita, poslání ve vztahu k práci i životu obecně (konkretizované dalšími termíny – duchovní a etická dimenze, odevzdanost profesi, vnitřní angažovanost, inspirace k tomu, co a proč dělám apod.). Hlubková struktura, vnitřní úrovně – poslání a identita – jsou považovány za zásadní, neboť podstatně ovlivňují, jak učitel funguje na vnějších úrovních, jak k žákům přistupuje, jak s nimi komunikuje, jak jedná v konkrétních situacích apod. (Kelchtermans & Ballet, 2002; Spilková & Vašutová et al., 2008).

Závěrem této části zmiňujeme ještě jeden znak profesionality učitele, který je řadou zahraničních i domácích autorů považován za klíčový, a tím je kompetence, schopnost reflexe a sebereflexe (Janík et al., 2013; Korthagen et al., 2011; Lukášová, 2002, 2015; Nezvalová, 1994; Píšová, 2005; Pollard, 2001; Schön, 1983; Slavík, 2001; Spilková, 2004; Spilková et al., 2015; Švec, 2000). Důležitost kompetence učitele k reflexi a sebereflexi (bývá nazývána kompetencí k profesnímu růstu) je vyjádřena také tím, že je důležitou součástí profesních standardů ve většině vyspělých zemí. Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a nespécifických problémů, ve kterých není vždy zcela jasná příčina a následek, pro které

neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat, zvládat své emoce apod. Náročnost činnosti učitele se zvyšuje nutností reagovat bez odstupů, bez možnosti hlubšího promyšlení.

Sebereflexe učitele je příležitostí se v klidu, z odstupů, hlouběji myšlenkově vracet ke své výuce v širších kontextech svých profesních hodnot a přesvědčení, záměrů, cílů, představ a očekávání. Učitel má možnost se znovu vrátit a lépe porozumět také svým pocitům, co a proč prožíval, s jakými důsledky apod. Reflektivní učitel chce nejenom lépe porozumět podstatě své práce a jejím výsledkům, hledat příčiny a souvislosti, ale také shromažďuje doklady a důkazy o účinnosti svých pedagogických postupů na žáky. Považuje také za důležité přemýšlet o tom, čemu se potřebuje sám dál učit, aby byl dobrým/lepším učitelem. V reflektivním pojetí učitelství a učitelského vzdělávání je *reflektivita chápána jako trvalý princip učitelské profesionality* (Tomková, 2018).

Velmi účinnou cestou ke zkvalitňování práce je sdílení reflektovaných zkušeností s kolegy ve škole či mimo školu (sdílení příkladů dobré praxe v rámci různých profesních komunit apod.). Jak zdůrazňuje T. Janík, pokud je praktická zkušenost nereflekтовaná a nesdílená v profesním diskurzu a ztrácí se v podvědomí, pak učitel mezi třídou a sborovou přichází o největší poklad, o rodinné stříbro profese – a tím je *moudrost praxe*. Mnohé z výše uvedeného platí i pro další profese. Lze zobecnit, že reflexe a sebereflexe má klíčový význam pro celoživotní profesní růst i v jiných pomáhajících profesích.

1 Specifické charakteristiky profese učitele primární školy

V předcházejícím textu jsme se pokusili naznačit šíři a rozmanitost přístupů k vymezování podstaty profesionalizace učitelství a klíčových znaků profesionality učitelů. Nyní se zaměříme na učitelství pro primární školu s cílem reflektovat specifické charakteristiky profese učitele primární školy, které jsou jedním ze základních východisek pro koncepci vzdělávání této kategorie učitelů.

Existují nějaké specifické charakteristiky této subprofesní kategorie učitelů? Jsou zde nějaké výrazné odlišnosti v pojetí profese a v nárocích na kompetence? Pojetí profese učitele primární školy prošlo zajímavým vývojem. Od akcentu na řemeslné pojetí, přes vlastenecký ráz a kulturní úlohu v národním obrození s vlastní literární a hudební produkcí až k pokusnictví a didaktické tvořivosti v rámci českého reformního hnutí, přičemž tradiční didaktická a metodická kvalita této kategorie učitelů si zachovala kontinuitu do současnosti

(Spilková, 1997, 2004; Tuček, 1994). V souvislosti s tzv. novou koncepcí primární školy se od 70. let minulého století zvýšily nároky na oborové znalosti této kategorie učitelů. Na základě požadavků a předpokládaných činností učitele byl stanoven profil učitele primární školy, resp. 1. stupně základní školy v podobě profilu absolventa odpovídajícího typu studia učitelství (Kořínek, 1981).

Přestože řada požadavků směrem k učiteli primární školy je identických s nároky na jiné kategorie učitelů, existují nároky specifické (Spilková, 1998). Jedním z nejvýraznějších specifíků učitelství pro primární školu je systém jednoho učitele ve třídě, v níž zpravidla vyučuje všem předmětům nebo jejich většině. To s sebou nese specifický úkol pro učitele - zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři daných předmětů. Objevuje se také požadavek na integraci obsahu vzdělání, na překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory s cílem snažit se zprostředkovávat základy celistvého obrazu světa, který odpovídá globalizačnímu charakteru vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období.

Skutečnost, že učitel primární školy pracuje s dětmi téměř stále sám (oproti týmovému charakteru práce učitele na vyšších stupních) a jeho případný negativní vliv nelze kompenzovat působením jiných učitelů, s sebou nese nárok na výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. V současné době se v kontextu společného vzdělávání a důrazu na inkluzi objevují nové nároky na spolupráci učitele primární školy s asistenty pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem, poradenskými centry apod.

Vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém věku, k významu položení kvalitních základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte se tak dostávají do popředí požadavky nejen na pedagogickou erudici a didaktickou zdatnost, ale také nároky na osobnostní kvality učitele. Slovy jednoho z bývalých ministrů školství P. Piťhy je *učitel obecné školy jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka – učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojově formuje. Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem vším, čím sám je a žije...* (Piťha & Helus, 1993).

Vedle obecně lidských kvalit (zejména etická úroveň a ustálený systém hodnot, sociální zralost apod.) je důležitá kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem. Zdůrazňována je také všeobecná vzdělanost zejména v oblasti národní kultury (české dějiny, literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové umění apod.) a jisté filozofické zázemí. Nechme zde zaznít slova T. G. Masaryka, která pronesl na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920. V rámci boje za vysokoškolské vzdělání učitelů požaduje, aby i *učitel v první*

tříde měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předitvo utváření lidské osobnosti (Funda, 1995).

Také obecný požadavek na zdatnost v oblasti sociálně vztahové je u učitele primární školy zvýrazněn vzhledem k věkovým zvláštěnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou často na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se vytvářejícími vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žákovských vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Zásadním způsobem se podílí na socializaci žáků s důsledky pro jejich sociální rozvoj v dalších letech.

Specifické nároky jsou na učitele primární školy kladeny v oblasti komunikace s rodiči, neboť vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní. Pozitivem je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky dítěte založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci. Na základě společného zájmu o úspěšný vývoj dítěte může učitel citlivým a kompetentním přístupem získat rodiče ke spolupráci (Rabušicová & Pol, 1996; Štech & Viktorová, 2001; Štech, 2004).

U učitelů primární školy jsou také kladeny zvýšené nároky na diagnostickou činnost, neboť pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí. Po předběžném diagnostickém posouzení navrhuje další kroky, jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejrozumnějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti. Také způsob hodnocení žáků v primární škole (širší uplatnění kvalitativního, formativního hodnocení) zvyšuje požadavky na diagnostickou zdatnost učitelů.

Specifické nároky na učitele primární školy (které vyplývají především ze specifik práce s danou věkovou skupinou žáků) jsou ještě zvýrazněny vlivem proměn vzdělávání, učitelské profese a přípravy na ni po roce 1989. V oblasti primárního vzdělávání došlo k zásadním změnám – prosazuje se na dítě orientované, osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání, pojetí školy jako služby dítěti, jako pomoci v jeho rozvoji, jako místa, kde jsou vytvářeny příležitosti k všestranné kultivaci dětské osobnosti a k rozvíjení potencialit, které v každém dítěti jsou. Primární pedagogika se přihlásila k principům humanistické psychologie, slovy Z. Heluse k *pedocentrismu nové generace*, jako základnímu východisku pro

směřování výuky z hlediska hodnot.

Nový koncept primárního vzdělávání implikuje změny v pojetí profese, rolí a klíčových profesních kompetencí učitele primární školy. U této subprofesní kategorie jsou změny nejvýraznější, lze dokonce hovořit o změně paradigmatu, který je většinově sdílen v profesní komunitě a postupně se prosazuje v praxi primárních škol i v praxi vzdělávání této kategorie učitelů (Horká & Kratochvílová, 2008; Lukášová, 2003, 2015; Nelešovská, 1995; Spilková et. al., 2005; Spilková & Hejlová, 1999, 2010; Tomková, 2018).

V učitelství pro primární školu se vůdčím principem stává důraz na profesionalizaci, který souvisí s šíří působnosti učitele a jeho zvýšenou profesní odpovědností za žáky, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Pojetí učitele primární školy jako odborníka, který je erudovaným facilitátorem žákova vývoje s cílem dotáhnout každého žáka k jeho osobnímu maximu, jenž umí vytvářet kvalitní vzdělávací situace k úspěšnému kognitivnímu i sociálně emocionálnímu učení u všech žáků, vyžaduje výrazný posun v pojetí kompetencí učitele, potřebných ke kvalitnímu zvládnutí profese.

V těchto kontextech spočívá těžiště profesní způsobilosti učitele primární školy v pedagogické a psychodidaktické kompetenci (Spilková, 1997, 1998, 2004; Spilková & Hejlová, 2010). V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou výrazné zejména nároky na diagnostickou kompetenci, propojenou se schopností účinných intervencí (aktuálně také vzhledem k důrazu na inkluzi). Dále kompetence v oblasti sociálně vztahové, zejména komunikativní a to jak ve vztahu k žákům, tak ke světu dospělých (rodiče, kolegové, sociální partneři školy apod.). Růst pedagogické autonomie (u učitele primární školy je výrazným rysem) přináší nároky na schopnost učitele prezentovat, vysvětlovat a zdůvodňovat své pojetí práce.

Za velmi důležitou je považována kompetence k reflexi praktických zkušeností a sebereflexi v roli učitele. Dovednost přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům, dosahovaným výsledkům i širšímu kontextům výuky, umění vyvodit z toho důsledky a následně měnit strategie lze považovat za určitý imperativ pro práci učitele primární školy. A to především v souvislosti s šíří působnosti učitele, se závažností působení na žáky ve vývojově velmi citlivém období a s celkově zvýšenou profesní odpovědností učitele, o nichž byla řeč v předcházejícím textu.

Zásadní roli v profesionalitě učitele primární školy, v jeho způsobilosti dostát současným nárokům na kvalitu vykonávání profese, má kompetence psychodidaktická. Její těžiště spočívá v didaktické transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku, tedy v umění zprostředkovávat obory, oblasti vzdělávání s ohledem na věková specifika, zejména s respektem ke specifice poznávacích procesů, i s ohledem na individuální potřeby a možnosti žáků. Psychodidaktickou kompetenci lze také chápat jako „umění překladač“ z jazyka oboru (odborné pojmy) do jazyka dítěte (prekoncepty) a naopak. Učitel je schopen konfrontovat a propojovat žákův jazyk a jeho pojmový svět v určité vzdělávací oblasti s oborovými koncepty a se svým pojetím učiva (Štech, 2004).

Výrazně odlišné je pojetí oborové, předmětové kompetence učitelů primární školy. Vyplývá to z její multidisciplinárnosti založené na didaktickém systému jednoho učitele a širí vyučovacích předmětů, které musí obsáhnout. Odborně předmětová kompetence této kategorie učitelů je charakterizována mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko-přírodovědného a muzického, které zahrnuje i tělesnou kulturu (Spilková, 1997; Tuček, 1995). V této širí dominuje jazyková oblast. Přírodovědná a vlastivědná erudice je založena především na kompetencích v didaktické transformaci tohoto učiva.

Na závěr textu o specifikách učitelství pro primární školu, o proměnách v pojetí rolí a klíčových profesních kompetencí u této kategorie učitelů vyjadřujeme přesvědčení, že je důležité formulovat také jádrové hodnoty profese učitele primární školy. Za výrazné impulzy a inspirace v této oblasti považujeme práce, které zdůrazňují hodnoty lidství, lidskosti a duchovní dimenze učitelství (Bravená, 2012; Helus, 2009, 2012; Hejlová, 2010; Lukášová, 2003, 2015).

2 Profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol

Důraz na profesionalizaci učitelství pro primární školu se stal vůdčí ideou pro zásadní transformaci vzdělávání této kategorie učitelů v první polovině devadesátých let minulého století na většině pedagogických fakult v ČR. Konkrétním projevem byla více či méně výrazná změna v proporcích mezi jednotlivými dimenzemi studijních programů. Těžiště studia se přeneslo od dominující oborové, předmětové přípravy k pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravě včetně praxí a k osobnostně kultivační složce studia. Oborová příprava je redukována, resp. transformována do základů pro oborově didaktickou přípravu, která je prioritou. Zde je výrazný rozdíl ve srovnání s koncepcí přípravy učitelů pro vyšší vzdělávací stupně, kde k podobnému vývoji nedošlo.

Změna v obsahových akcentech v kurikulu vzdělávání učitelů primárních škol představuje radikální zásah do tradice, kdy v průběhu několika desetiletí dominovalo pojetí O. Chlupa zdůrazňující oborovou přípravu (Váňová, 1995). Důraz na profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol navázal na koncept V. Příhody, který prosazoval, aby se pojetí učitele jako vědeckého pracovníka v pedagogicko-psychologických oborech promítlo do koncepce přípravy na profesi. Změny v kurikulu přípravy této kategorie učitelů, v proporcích mezi jednotlivými složkami studia a zejména míra důrazu na profesní vzdělávání je však také předmětem kritiky některých současných autorů. Upozorňují na rizika spojená s podceňováním oborových znalostí, která mohou u žáků vést k miskonceptům a komplikovat tak založení kvalitních základů pro další poznání v jednotlivých oborech (např. Dvořák et. al., 2010).

Šíře profilu učitele primární školy, nutnost zvládat velké množství velmi různorodých oborů a vzdělávacích oblastí pochopitelně neumožňuje jít při pregraduálním studiu do hloubky oborových znalostí. Oborová příprava včetně oborové didaktické disponuje však dle platného standardu pro regulovanou profesi sumou 50-55 % kreditů. Je naléhavým úkolem odborníků v této oblasti kvalitně využít tento prostor, vymezit nepominutelné obsahy a jádrové znalosti v daných oborech.

Pro profesionalizaci vzdělávání této kategorie učitelů mělo zásadní význam konstituování primární pedagogiky jako svébytného, výrazně antropologicky orientovaného oboru, který se kriticky vymezil vůči tradiční tzv. bezdětné pedagogice. Od prvních kroků v jeho konstituování v českém kontextu na začátku devadesátých let se podařilo přejít k jeho hlubšímu propracování do podoby ucelenějšího systému, který s oporou o teoretické, komparativní, historické, empirické a experimentální přístupy komplexně řeší otázky výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku s ohledem na ontogenetické zvláštnosti tohoto věkového období. K rozvoji oboru a získání jeho prestiže v rámci pedagogicko-psychologických disciplín přispěly zejména monografické studie a dobře koncipované výzkumy (např. Havlínová, 2016; Hejlová, Opravilová, Bravená & Uhlířová, 2013; Helus, 1999, 2004; Horká, Filová, Janík & Kratochvílová, 2015; Hošpesová, 2016; Kolláriková & Pupala, 2001; Lukášová, 2003, 2010; Lukavská, 2003; Nelešovská et al., 2009; Spilková, 2005; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Primární pedagogika se postupně stala základním profilujícím oborem studia, prostorem pro hledání souvislostí a propojování mnoha dosud spíše separovaných oborů do smysluplného celku. Šlo také o hledání průniků a styčných bodů ke spolupráci s vývojovou a

pedagogickou psychologií, oborovými didaktikami, filozofií výchovy (pochození soudobého dětství a pojetí dítěte v současných společenských podmínkách), speciální pedagogikou.

Idea profesionalizace a její propracování do podoby koncepce studia učitelství pro primární školu pak sehrála důležitou roli při obhajování univerzitního magisterského studia pro tuto kategorii učitelů, které bylo v průběhu posledních dvou desetiletí opakovaně zpochybňováno. Hlavním argumentem bylo, že v profesionalizaci vzdělávání učitelů primárních škol, tedy v důrazu na pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou přípravu je legitimován požadavek na plnohodnotné univerzitní vzdělání.

Specifičnost koncepce vzdělávání učitelů pro primární školy byla oficiálně uznána při diskuzích o vhodnosti zavedení strukturovaného studia u různých studijních oborů v souvislosti s tzv. *boloňskou deklarací* (Mareš & Beneš, 2013; Spilková, 2004).

Z učitelských oborů odolalo politickému tlaku na strukturaci studia jen učitelství pro primární vzdělávání. Hlavním argumentem byla výrazná specifika vzdělávání této kategorie učitelů, spočívající v důrazu na profesionalizaci a na potřebu integrace, která vyplývá z širokého profilu a multidisciplinarity studia. Odlišné pojetí profesní i oborové složky přípravy vyžaduje model studia, který umožňuje průběžnou interakci mezi jednotlivými prvky kurikula v rámci uceleného studia (které nelze smysluplně rozdělit na dvě části) a dlouhodobý výcvik některých profesních dovedností. Na těchto argumentech byl založen legitimní nárok na výjimku. V průběhu následujících let se prokázalo, jaké příležitosti přináší prostor pěti let pro kvalitu přípravy budoucích učitelů, pro podporu individualizovaného procesu profesního zrání, pro kontinuální gradaci jejich profesního rozvoje. (Spilková et al., 2004; Spilková & Hejlová, 2010).

3 Klíčové charakteristiky profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol

Nově vyzdvížené dominanty přípravného vzdělávání učitelů pro primární školy, tj. pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou přípravu včetně praxí a osobnostně kultivační složky studia (Spilková et al., 2004; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková & Hejlová, 2010), můžeme považovat za klíčové charakteristiky profesionalizačně zaměřeného vzdělávání učitelů. Dominanty formulované V. Spilkovou korespondují také s uvažováním zahraničních odborníků, kteří také hledají jasné vyjádření nutné zásadní změny v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání učitelů. Např. Perrenoud (2001) vyzdvihuje, že jde o to vytvářet

dobré podmínky pro proces individuální nebo skupinové proměny, který umožňuje stát se profesionálem, tím, kdo umí v dané profesi samostatně, odpovědně a tvořivě jednat.

Dominanty a zároveň specifika vzdělávání učitelů pro primární školy byly v ČR vyjádřeny také v *Rámcové koncepci přípravného vzdělávání učitelů primárních škol v ČR* (2015): Autoři rámcové koncepce doporučili koncipovat studium jako pětileté nestrukturované magisterské studium a nově nahlédnout významnost jednotlivých složek studijního programu. Zdůraznili nutné provázání oborové a oborově didaktické složky, význam pedagogicko-psychologické složky a reflektivního pojetí praxí (Stuchlíková & Janík, 2017, s. 264).

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků upřesnily v roce 2017 procentuální zastoupení složek přípravy učitelů primárních škol.¹ Cílem pokračující odborné diskuse by měla být harmonizace složek a jejich propojování ve prospěch posilování učitelské přípravy tak, aby se absolventi cítili být učiteli, chtěli vykonávat profesi a dále se vzdělávat, byli si jisti v klíčových rolích a v profesních činnostech.

V přípravě učitelů primárních škol je v ČR dlouhodobě rozvíjen a monitorován *reflektivní přístup ke vzdělávání učitelů* (např. Lukášová, 2015; Spilková & Tomková, 2010; Spilková & Hejlová et al., 2010; Janík, 2013; Spilková, 2016; Píšová et al., 2011; Švec, 2009, 2014). Reflektivní přístup lze považovat za svorník mezi akademickým a socioprofesionálním/kompetenčním pojetím vysokoškolského vzdělávání.

Teoretickými východisky reflektivního přístupu ve vzdělávání učitelů jsou teorie vzdělávání zaměřené na studenta a jeho učení (Barr & Tagg, 1995; Korthagen et al., 2011; Lukášová-Kantorková, 2002; Píšová & Duschinská et al., 2011; Píšová, 2005). Je definováno prostředí, podporující profesní učení a získávání profesních znalostí, založené na aktivním učení studentů, spolupráci, individualizaci, modelování, formativním hodnocení, reflexi (Hoidn, 2016).

3.1 Cíle a obsahy profesionalizačně zaměřeného vzdělávání učitelů primárních škol

¹ Pedagogicko-psychologická příprava (učitelská propedeutika) 26-32%, oborová a oborově didaktická složka 50-55%, reflektovaná pedagogická praxe 10-15% a zpracovávání diplomové práce 5-10% (*Rámcové požadavky...*, 2017).

Také v profesionalizačně pojatém vzdělávání učitelů dominují mezi vzdělávacími cíli profesní znalosti. Je očekáváno, že absolventi profesní znalosti dovedou využít při řešení komplexních pedagogických a didaktických situací v pedagogické praxi. Specifikou nutné profesní znalostní výbavy absolventů učitelství pro primární školy je značná šíře očekávaných profesních znalostí. Profesionalizačně zaměřené vzdělávání učitelů vymezuje také očekávané profesní činnosti, které předpokládají šíři porozuměných profesních znalostí: pedagogickou komunikaci a budování podnětného a bezpečného prostředí, plánování, řízení a reflektování učení žáků, hodnocení učení a výsledků učení žáků, komunikaci s dalšími aktéry vzdělávání žáků a profesní sebezrovoj (např. Tomková, et al., 2012). Ve výčtu profesních kompetencí absolventů učitelství pro primární školy odborníci zdůrazňují především kompetence orientované na žáka a jeho učení, kompetence orientované na vzdělávání a výuku (edukaci) a kompetence orientované na sebezrovoj učitele (Lukášová et al., 2014). Profesionalizačně zaměřené vzdělávání učitelů cíleně rozvíjí profesní identitu studentů, tedy vědomí sebe sama v učitelské profesi (Kratochvílová et al., 2015; Lukášová, 2015; Pravdová, 2014; Spilková, 2011).

Šíře vzdělávacích obsahů a nové akcenty na oborově didaktickou, pedagogicko-psychologickou a praktickou složku vzdělávání učitelů pro primární školy znovu otevírá otázky spojené s nutným výběrem a aktualizací klíčových profesních znalostí a dovedností studentů. Tito studenti studují v ČR i v zahraničí podle nejrozsáhlejších studijních plánů. Během studia se připravují na podporu celkového osobnostního a sociálního rozvoje žáků, otevírání potencialit každého žáka, na naplňování šíře kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů. Jejich studijní plány musí zahrnovat oborově didaktickou přípravu na všechny vzdělávací oblasti vymezené *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* a určené pro 1. stupeň. Absolventi mají být zároveň připraveni na integrování učiva jako přirozeného způsobu poznávání světa žáky v primárním vzdělávání. Klíčové postavení mezi předměty, které budou budoucí učitelé pro primární školy, i z hlediska rozsahu, učít, nadále mají mateřský jazyk a matematika. Diskutováno je např. místo uměleckých výchov v kurikulu vzdělávání učitelů pro primární školy. Pro jejich přítomnost je třeba dále argumentovat, protože rozvíjejí v člověku tvořivost a nabízejí také vedle jazyka další prostředky vyjadřování a komunikace.

V profesionalizačně zaměřeném vzdělávání zahrnují studijní plány teoretické předměty, ale také rozvinuté systémy reflektovaných praxí. Jsou koncipovány předměty, jejichž hlavním cílem je porozumění sobě a učitelské profesi a strategiím osobnostně

sociálního a profesního rozvoje v celoživotní perspektivě. Studenti multioborového studia mohou mít problém s tím, že mají obsáhnout značnou šíři současného vědění v souvislostech, zvláště pokud přijmou za své konstruktivistické přístupy k učení žáků. Reálně však nemají možnost se věnovat všem disciplínám tak do hloubky, jako budoucí učitelé pro vyšší stupně vzdělávání. Tento problém je ve vzdělávacích programech učitelství pro primární školy částečně řešen volbou specializace či zaměření.

3.2 Propojování teorie a praxe

Klíčovou charakteristikou reflektivně zaměřeného vzdělávání učitelů je propojování teorie a praxe (Lukášová, 2015). K jeho naplňování jsou však nutné radikální změny nejen v cílech a vyučovaných obsazích, ale také ve výukových strategiích a celkové organizaci vzdělávání. Propojování teoretických a praktických předmětů tvoří vhodný prostor pro rozvoj a integraci pedagogicko-psychologických a oborově didaktických znalostí a dovedností. Praxe iniciuje otázky a výzvy studentů učitelství, teoretické předměty dávají prostor k reflexi praktické zkušenosti včetně práce s novými poznatky, které vedou studenty učitelství k hlubšímu přemýšlení a porozumění žákovi, obsahům, způsobům pomoci žákům s různými vzdělávacími potřebami a také sobě jako budoucím učitelům.

Jeden z možných způsobů naplňování principu propojování teorie s praxí ve vzdělávání učitelů reprezentuje model reflektivně pojatého vzdělávání, zformulovaný Korthagenem et al. (2011).²

Klíčovou kategorií v reflektivním přístupu ke vzdělávání je reflexe. Reflexe usouvztažňuje zkušenost, minulou činnost studentů s profesními znalostmi a profesními vzdělávacími cíli (Tomková, 2018). Reflexe je v reflektivním přístupu ke vzdělávání spojována především se systémy reflektovaných pedagogických praxí, které však musí být

² (1) *Realistické vzdělávání učitelů začíná od konkrétních praktických problémů a potřeb, které (budoucí) učitelé zažívají v reálných kontextech.* (2) *Jeho cílem je podpora systematické reflexe toho, co (budoucí) učitelé a jejich žáci chtějí, co cítí, o čem přemýšlejí a jak jednají, reflexe role kontextu a vztahů mezi těmito aspekty.* (3) *Staví na interakci mezi vzdělávatelem a (budoucím) učitelem a na interakci mezi těmito aspekty.* (4) *Pracuje s modelem tří úrovní profesního učení (úroveň gestaltů, schématu a teorie) a také s důsledky tohoto modelu pro povahu teorie, která je (budoucím) učitelům nabízena (epistémé versus phronesis).* (5) *Má silně integrativní povahu. Jde o dva typy integrace: integraci teorie a praxe a integraci několika disciplín.* (Korthagen et al., 2011, s. 260).

propojovány s teoretickými předměty. To vyžaduje spolupráci vysokoškolských učitelů a učitelů z praxe a budování široké sítě kvalitních škol, dlouhodobě spolupracujících s fakultami připravujícími učitele (Spilková et al., 2015). Nutností je také dostatečný legitimní prostor na reflexi ve studijních plánech. Studenti se potřebují reflexi učit, také ve společenství se svými vzdělavateli.

3.3 Nové formy pedagogické praxe

V reflektivním přístupu ke vzdělávání učitelů má důležitou roli gradační systém pedagogických praxí, který umožňuje studentovi učitelství stávat se učitelem a postupně nabývat profesních kompetencí, nutných pro úspěšný vstup do profese. Gradace může být v jednotlivých programech vyjádřena různě, např. od prvotního celkového vhledu studentů do současné školy a výuky, přes zaměření na rozvoj pedagogicko-psychologických a oborově didaktických profesních kompetencí, k závěrečné integraci poznatků a zkušeností a také učitelských rolí, včetně komplexního přebírání odpovědnosti za obsahy, procesy i výsledky učení žáků. Nejen v přípravě učitelů pro primární školy považujeme za důležité, zvláště v kontextu principu společného vzdělávání žáků, pokud budoucí učitelé mohou dlouhodobě praktikovat v jedné třídě a být nablízko konkrétním žákům, hlouběji poznávat jejich potřeby, být přítomni jejich vývoji a pokrokům v učení, vedle akcentu na obsahy, které mají být ve škole vyučovány, a na jejich didaktické zpracování. Vedle praxí oborových didaktik se v programech učitelství pro primární školy proto rozvíjejí asistentské praxe, které vybavují studenty učitelství kompetencemi, nutnými pro výuku v kontextu společného vzdělávání žáků. Asistentské praxe dovolují dobře reagovat také na individuální potřeby profesního rozvoje každého jednotlivého studenta učitelství. Přispívají k porozumění principu vnitřní diferenciaci a individualizace výuky. Také v případě asistentských praxí je nezbytné, aby studenty přijímali kvalitní učitelé z praxe, jejichž profesní výbavou jsou také mentorské dovednosti.

Praktickou složku učitelské přípravy nelze zužovat pouze na reflektované pedagogické praxe. Praktická příprava může mít i podobu mikrovyučování. Studenti učitelství mají také reflektovat v seminářích to, jak se učí, protože učební postupy jsou také předmětem jejich přípravy - princip izomorfismu (Tomková, 2015). Také v závěrečných pracích studenti učitelství často zpracovávají akční výzkumy realizované na pedagogických praxích. Ve studiu je třeba integrovat všechny příležitosti, které nabízejí propojování teorie s praxí a přemýšlení

o významu tohoto propojování pro učitelské vzdělávání. S proměnou vstupní výbavy současných studentů zvl. v kombinovaném studiu (bez vlastní praxe, s různou motivací k vykonávání učitelské profese) může docházet také k jinému problému. Tito studenti mají ostych ze sdílení zkušeností a reflexí praktické zkušenosti a z intenzivnějšího zařazování praktických aktivit do výuky. K podpoře výraznějšího setkávání těchto studentů s praxí jsou proto ověřovány další možnosti včetně společné práce s výukovými videi a videosituacemi.

3.4 Nástroje podporující reflektivní pojetí vzdělávání

Reflektivní pojetí pedagogické praxe, ale i celkového učitelského vzdělávání, vychází z předpokladu, že student učitelství se učí rozumět učitelské profesi a nárokům na ni. Porozumění očekávaným profesním činnostem učitele a jejich reflektování a sdílení má umožnit studentům učitelství více se angažovat ve svém profesním rozvoji, určovat si své rozvojové profesní cíle a reflektovat posuny v tomto profesním učení. V tomto ohledu v ČR stále trvá absence oficiálního učitelského standardu a vysokoškolská pracoviště si tvoří své dokumenty nebo využívají jiné dostupné dokumenty, např. *Kompetentní učitel pro 21. století* (2011) nebo *Rámec profesních kvalit učitele* (2012). Obecný popis profesních činností studentů učitelství s uvedením příkladů indikátorů kvality koresponduje s multioborovostí profese učitele pro primární školy.

Odborníky jsou vyvíjeny také další konkrétní nástroje, které kvalitní reflexi studentů učitelství podporují a cíleně je vedou k tomu, aby se ke své praktické zkušenosti a procesům stávání se učiteli obraceli kriticky a aby při hledání alternativ řešení pracovali s novými poznatky (např. *ALACT* viz Korthagen et al., 2011; *WANDA* viz Spilková et al., 2015). Rolí vysokoškolského učitele je pomáhat studentům porozumět kritériím a indikátorům kvality práce studenta-budoucího učitele a také porozumět smyslu všech fází reflexe. V praxi se stává, že studenti mají tendenci v reflexi vypustit právě fázi práci s novými informacemi a reflexi pak vyhodnocují jako zbytečnou, odvádějící je od přímé práce se žáky ve školní třídě. Rizikem ve využívání reflektivních nástrojů zůstává nedostatečná hloubka reflektování didaktických situací v úzké souvislosti se specifickými oborovými a oborově didaktickými znalostmi. Zde nelze než zdůraznit nutnou spolupráci nejen vysokoškolských učitelů a učitelů z praxe, ale též obecných didaktiků a oborových didaktiků na praxích i v reflektivních seminářích, ale také při zadávání, komentování a hodnocení písemných úkolů studentů nebo jejich závěrečných diplomových prací.

3.5 Proměny hodnocení v reflektivním přístupu ke vzdělávání

Reflektivní přístup ke vzdělávání nutně proměňuje také zažité postupy hodnocení procesů a výsledků studia vysokoškolských studentů. V reflektivním pojetí je akcent kladen na formativní hodnocení, podávání zpětné vazby, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení studentů. Formativní hodnocení zapojuje studenty do procesů hodnocení. Cílem je autonomní hodnocení, dovednost studenta samostatně hodnotit své pokroky a výsledky vzhledem k očekávaným cílům, dovednost umět si stanovovat další cíle profesního rozvoje a nacházet cesty jejich naplňování. Tento nový důraz na formativní hodnocení v praxi vysokých škol naráží na zažité důrazy na sumativní hodnocení. Je logické, aby součástí závěrečného hodnocení studenta, který studoval v reflektivně pojatém vzdělávání, bylo také sebehodnocení opřené o důkazy znalostí, přemýšlení i praktických dovedností budoucího učitele. Profesionalizačně zaměřené vzdělávání se nemůže spokojit s úzce pojatým ověřováním znalostí studenta.

3.6 Profesní portfolio

Profesní portfolio je v reflektivním přístupu ke vzdělávání využíváno jako prostředek podpory profesního učení, reflexe a sebereflexe studentů učitelství, uvědomování si významu praktických zkušeností, teorií a jejich významů pro pedagogickou praxi, angažování se v pedagogických inovacích. Výzkumy již prokázaly účinky práce s profesními portfolii na konstruování profesního vědění, na rozvoj metakognitivní, komunikativní a sociální kompetence studentů, na stimulování učitelů k reflexi a profesnímu rozvoji, k posílení autentického sumativního hodnocení (Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010; Lukášová et al., 2014; Shulman, 1998; Tomková, 2018; Zeichner & Wray, 2001). Jsou odhalena také rizika a limity práce s profesními portfolii, např. nebezpečí exhibice, trivializace, nízká reprezentativnost obsahu, časová náročnost, nebezpečí konfliktních koncepcí portfolií, riziko pnutí mezi funkcemi (Píšová, 2007; Smith & Tilemma, 2006; Spilková, 2007; Tomková, 2018). Je konstatováno, že ve vzdělávání učitelů jsou portfolia využívána ve dvou základních funkcích: na podporu učení a k sumativnímu autentickému hodnocení.

V souvislosti s rozvojem reflektivního přístupu ke vzdělávání učitelů pro primární školy v ČR jsou také vyvíjena profesní portfolia v konkrétních koncepčních záměrech.

Využívání těchto portfolií je dokumentováno a výzkumně zpracováváno (např. Lukášová et al., 2014; Píšová et al., 2007; Tomková, 2018). Profesní portfolio je v ČR rozpracováváno zvláště v souvislosti s diskusemi o koncepci státních závěrečných zkoušek. Zatím nedostatečně využívanou funkcí portfolií je funkce podpory profesního učení a rozvoje reflektivity studentů v průběhu studia. Jednotlivé koncepční záměry mohou akcentovat při práci s portfolií práci s materiály, které student tvořil v průběhu svého studia (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy) nebo tvorbu nového produktu syntetizujícího dosavadní učení studenta učitelství (Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity). Prosazuje se také koncepce portfolií založených na dokládání úkolů, která však znovu zdůrazňuje roli vzdělavatelů nad možnou iniciativou a pedagogickou tvořivostí studentů učitelství. V oboru učitelství pro primární školy je třeba nadále ověřovat možnosti využívání profesního portfolia pro integrování obsahů a pokroků profesního učení studentů. K tomu je však potřeba ve studijních programech vytvořit jasné průběžné příležitosti k tvorbě, sdílení, prezentování a obhajování portfolií, ve spolupráci obecných a oborově didaktických pedagogů, učitelů z praxe, a samozřejmě studentů.

Možnosti a meze profesionalizačních tendencí v přípravě učitelů

Univerzitní vzdělávání učitelů pro primární školy v České republice lze charakterizovat jako profesionalizačně zaměřené studium, které připravuje své absolventy na kvalitní zvládnutí profese a současně je dobrým základem pro celoživotní profesní růst. Přesto je důležité, aby další proměny přípravného vzdělávání učitelů pro primární školy byly i nadále předmětem odborných diskuzí a pedagogického výzkumu. Tyto diskuze by měly navazovat na výzkumná data a reflektované zkušenosti z rozsáhlých inovací učitelského vzdělávání na jednotlivých pedagogických fakultách v uplynulých dvaceti pěti letech.

Od poloviny devadesátých let byla v rámci řady výzkumných projektů ověřována účinnost inovativních přístupů k obsahu i procesům vzdělávání budoucích učitelů primárních škol. Přehled o vývoji studia tohoto oboru na všech pedagogických fakultách v ČR i SR po roce 1989 do roku 2010 přináší monografie Spilková, Hejlová et al., 2010. Významné výsledky přinesly také akční výzkumy v rámci sedmiletého výzkumného projektu *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2007 - 2013) pod vedením V. Spilkové, na jehož řešení se podíleli také odborníci z více fakult.

Na většině fakult se potvrdilo, že posílení profesionalizace studia, ukotvení v rozvíjející se primární pedagogice, posílení důrazu na osobnostní rozvoj studenta, na reflektivní pojetí, které akcentuje systematickou teoretickou reflexi praktických zkušeností v roli učitele jako klíčový faktor profesního růstu, vede k vyšší kvalitě (např. Spilková, Hejlová et al., 2010; Spilková, 2015). Ukázaly se však také rezervy a limity některých přístupů, jejichž zmírnění, či odstranění je stále ještě výzvou. Ve hře je otázka, co je vůbec v současném systému a v daných kontextech reálné.

Co se týče důrazu na profesionalizaci studia, jejímž jádrem jsou profesní znalosti a dovednosti v relevantních oborech, pak jsou stále rezervy ve vymezení poznatkové báze učitelství, v konkretizaci tzv. nepominutelných obsahů. To znamená podrobit klíčové obory pro profesionalizačně orientované studium kritické analýze, provést jejich revizi pod zorným úhlem toho, co má smysl zprostředkovávat, co je skutečně podstatné z hlediska současných nároků na učitelskou profesi. Jedním z nejobtížnějších úkolů je nalezení optimální proporce mezi jednotlivými oblastmi profesních znalostí (viz sedm oblastí profesních znalostí, které jsou základem pro tvorbu kurikula učitelské přípravy, definovaných v předcházejícím textu). Přestože je nyní kladen důraz kromě pedagogicko-psychologických znalostí na didaktickou znalost obsahu, oborové znalosti mají v kurikulu také své důležité místo. Obecněji řečeno – z hlediska komplexu profesních znalostí – bude otázka citlivého vyvážení mezi na žáka, na osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání na jedné straně (Helus, 2012; Kratochvílová et al., 2015; Lukášová, 2015; Spilková et al., 2004; Spilková & Hejlová, 2010; Tomková, 2016, 2018) a obsahově zaměřeným přístupem na straně druhé (např. Janík, 2004; Janík et al., 2013) i nadále předmětem zájmu teorie, výzkumu i praxe vzdělávání učitelů primárních škol.

Vzhledem k širšímu profilu učitele primární školy a mnohokrát zmiňované multidisciplinaritě studia jsou stále velké rezervy v integrativně pojatém obsahu studia (Spilková, 2015; Tomková, 2016). Přes dosavadní snahy jsou studijní programy stále do značné míry fragmentarizované do jednotlivých oborů a kurzů. Za experimentální ověření by stála možnost strukturovat kurikulum učitelské přípravy nikoliv podle vědních disciplín, ale tematicky.

Zde se lze inspirovat např. v modelu tzv. *School based teacher education*, který se v některých zemích výrazněji prosazuje, zejména v Nizozemí, Belgii, Anglii, v jisté modifikaci i ve Finsku (Bendl et al., 2011; Grimmer & Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková & Tomková, 2010; Spilková et al., 2015). Tento model je založen na integrovaném studijním programu, v němž jsou propojeny poznatky z různých akademických disciplín

v rámci vybraných témat a současně jsou v těsné vazbě se získáváním praktických zkušeností v různých formách průběžné reflektované praxe.

Důležitou podmínkou pro kvalitní fungování tohoto modelu je úzká spolupráce fakult připravujících učitele a škol a zejména součinnost vzdělavatelů učitelů a spolupracujících učitelů / mentorů jako facilitátorů profesního rozvoje studentů učitelství. Vzdělavatelé učitelů a mentoři tvoří jeden tým, který má společnou odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci kurikula učitelského vzdělávání.

Vytváření dlouhodobě spolupracující profesní komunity (studenti, učitelé a vzdělavatelé učitelů), spolupracujícího učebního prostředí (*collaborative learning enviroment*), založeného na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností je v tomto modelu chápán jako jeden z klíčových nástrojů nejen pro podporu profesního růstu studentů učitelství, ale i jako prostředek celoživotního profesního rozvoje ostatních aktérů v učící se komunitě. Podpora kultury kolegiálního profesního učení (*culture of collegial professional learning*), do níž jsou zahrnuti i výzkumníci, je považována za prioritu v úsilí o zvyšování kvality učitelů ve Finsku (Spilková et al., 2015).

Podobný přístup k posílení integrace různých dimenzí studia učitelství lze sledovat také v zámorí, zejména v USA v koncepci tzv. klinicky zaměřené přípravy budoucích učitelů (*Clinically Based Teacher Preparation*), v níž jsou klinické praxe a v jejím rámci získávané klinické zkušenosti studentů centrem a jádrem pro integraci teorie a praxe, pro integraci profesních znalostí (ať už oborových, oborově didaktických, pedagogicko-psychologických aj.) a dovedností (Spilková et al., 2015). Záměrem je integrovat klinickou praxi do každé oblasti učitelské přípravy tak, aby klinické zkušenosti byly východiskem a základem pro veškerou (i akademicky orientovanou) výuku budoucích učitelů (*Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for improved student leasing*, 2010).

V obou uvedených modelech, a obecněji řečeno i v dalších profesionalizačně zaměřených modelech studia (např. realistický přístup v učitelském vzdělávání – Korthagen et al., 2011), jsou kladeny nové, zcela specifické nároky na vzdělavatele učitelů. V této souvislosti se upozorňuje na potřebu nové generace vzdělavatelů učitelů. Jednou z klíčových podmínek fungování uvedených modelů je systematická příprava vzdělavatelů učitelů a mentorů ze škol na nové role, na poskytování kompetentní zpětné vazby a celkové podpory studentům v procesech setkávání se s reálnými podobami učitelské profese. Jsou pro ně

vytvářeny specifické vzdělávací kurzy a výcviky v supervizích a mentorských dovednostech. V českém kontextu lze považovat nepřipravenost mnoha současných vzdělavatelů učitelů na tyto nové role za závažný limit pro kvalitní realizaci profesionalizačních modelů v širším měřítku. Obdobné rezervy lze sledovat také v připravenosti učitelů z praxe na role mentorů, kvalitních průvodců a facilitátorů v profesním rozvoji studentů.

Profesionalizačně zaměřené modely studia vyžadují také budování sítě univerzitních, klinických, partnerských škol, které bývají přirovnávány k fakultním nemocnicím a jejich roli ve vzdělávání budoucích lékařů. Platí obecněji, že v oborech, v nichž je za klíčovou považována integrace teorie a řízené, reflektované praxe pod supervizí, je nutnou podmínkou existence klinického pracoviště. Má-li mít toto pracoviště tak zásadní roli, musí splňovat vymezené parametry a mít legislativní ukotvení.

V českém prostředí zatím nejsou vytvořeny podmínky - legislativní, materiální, personální, organizační – které by systematicky podporovaly profesionalizaci přípravy učitelů, tedy mimo jiné vznik klinických pracovišť, tak jako je tomu u lékařů. Přes nepříznivé podmínky bylo v posledních patnácti letech v České republice realizováno a výzkumně ověřováno několik profesionalizačně zaměřených modelů s důrazem na gradovaný systém reflektivní, klinické praxe v přípravě učitelů. Opakovaně byl prokázán výrazný pozitivní vliv na kvalitu profesního rozvoje studentů učitelství v průběhu i závěru studia (např. klinický rok – Píšová, 2005; Píšová & Černá 2002, 2006; klinické dny – Spilková, 2004; Tomková, 2018; klinický semestr – Bendl et al., 2011; dále Lukášová-Kantorková, 2002; Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Ukázaly se také limity realizace v masovém měřítku, které nejsou zevnitř systému řešitelné, ale vyžadují naopak vytvoření komplexu podmínek zejména ze strany vzdělávací politiky a decizní sféry.

Klíčovou výzvou pro profesionalizačně pojaté modely přípravy učitelů je snaha vyvážit tzv. akademické pojetí a tzv. kompetenční pojetí přípravy učitelů. Trend k výraznější profesionalizaci v kontextu univerzitního vzdělávání v určitém smyslu slova zvyšuje napětí mezi tradičně chápaným akademickým pojetím přípravy učitelů, které klade důraz na odborné znalosti v daných oborech, nesleduje cíleně praktické využití výsledků studia ve vztahu ke kontextům školní reality (např. Urbánek, 2016), a kompetenčním pojetím přípravy, které klade důraz na získávání specifických profesních kompetencí vázaných na profesní standard, jehož hlavním cílem je tedy příprava na kvalitní výkon profese.

Domníváme se, že takto polarizované pojetí už není v současném kontextu teorie, výzkumu i praxe učitelského vzdělávání plně opodstatněné a funkční. Výše popsané

zahraniční i domácí modely profesionalizačně orientovaného studia učitelství s důrazem na reflektivní, realistické, klinické přístupy k osvojování profese jsou podle našeho názoru dokladem toho, že mají potenciál spojovat přednosti obou přístupů a snaží se eliminovat rizika, která při absolutizaci a přeceňování některých prvků těchto modelů hrozí. Důraz na hledání rovnováhy mezi akademickým a kompetenčním přístupem vyjadřuje také prosazující se pojetí učitelství jako *akademicky založené klinické profese* (*academically taught clinical practice profession*), která vyžaduje jak zprostředkování poznatkové základny v tradičním akademickém pojetí, tak klinickou praxi v „klinických“ školách (v klinickém prostředí), jejímž jádrem je vlastní výuková činnost studentů učitelství (Alter & Coggsall, 2009; Černá, Pišová & Vlčková, 2017).

Profesionalizační pojetí se tedy snaží překonat jak jednostranný důraz na teoretické vzdělávání v izolovaných disciplínách bez vztahu ke konkrétním kontextům školní reality a k profesním zkušenostem studentů učitelství, tak také přeceňování důrazu na nácvik profesních dovedností, které by mohlo vést k řemeslnému a praktikistnímu pojetí přípravy na profesi bez potřebného teoretického zázemí při budování profesních znalostí (Spilková & Vašutová, 2008).

Literatura

- Alter, J., & Coggsall, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. New York: Comprehensive Center and the National Comprehensive Center on Teacher Quality.
- Barr, R. J., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Understanding Education. *Change*, 27 (6), 12-25.
- Bélair, L. M., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation au d'évaluation authentique? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Dir.), *L'évaluation, levier du développement Professionnel?*, s. 162-175. Bruxelles: Groupe de Boeck.
- Bendl, S. et al. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Z. Helus, N. Bravená & M. Franclová, *Perspektivy učitelství*. Praha: PedF UK, s. 49-92.
- Černá, M., Pišová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia paedagogica*, 22 (3), 44-68.
- Dvořák, D. et al. (2010). *Česká základní škola. Vícečetná případová studie*. Praha: Karolinum.

- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45, (1), 2.
- Gavora, P. (2008). Profesijní zdatnost vnímaná učitelem (self-efficacy). In A. Wiegerová (Ed.): *Premeny školy a učiteľskej profesie*. Bratislava: Občianskej združenie Výchova-Veda-Vzdelávanie-Výskum, s. 17-26.
- Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (2), 151-182.
- Havlíková, H. (2016). Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae*, 10 (2), 145-157.
- Hejlová, H. (2010). *Vzdělávání v právech dítěte výzva pro učitele*. Praha: PedF UK.
- Hejlová, H., Opravilová, E., Bravená, N., & Uhlířová, J. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Ed.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK, s. 13-22.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PedF UK, s. 44-49.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená & M. Franclová, *Perspektivy učitelství*. Praha: PedF UK, s. 7-48.
- Hoidn, S. (2016, únor). *Vytváření prostředí orientované na studenta ve vysokoškolském vzdělávání*. Příspěvek prezentovaný na odborném semináři ÚVRV na PedF UK.
- Horká, H., Filová, H., Janík, T., & Kratochvílová, J. (2015). *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hošpesová, A. (2016). Badatelsky orientovaná výuka matematiky na 1. stupni základního vzdělávání. *Orbis Scholae*, 10 (2), 117-130.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Minaříková, E., Lukavský, J., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 105–120.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika – predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.

Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. (2011). Step by Step Česká republika, o. s.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, (1), 77–97.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kořínek, M. (1981). *Zdokonalování přípravy a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základní školy*. Praha: Univerzita Karlova.

Kořa, J. (1998). *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF.

Kořa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková, & R. Váňová et al., *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK, s. 57-76.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Lukášová-Kantorková, H. (ed.). (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Lukášová, H. (2003). *Učitelství profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lukášová, H. (2010). *Kvalita života a dětí a didaktika*. Praha: Portál.

Lukášová, H. (2015). *Učitelství sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti!* Dobrá Voda: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Mareš, J. & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000-2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 63 (4), 427-459.

Nelešovská, A. et al. (1995). *Příprava učitelů primárního vzdělávání. Závěrečná zpráva grantového úkolu FRVŠ*. Olomouc.

Nezvalová, D. (1994). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44 (3), 241-245.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

Pišová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Pišová, M., & Černá, M. (2002). Klinický rok. In V. Švec, *Profesní růst učitele*. Brno: Konvoj, s. 187-192.

- Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M., Najvar, P., & Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Piřha, P., & Helus, Z. (1993). *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. London: Cassel.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 46 (2), 105-116.
- Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů primárních škol v ČR. In I. Stuchlíková & T. Janík (2017). *Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktery*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319457497_Ramcova_koncepce_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol_aneb_o_hledani_a_nachazeni_konsensu_mezi_aktery
- Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. (2017). MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, (7), 1-22.
- Shulman, L. B. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (s. 23-37). New York: Teacher College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Slavík, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et Formation: pour les professions de l' éducation*, (36), 113-129.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: MU.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development: A research journey*. New York: Nova Science Publishers.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (1998). Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In R. Havlík, et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, s. 60-77.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Ed.) (1999). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK.

- Spilková V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (eds.) (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o.
- Spilková, V. (2015). Integrativní přístup v primárním vzdělávání a v přípravě učitelů. In Kolektiv autorů, *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66 (4), 368-385.
- Štech, S. (2004). Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54 (1), 58–63.
- Štech, S. & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika – předškolná a elementární pedagogika*. Praha: Portál, s. 57-94.
- Štech, S. (2004). Pojetí vztahu školy a rodiny. *Pedagogika*, 54 (4), 372–373.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2009). Přípravné vzdělávání učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 408-412). Praha: Portál.
- Švec, V. et al. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: PedF OU.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65 (1), 75–81.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Tuček, A. (1994). Poslání a osobnost učitele. In V. Spilková, H. Vyskočilová, A. Tuček, & J. Uhlířová, *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha: UK, s. 26-32.

Urbánek, P. (2016). Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů. Nutná bipolarita? In M. Strouhal (Ed.) *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání* (s. 44-69). Praha: Karolinum.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: PAIDO.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: PedF UK.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in U. S. teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613-621.

PhDr. Anna Tomková, Ph.D., Katedra preprimární a primární pedagogiky

Fakulta pedagogická, Univerzita Karlova Praha

Magdalény Rettigové 4, 11639 Praha 1

anna.tomkova@pedf.cuni.cz

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Katedra anglistiky a amerikanistiky

Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice

Studentská 84, 532 10 Pardubice

vladimíra.spilkova@email.cz

„Příspěvek ani jeho souvisejší pasáže nebyly publikovány a nebyly odevzdány k publikování v jiném časopisu, sborníku nebo monografii. V případě jeho otištění v časopisu Orbis scholae nebude příspěvek znovu publikován bez souhlasu redakční rady časopisu Orbis scholae.“