

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy – co věta, to příběh. Příběh o tom, jak (obtěžně) se mezi aktéry na pomezí regionálního a vysokého školství hledal konsensus v tom, jak by mělo vypadat přípravné vzdělávání učitelů v České republice, aby odpovídalo výzvám, jimž učitelská profese čelí. Svědectví o tom zde podávají Iva Stuchlíková a Tomáš Janík, kteří byli těmto aktivitám nejbližší, neboť měli tu čest a potěšení vést pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky Akreditační komise (AK).

Od roku 2004 byla hlavním a jediným koncepčním dokumentem popisujícím přípravné vzdělávání učitelů *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* redigovaná Jiřím Marešem, která vznikla jako výstup práce grémia jmenovaného MŠMT. Přestože byl tento materiál jediným koncepčním stanoviskem k pregraduální přípravě učitelů, vzniklým z iniciativy resortního ministerstva, ministerstvo nikterak nepostoupilo v legislativním zakotvení této koncepce a pod tlakem reprezentace vysokých škol odvolávajících se na autonomii vysokých škol při uskutečňování studijních programů byla koncepce považována za doporučení (Mareš & Stuchlíková, 2011). Akreditační komise při posuzování programů připravujících učitele tuto koncepci zohledňovala, nicméně řada fakult připravujících učitele (zejména přírodovědeckých a filozofických) ji považovala za nevyhovující.

Koncem roku 2013 začala jednání AK se zástupci přírodovědeckých, filozofických a pedagogických fakult, jejichž cílem byla revize původní koncepce tak, aby zohlednila návrhy fakult připravujících učitele a zároveň jasně formulovala nepominutelné principy učitelské přípravy. Pracovní skupiny AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky vyhodnocovaly materiály předložené skupinami fakult a v červnu 2014 formulovaly do zápisu AK zásady pro tvorbu modelu učitelské přípravy (viz dále). Na jaře roku 2015 připravily pracovní skupiny text *Rámcové koncepce* pro diskusi s dalšími aktéry a následně zvažovaly a promítaly jejich připomínky do několika pracovních verzí, než byla přijata jako standard Akreditační komise a následně jako metodický materiál MŠMT pro využití regulačním orgánem.

Při tvorbě *Rámcové koncepce* se vycházelo z původního materiálu redigovaného J. Marešem. Pro vstup do projednávání (připomínkového řízení) byl pracovními skupinami připraven text v rozsahu šesti stran v obsahové struktuře:

- 1) Úvod
- 2) Analýza současného stavu
- 3) Výchozí premisy
- 4) Obecná charakteristika koncepce přípravného vzdělávání učitelů
- 5) Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů
 - 5.1 Požadavky na podobu
 - 5.2 Požadavky na rozsah
 - 5.3 Požadavky na garance
- 6) Učitelství pro 1. stupeň základní školy
- 7) Další postup

V průběhu projednávání, mezi verzemi I. až IV. (vstupní verze z dubna 2015, tři kola připomínek, závěrečná verze z února 2016), zůstala obsahová struktura zachována. Ukázala se jako nosná, můžeme-li na to usuzovat ze skutečnosti, že nebyla v připomínkovém řízení rozporována. Co doznalo výraznějších změn, byla argumentace, a to ani ne tak výchozích premis či obecné charakteristiky přípravného vzdělávání, ale merita samotného návrhu řešení kurikula.

Projednávání *Rámcové koncepce* bylo jejími autory a editory chápáno jako cesta ke konsensu na straně jedné a současně k získání pocitu spoluvlastnictví (*ownership*) na straně druhé. Původně bylo editory zamýšleno pouze jedno kolo projednávání, a to s reprezentacemi fakult připravujících učitele, a schválení jakožto standardu Akreditační komisí, nicméně se ukázalo, že nezbytná jsou ještě další kola, která do diskuse zapojí širší okruh aktérů, a to jak z praxe (profesní asociace), tak z decizní sféry (organizace MŠMT). Učitelství je totiž oblastí, nad níž nemůže získat nadvládu jediný z aktérů, nýbrž je třeba koordinace aktérů ve smyslu přístupu označovaného jako *governance*.

V dalším textu nejprve nastíníme kontext a obsah diskusí, které byly nad *Rámcovou koncepcí* vedeny v místě jejího vzniku, a to v pracovních skupinách AK, dále stručně shrneme podstatu připomínek z jednotlivých (tří) kol připomínkového řízení a uvedeme, jak byly „vypořádány“. Následně bude představena podoba *Rámcové koncepce* ve verzi, v níž byla přijata gremiální poradou MŠMT, v níž se stává součástí legislativy vymezující „pravidla hry“ v oblasti učitelské přípravy. V závěru příspěvku bude zmíněno, jak aktuálně probíhají práce na sladování *Rámcové koncepce* se *Standardem učitele*, který vzniká v rámci *Kariérního systému pro učitele*. Výhledem v závěru příspěvku je zmínka o dalším využití *Rámcové koncepce* pro vytváření komplexní koncepce

vzdělávání učitelů, včetně vnitřních návazností, např. mezi přípravným vzděláváním a dalším profesním vzděláváním v rámci kariérního systému.

Diskuse uvnitř pracovních skupin AK

Pracovní skupiny AK pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky se v průběhu celé svojí práce potýkaly s problémem chybějících, resp. nedostatečně jasně vymezených nároků na kvalifikační učitelské vzdělávání. Tak, jak docházelo k rozrůžňování vysokého školství, vzniku nových fakult a škol, přibývalo pracovišť předkládajících žádosti o učitelské studijní obory, které se obsahově vzájemně značně odlišovaly. Potřeba aktualizace dosavadní *Koncepce* byla zřejmá, různé skupiny fakult však o ní měly různé představy. Po analýze materiálů, které k pojetí přípravy středoškolských učitelů připravily přírodovědecké a filozofické fakulty, formulovaly pracovní skupiny AK obecné zásady pro tvorbu modelu učitelské přípravy:¹

- 1) Základním modelem, nejlépe vyhovujícím požadavkům na přípravu učitelů, je model průběžný, kdy se zaměření studia na učitelství objevuje už i v bakalářské části studia; konsekutivní model, v němž je učitelská příprava soustředěna jen v navazujícím magisterském studiu, vede k reduované podobě učitelské přípravy a neumožňuje přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.
- 2) Základem kvalitního učitelského vzdělávání je oborová didaktika; AK očekává, že oborová didaktika bude těsně provázána s oborovou, oborově učitelskou i pedagogicko-psychologickou přípravou a bude kvalitně personálně garantována.
- 3) Posílení reflektované praxe je možné dosáhnout vymezením určitého prostoru v rámci povinně volitelných předmětů; praxi zaměřenou na orientaci v profesi je vhodné zařadit už v bakalářské části studia.
- 4) Obsahovou přetíženost studijních modulů směřujících k učitelství lze řešit i větší integrovaností vzdělávacích obsahů (nepominutelné obsahy nemusí být prezentovány v rámci tradičních konstituujících disciplín, mohou být integrovány do předmětů specificky vytvářených pro učitele – např. školní pedagogika apod.).

¹ Citováno ze Zázpisu AK 03–14, bod 11) různé: model pregraduální přípravy učitelů na nepedagogických fakultách.

Pracovní skupiny začaly diskutovat o možnostech aktualizace původní *Koncepce* z r. 2004 do podoby „standardu“, který by vycházel z těchto klíčových principů a ponechal prostor pro diskusi relevantních aktérů přípravného vzdělávání učitelů.

Zároveň se pracovní skupiny shodly na tom, že bude vhodné formulovat *Rámcovou koncepci* jako provázaný systém uspořádaných složek, jejichž obsahové vymezení bude jednoznačné tak, aby nemohlo docházet k nahrazování jedné složky jinou (např. nahrazování oborové didaktiky větším rozsahem oborového studia). Tyto čtyři nepominutelné složky přípravného vzdělávání učitelů (oborová, oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická a reflektované pedagogické praxe) mají být zároveň dobře provázány v průběhu studia. Absence či redukce kterékoliv z nich je překážkou na cestě k cíli, jímž je kvalifikovaný učitel připravený na přímou pedagogickou činnost v praxi. Součástí požadavků na zajištění těchto složek byly i požadavky na personální garance.

Pokud bychom měli stručně charakterizovat první verzi *Rámcové koncepce*, lze říci, že jasně vymezila obecné pojetí a zdůvodnila rámec požadavků v rovině obsahu, proporcí a personálních garancí jednotlivých složek.

První kolo projednávání: reprezentace fakult připravujících učitele

První verze *Rámcové koncepce* byla reprezentacím fakult připravujících učitele prezentována v dubnu 2015. Její představení proběhlo na jednání Asociace děkanů pedagogických fakult v Hradci Králové a byla zaslána představitelům dvou největších skupin dalších fakult připravujících učitele – fakultám filozofickým a fakultám přírodovědeckým.

Připomínkové řízení „odzrcadlilo“ skutečnost, že různé typy fakult mají různé představy o úlohách jednotlivých složek učitelské přípravy (oborové, oborovědidaktické, pedagogicko-psychologické, praktické) a že jejich proporcionalitu (míru zastoupení v kurikulu) vidí odlišně – byť nikoliv do té míry, aby konsensus nebyl možný. Pozitivní je, že žádná ze složek nebyla v připomínkovém řízení zpochybňována ani marginalizována. Vymezení oborovědidaktické složky jako svébytné bylo vítáno, stejně jako posílení praktické složky; na druhou stranu byla mírná tendence k oslabování patrná u pedagogicko-psychologické složky.

První kolo připomínkového řízení otevřelo otázku, do jaké míry má být *Rámcová koncepce* standardem pro akreditování učitelských oborů. Autoři a editoři reagovali vysvětlením, že to, co se hledá, je konsensuální podoba rámce přípravného vzdělávání učitelů, a tedy nikoliv standard v normativním smyslu. Tento rámec má napomoci ujednotit nároky na absolventa učitelství a vytvořit předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Zdůvodnili, že potřeba sdílené koncepce vychází ze skutečnosti, že učitelství je státem regulovanou profesí, přičemž však rámcový charakter koncepce zároveň respektuje autonomii fakult připravujících učitele.

Jako ozvěna boloňského procesu probíhala diskuse kolem jednoho z klíčových principů koncepce, tj. vhodnosti *průběžného* oproti *následnému* modelu učitelského studia. *Rámcová koncepce* počítá s výhodami průběžného modelu, který lépe vyhovuje charakteru učitelství, neboť umožňuje již od začátku bakalářského stupně integrativně studovat oborové obsahy s obsahy oborovědidaktickými a pedagogicko-psychologickými a utvářet z nich potřebnou syntézu profesního vědění.

V tomto kontextu byl řešen i vztah mezi oborem a jeho didaktikou. Autoři a editoři vtiskli do textu následující formulaci: „Základem kvalitního učitelského vzdělávání je akademická kvalita oboru, který je na dané vysoké škole rozvíjen v takové šíři, že zahrnuje rovněž edukační rozměr. Klíčovou úlohu přitom má oborová didaktika – oborové didaktiky se v průběhu uplynulých let rozvinuly do podoby, která opravňuje, aby v učitelských studijních oborech naplňovaly koordinační a integrační funkci.“ Touto formulací se autoři pokoušeli ozřejmit, jaký význam má pro učitelské vzdělávání pedagogická a oborovědidaktická dimenze oboru.

Kromě toho se řešilo pojetí oborové složky studia a jejího vztahu k učitelské profilaci. Začalo se ukazovat, že pojetí „oboru pro učitelství“, tedy „oboru zaměřeného na vzdělávání“ představuje specifickou obsahovou konstrukci, která se podstatným způsobem odlišuje od pojetí oboru bez tohoto zaměření. Autoři a editoři proto příslušné formulace upravili do následujícího znění: „Výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, a to v tematickém zaměření, které v dostatečné hloubce reflektuje a podstatným způsobem přesahuje kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání.“

Pokud jde o proporce jednotlivých složek učitelství, v zájmu otevřenosti a flexibility byly do jisté míry uvolněny spodní hranice jejich kreditů a byl posílen prostor pro kvalifikační práce a pro předměty dle nabídky a potřeb vysokých škol a fakult.

Dále došlo ke zpřesnění požadavků na podobu praxí – bylo zdůrazněno, že mají být reflektované, supervidované, smluvně ošetřené apod.

Pokud jde o spíše formální úpravy, došlo k rozepsání kurikula *Učitelství pro 1. stupeň základní školy* do samostatné tabulky a byla učiněna poznámka k roli kreditů jakožto vyjádření míry zastoupení jednotlivých složek učitelství.

S takto upravenou verzí se vstupovalo do druhého kola připomínkového řízení s širším okruhem aktérů.

Druhé kolo projednávání: reprezentace fakult, profesní asociace a vybraní aktéři z MŠMT

Pro druhé kolo projednávání *Rámcové koncepce* bylo definující rozšíření záběru o další aktéry z praxe a decizní sféry, což vedlo k obnovení diskusí o účelu (funkcích) *Rámcové koncepce* a o jejím možném využití za horizont standardu Akreditační komise. Ukazovalo se, že je zde potenciál k využití pro schvalování obsahu studia uznávacím orgánem pro regulovanou profesi učitelství (jímž je MŠMT) a při vydávání stanoviska tohoto orgánu vyžadovaného zákonem jako předpoklad pro získání akreditace. Obecně lze říci, že se začaly řešit širší souvislosti problematiky učitelství a přípravy na ni, které zůstávaly stranou pozornosti, pokud byla problematika učitelství řešena (výhradně) v gesci fakult připravujících učitele a Akreditační komise. Z těchto širších souvislostí můžeme zmínit např.: (a) provázání *Rámcové koncepce* jakožto standardu učitelství se *Standardem učitele* vznikajícím v rámci práce na *Kariérním systému pro učitele*, (b) návaznost na koncipování tzv. adaptačního období pro začínající učitele, (c) návaznost na koncepci dalšího vzdělávání učitelů apod.

Ze strany fakult připravujících učitele – zejména fakult filozofických a přírodovědeckých – opětovně přicházely požadavky na zohledňování fakultních a oborových specifik, což bylo dalším dokladem toho, že obory směřující k učitelství jsou značně rozrůzněny, a autory a editory *Rámcové koncepce* to utvrdilo v přesvědčení, že snahy směřující k jejich respektujícímu ujednání jsou oprávněné a žádoucí.

Objevila se připomínka zpochybňující vhodnost strukturovaného studia (rozdělní na Bc. a NMgr. část) pro učitelství a byl navrhován návrat k dlouhému (nedělenému) pětiletému studiu. Jelikož však nebylo v možnostech autorů a editorů *Rámcové koncepce* vnější okolnosti tohoto druhu ovlivnit, nebyla připomínka dále řešena.

Opět se diskutovalo o pojetí a vzájemném vztahu oborové a oborovědidaktické složky. Autoři a editoři formulovali výsledek diskuse následovně: „Oborovědidaktickou složku lze chápat v širším záběru a vedle vlastní didaktiky oboru mohou být její součástí i další předměty studijního plánu. Pro zařazení studijního předmětu do oborovědidaktické složky je klíčové jeho zřetelně didakticky vymezená cílová a obsahová orientace. [...] Zda je daný studijní předmět oborového či oborovědidaktického charakteru, má být patrné z jeho popisu v příslušném akreditačním formuláři.“

Další okruh požadavků na úpravy směřoval k personálním garancím oborovědidaktické složky – vedle zajištění kvality v oboru byl vznášen požadavek i na garanci jeho didaktického rozměru. Autoři a editoři do textu *Rámcové koncepce* doplnili formulaci ve znění: „... předpokládá [se], že vysokoškolští učitelé podílející se na učitelské přípravě se průběžně zdokonalují jak ve svém oboru, tak v pedagogických dovednostech“.

Stejně jako v prvním kole se i nyní objevil požadavek na další navýšení podílu praxe – autoři a editoři při vypořádávání se s připomínkami tohoto typu upozornili, že proti nim stojí připomínka zástupců děkanů přírodovědeckých fakult z prvního kola, v němž se požadovalo podíl praktické přípravy naopak snížit, a to z důvodu finanční náročnosti. Široká shoda panovala v tom, že navýšení časové dotace praxí by bylo žádoucí, nicméně je podmíněno odpovídajícím financováním a zajištěním dalších podmínek (mentori ve školách, navýšení počtu akademických pracovníků na efektivní supervizi a reflexi praxí apod.). Z těchto důvodů nebyla (prozatím) připomínka akceptována.

Takto upravená verze *Rámcové koncepce* byla akceptována jak jednotlivými připomínkovými místy, tak Akreditační komisí, která ji na svém zasedání v září 2015 schválila jako svůj standard pro akreditování učitelských oborů pro základní a střední školy.

Třetí kolo projednávání: MŠMT

Po změně na postu ministra v červnu 2015 projevil MŠMT zájem zabývat se problémy učitelské přípravy a vyžádalo si *Rámcovou koncepci* k náhledu. Následně ji připravilo pro projednání gremiální poradou, což předpokládalo realizaci dalšího (třetího) kola připomínkového řízení – nyní na úrovni MŠMT a jeho organizací. Danou skutečnost lze interpretovat jako výraz odhodlání MŠMT profilovat se v roli regulačního orgánu učitelské profese, což je ve stávající situaci pozitivní, neboť se předpokládá, že MŠMT bude pro učitelskou profesi a přípravu na ni vytvářet dobré podmínky.

V tomto kole připomínkového řízení byly vzneseny požadavky na rozpracování souvisejících systémových materiálů, které by *Rámcovou koncepci*, jež byla navržena pro učitelství na základních a středních školách, rozšířily směrem k dalším stupňům a typům škol. Autoři a editoři v reakci na tyto požadavky do textu *Rámcové koncepce* doplnili: „Nezbytné dále je v diskusi s relevantními aktéry specifikovat pojetí, strukturu a rámcové proporce základních složek (1) v přípravě učitelů mateřských škol a (2) v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání. To vše by mělo sloužit jako opora při akreditování učitelských studijních programů/oborů, popř. při vydávání stanoviska uznávacího orgánu.“

Podobně jako ve druhém kole připomínkového řízení i nyní a ještě výrazněji zazněla doporučení na provázání *Rámcové koncepce* s připravovaným *Standardem učitele a Kariéerním systémem pro učitele*. Jelikož na obou koncepčních materiálech pracovaly odlišné pracovní skupiny – byť s určitým personálním překryvem – bylo dohodnuto, že se bude pokračovat cestou postupného sladování obou koncepcí, jak podrobněji popíšeme níže.

Speciální pozornost byla v připomínkách věnována vztahu mezi *Rámcovou koncepcí* a tzv. *adaptačním obdobím pro začínající učitele*, které se začalo koncipovat při přípravě *Kariéerního systému pro učitele*. Nezbytnost vzájemného propojení (a sladění) byla autory a editory *Rámcové koncepce* akceptována, což se zohlednilo v následujících formulacích: „V závislosti na svých profesních předpokladech, modelu a intenzitě učitelské přípravy absolventi [učitelství] pociťují/vykazují rozrůzněnou úroveň svých kompetencí, jež mají být dále rozvíjeny v tzv. *adaptačním období pro začínající učitele*, které je v současné době koncipováno v rámci prací na kariéerním systému.“

Další připomínky – podobně jako v předcházejících kolech – směřovaly k posílení praktické přípravy. Autoři a editoři uplatnili stejnou argumentaci jako ve druhém kole, když poukazovali, že těmto zajisté pozitivním změnám v učitelských oborech brání jejich nízký koeficient ekonomické náročnosti. Zvláště důležité bylo konfrontovat s těmito problémy aktéry na MŠMT.

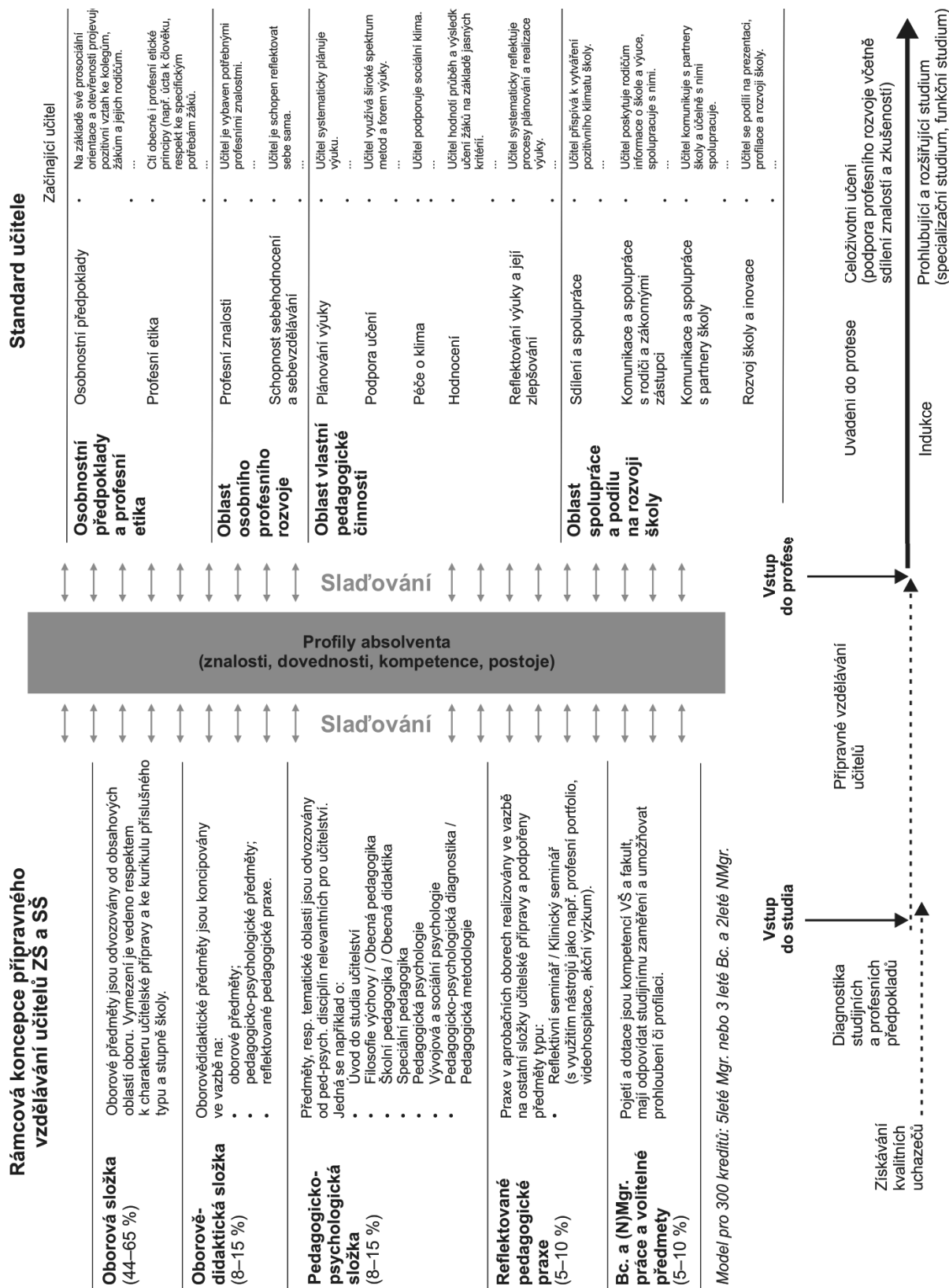
Po vypořádání se se zmiňovanými připomínkami a závěrečných formulačních úpravách byla *Rámcová koncepce* projednána a schválena poradou MŠMT a má být zapracovávána do souvisejících dokumentů legislativní povahy.

Sladování Rámcové koncepce a Standardu učitele

Výše popisované snahy o systémové řešení problémů učitelské profese a přípravy na ni si z iniciativy MŠMT vyžádaly práci na sladování *Rámcové koncepce* se vznikajícím *Standardem učitele a Kariérním systémem pro učitele*. Na podzim roku 2015 byla ustavena pracovní skupina – *Konsorciium zástupců fakult připravujících učitele* jakožto svého druhu partner *Pracovní skupiny MŠMT pro Kariérní systém*.

Cílem pracovní skupiny složené ze zástupců fakult připravujících učitele bylo: (a) analyzovat z formálních a obsahových hledisek deklarované profily absolventa studijních oborů akreditovaných v „učitelských“ studijních programech, (b) hledat případnou shodu na doporučeních pro formulování profilů absolventa „učitelských studijních oborů“ realizovaných na fakultách připravujících učitele, (c) formulovat návrhy úprav ve *Standardu učitele* (zejména pro první kariérní stupeň) s ohledem na profil absolventa přípravného učitelského vzdělávání.

Ukázalo se, že klíčovým prvkem na rozhraní obou dokumentů jsou profily absolventa (N)Mgr. učitelských a jim předcházejících bakalářských oborů zaměřených na vzdělávání (Obrázek 1). Profily absolventa jsou zpravidla vymezovány souborem odborných (oborových, oborovědidaktických a pedagogicko-psychologických) znalostí a dovedností zakládajících profesní kompetence učitele. Jelikož profil absolventa učitelství není explicitně vymezen ani v *Rámcové koncepci* (zde je uveden pouze nástin složek učitelské přípravy, které jej naplňují) ani ve *Standardu učitele* (zde je uveden pouze profil začínajícího učitele po nástupu do praxe), bylo třeba této problematice věnovat odpovídající pozornost.



Obrázek 1. Rámcová koncepce – profily absolventa – Standard učitele.

Na jaře roku 2016 se *Konsorciium zástupců fakult připravujících učitele* dopracovalo k formulaci svých doporučení.² První okruh doporučení směřoval k profilům absolventa, a tedy k fakultám připravujícím učitele, druhý okruh směřoval k úpravám *Standardu učitele* (tedy na MŠMT) a byl dle možností využit při finalizaci *Standardu*.

Doporučení pro tvorbu profilů absolventa jsou následující:

- Profil absolventa má zahrnovat výčet, popř. charakteristiku profese či profesí, v nichž se absolvent může uplatnit; je vhodné uvést i možnosti navazujícího studia (MGr., Ph.D.).
- Součástí profilu absolventa má být komplexní charakteristika absolventa postihující hlavní/zastřešující kompetence, na jejichž rozvíjení se studium učitelského oboru zaměřuje; ve vazbě na to mají být uvedeny (tematické) okruhy znalostí a dovedností, které si student v průběhu studia osvojí.³
- Profil absolventa má být strukturován dle klíčových složek učitelské přípravy, přičemž jejich vyvážená kombinace je pro profesi učitele určující, zatímco absence (nebo výrazná redukce) některé z nich znamená překážku v dosažení úrovně kvalifikovaného učitele. Z profilu absolventa má být patrné, že studium zahrnuje: (1) aprobační obor/obory, (2) oborové didaktiky, (3) pedagogiku a psychologii, (4) reflektované pedagogické praxe, (5) kvalifikační práce a volitelné předměty dle potřeby vysokých škol a fakult.
- Z profilu absolventa by mělo být zřejmé, že studium obsahuje teoretickou i praktickou přípravu a že spojnicí mezi nimi je reflexe.

Z analýz, které *Konsorciium* zpracovalo, bylo evidentní, že na některých fakultách se osvědčilo vyvinout pro všechny bakalářské obory zaměřené na vzdělávání jednotný modul „pedagogické propedeutiky“, který je sdílen

² viz <http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/>

³ Pokud jde o obsah profilu absolventa, analýzy ukázaly, že nad rámec toho, co je vnímáno jako tradiční (kanonizovaný) obsah učitelského studia, dnes vystupují do popředí následující tematické okruhy, jež by měly být v kurikulu učitelské přípravy rovněž zohledněny: právní vědomí a školská legislativa; práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a s talentovanými žáky; aktivizace žáků (motivace, přenášení zodpovědnosti); komunikace s rodiči a dalšími partnery školy; použití informačních a komunikačních (digitálních) technologií ve vzdělávání; měkké dovednosti a důraz na rozvoj osobnostních předpokladů pro výkon profese (emoční stabilita, prosociálnost) a další.

oborovými pracovišti napříč fakultou či univerzitou. Taktéž v případě navazujících magisterských oborů byl na některých fakultách vytvořen jednotný modul „učitelské způsobilosti“, společný všem učitelským oborům.

Pokud jde o doporučení, která *Konsorciium* adresovalo *Standardu učitele* (v jeho pracovní verzi), lze zmínit alespoň ta zásadní:

- Bylo by vhodné hledat takový způsob práce se *Standardem učitele*, aby bylo možné pracovat nejen s jeho obecnou pedagogickou dimenzí, ale také s jeho oborovou a oborovědidaktickou dimenzí.
- Při pilotáži *Standardu* by mělo dojít ke specifikaci indikátorů pro stupně / typy škol a aprobace (např. formou ilustrativních vinět). Bylo by vhodné formulovat (indukovat) konkrétnější indikátory, než které jsou uvedeny ve stávající verzi. Určitý problém současné verze *Standardu učitele* spočívá v tom, že i na úrovni indikátorů se vyskytují značně obecné formulace (např. „na základě systematické reflexe prokazuje hluboké porozumění pedagogickým jevům, vzdělávacím procesům, pedagogickým situacím a jejich aktérům“).
- Některé formulace pokrývají velmi rozsáhlé tematické oblasti, jiné jsou více konkrétní – formulace by bylo vhodné v tomto ohledu „vyvážit“.
- V případě některých předpokladů by mohlo být vhodné upravit formulaci tak, aby bylo zřejmé, že jde o cíl (emoční stabilita, psychická odolnost), k němuž učitel směřuje, i když ho zřejmě ne zcela či ne vždy dosáhne.
- Některé indikátory nejsou závislé pouze na učiteli samém, ale stejnou měrou na jeho okolí (např. indikátor *Je rodiči a širší veřejností vnímán jako profesionál.*). Toto je třeba při práci se *Standardem učitele* vést v patrnosti.
- Při úpravách *Standardu (začínajícího) učitele* je třeba zohlednit, co z uvedených formulací je reálné požadovat po absolventech fakult vzdělávajících učitele a co má být úkolem adaptačního období pro začínající učitele. Obojí by mělo být formulováno realisticky, s ohledem na možnosti učitelské přípravy i na možnosti hlavních aktérů adaptačního období.
- Pokud jde o obsah *Standardu učitele*, bylo by vhodné posílit následující oblasti: práce s kurikulem (nejen se jím umět řídit, ale také být schopen je nezávisle a kriticky číst); práce s nadanými žáky a s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (problematika inkluze); pedagogická diagnostika jako východisko individualizace a diferenciací výuky;

pojímání škol jako center celoživotní učení a vztah učitele ke komunitě – k obci, kraji, státu, národu; předpoklady pro týmovou práci učitele; administrativní, právní a ekonomické otázky spojené více či méně s řízením třídy, s odpovědností za žáka a s odpovědností vůči školskému systému.

Těmito doporučeními se dále zabývala pracovní skupina MŠMT pro tvorbu *Standardu učitele* a mnohé z nich promítla do jeho finální verze. Související specifikace vhodných obsahů učitelské přípravy ve vazbě na *Standard učitele* (kariérní stupeň *Začínající učitel*) bude předmětem dalšího rozpracování.

Závěrem

Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy – co věta, to příběh. Tímto bonmotem jsme otevřeli náš příspěvek, v němž jsme se pokusili ukázat, jak se hledal mezi aktéry diskuse konsensus podoby přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. Z uvedeného je patrné, že různí aktéři zastávají různá pojetí učitelské přípravy (např. pokud jde o její strukturování), kladou různé akcenty na jednotlivé složky učitelské přípravy a mají různé představy o jejich realizaci. Ukázalo se, že v této situaci je nezbytná koordinace aktérů a jejich představ, nemá-li rozrůzněnost přerůst v bezbřehost a nepřehlednost.

Z textu je dále patrné, že MŠMT si v průběhu tvorby a projednávání *Rámcové koncepce* v přibývajícím míře osvojuje problematiku učitelství a chce se profilovat do role regulačního orgánu, který pro učitelskou profesi vytváří dobré podmínky. V souvislosti s tím je žádáno provázání *Rámcové koncepce* se *Standardem učitele* a s *Kariérním systémem pro učitele*. Při tvorbě souvisejících vyhlášek (např. připravované *Vyhlášky o Standardu učitele*) se nicméně ukazuje, jak obtížné je vyvažovat kompromis mezi standardem ve smyslu žádoucího (očekávaného) obsahového popisu kvality učitele a jeho práce a standardem jako technickým a právnickým etalonem, který má zakládat možnost rozhodovat o kvalitě učitele a jeho práce v jednotlivém konkrétním případě při plánovaných atestacích.

Pozitivní je, že z úrovně MŠMT je současně vyjadřován zájem o rozpracování dalších souvisejících koncepčních materiálů typu rámcové koncepce – např. pro přípravu učitelů mateřských škol, učitelů v odborném vzdělávání apod. Je otázkou, zda příslušné profesní a odborné komunity a instituce připravující učitele pro tyto typy škol na uvedené výzvy zareagují.

Fakulty připravující učitele vyšly při tvorbě a projednávání *Rámcové koncepce* vstříc potřebě posílení role oborových didaktik a reflektovaných pedagogických praxí. Ty nově získávají na významu, což je podporováno jak ze strany profesních asociací, tak ze strany MŠMT. Otázkou zůstává, jak se bude dařit vytvářet na fakultách podmínky pro realizaci těchto záměrů v situacích finanční nouze.

Kromě toho existuje riziko, že nový přístup k akreditování, jehož podoba se nyní hledá jak na národní úrovni, tak na úrovni jednotlivých univerzit, vyústí v rozrůzněnost, nepřehlednost a nekompatibilitu učitelského studia napříč fakultami. Důsledkem může být znejasnění toho, co (všechno) je a může být studiem učitelství, což může vést k rozostření obrazu učitelské profese ve společnosti a k problémům při utváření učitelské identity. Potřeba sjednocujícího rámce vytvářeného v zájmu prostupnosti a kompatibility se tak opět zvyznamňuje. Rámec neznamená unifikaci; nechává prostor pro specifikaci i inovace. Klíčové a zastřešující je usilovat o zahrnutí problémů učitelské profese a přípravy na ni do komplexního řešení spočívajícího v jejich systémové podpoře.⁴ *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro základní a střední školy* představuje pouze jednu ze součástí tohoto řešení – cílem tohoto textu bylo přiblížit souvislosti jejího vzniku a ukázat, že cesta ke konsensu je sice náročná, avšak v principu možná.

Iva Stuchlíková, Tomáš Janík
za pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii
a pro oborové didaktiky Akreditační komise

Literatura

Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395.

⁴ Více k tomuto záměru lze sledovat na platformě pro rozvíjení a sdílení koncepčních řešení i příkladů dobré praxe: <http://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/>

Příloha 1: Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol

1 Úvod

Diskuse nad koncepcí přípravného vzdělávání učitelů je u nás vedena průběžně od 90. let 20. stol. V situaci přechodu ke strukturování učitelského vzdělávání na přelomu milénia bylo jejím milníkem zveřejnění materiálu *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* (2004)¹ redigovaného prof. Jiřím Marešem.

Po deseti letech je patrný obnovený zájem o tuto problematiku, neboť učitelské obory jsou nabízeny velkým množstvím různě vyprofilovaných fakult. Potřeba řešit koncepční otázky učitelské přípravy vede k promýšlení modelů studia na pedagogických i dalších fakultách připravujících učitele.

Otázkami kurikula přípravného vzdělávání učitelů se průběžně zabývaly také pracovní skupiny Akreditační komise. V diskusi s reprezentacemi fakult připravujících učitele směřují k aktualizaci *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* z roku 2004. Cílem aktualizace je předložit pokud možno konsensuální podobu rámce přípravného vzdělávání učitelů (nikoliv standard) a vytvořit tak předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Potřeba sdílené koncepce vychází ze skutečnosti, že učitelství je státem regulovanou profesí, rámcový charakter koncepce přitom zároveň respektuje autonomii fakult připravujících učitele. Aktuální výzvu představuje „složování“ této rámcové koncepce učitelské přípravy se standardem a kariéřním systémem učitele.

Navazující aktivity směřují k rozpracování profilu absolventa učitelství a k bližší specifikaci kurikula přípravného vzdělávání učitelů (vymezení tzv. neopominutelných obsahů učitelské přípravy). Nezbytné je dále v diskusi s relevantními aktéry specifikovat pojetí, strukturu a rámcové proporce základních složek (1) v přípravě učitelů mateřských škol a (2) v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání. To vše by mělo sloužit jako opora při akreditování učitelských studijních programů/oborů, popř. při vydávání stanoviska uznávacího orgánu.

2 Analýza současného stavu

Učitelé, jejich profese a příprava na ni, jakož i celá oblast jejich působnosti (školství) čelí v posledních letech mnohým výzvám (problém nekvalifikovaných učitelů, nedostatek učitelů s aprobací pro výuku některých předmětů, riziko odchodu kvalifikovaných učitelů z profese, stárnutí učitelských sborů apod.).

To vše se svým způsobem promítá do přípravného vzdělávání učitelů:

- Cesty vedoucí k učitelské profesi (kvalifikaci) se rozrůznily – jednotlivé vysoké školy a někdy i fakulty v rámci téže vysoké školy si samy stanovují podobu, pořadí a rozsah základních složek učitelské přípravy.

¹ Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395. Dostupné na: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=766&lang=cs>

- Výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či oboru na různých fakultách a jejich ověřování závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder (konsensus ohledně standardu učitelské profese se teprve hledá).
- Realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu.
- Hodinová dotace pro oborovědidaktické disciplíny (či jejich kreditové ohodnocení) je značně rozkolísaná a v mezifakultním srovnání se podstatně liší; podobně je velký rozdíl v pojetí a struktuře vyučovaných předmětů v rámci oborovědidaktické přípravy.
- Stále existují modely učitelské přípravy, jejichž absolvent má nedostatečnou praxi na školách, v nichž má po absolvování působit, mnohdy chybí reflexe praxe a snaha o její propojení s teorií.
- V závislosti na svých profesních předpokladech, modelu a intenzitě učitelské přípravy absolventi pociťují/vykazují rozrůzněnou úroveň svých kompetencí,² jež mají být dále rozvíjeny v tzv. *adaptačním období pro začínající učitele*, které je v současné době koncipováno v rámci prací na kariérním systému.

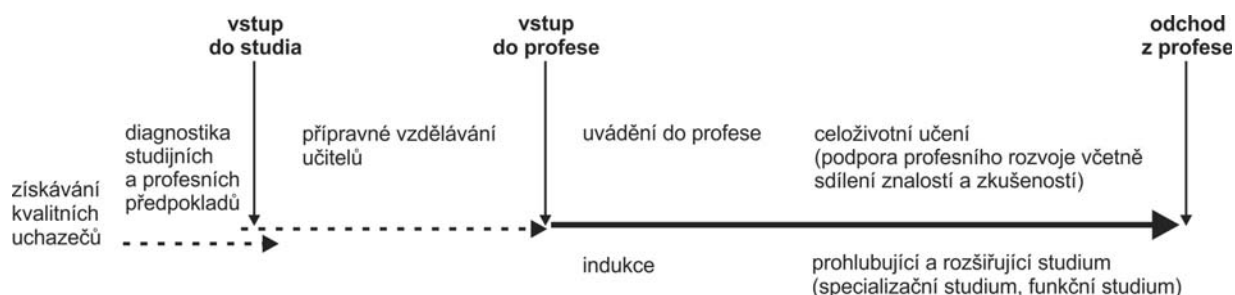
3 Výchozí premisy

- Je třeba respektovat aktuální znění školského zákona, základní teze *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*.
- Aby byl učitel základní školy a učitel střední školy plně kvalifikovaný, musí dosáhnout akademického titulu magistr (absolvent bakalářského studia pedagogického asistentství či oboru se zaměřením na vzdělávání není kvalifikovaným učitelem na základní a střední škole).
- Základem kvalitního učitelského vzdělávání je akademická kvalita oboru, který je na dané vysoké škole rozvíjen v takové šíři, že zahrnuje rovněž edukační rozměr. Klíčovou úlohu přitom má oborová didaktika – oborové didaktiky se v průběhu uplynulých let rozvinuly do podoby, která opravňuje, aby v učitelských studijních oborech naplňovaly koordinační a integrační funkci.³
- Existuje více forem vysokoškolské přípravy vedoucích k dosažení plné učitelské kvalifikace, ale každá z nich staví na jiných výchozích předpokladech, na jiném rozložení nároků na studenta během studia, což vede k rozdílnému pořadí získávání kompetencí a pravděpodobně i k rozdílné účinnosti přípravy.

² Srov. např. výsledky *Průzkumu problematiky fakult vzdělávajících učitele realizovaného* v rámci projektu *IPn Kvalita*, mezinárodně srovnávací studii *TALIS 2015*, analýzy zpracované v rámci výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* a další.

³ K takto pojímaným oborovým didaktikám viz Stuchlíková, I. & Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/549>

- Stávání se a bytí učitelem je kontinuální (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí – přípravné vzdělávání učitelů má být koncipováno s ohledem na etapy, které mu předcházejí a je následující.⁴ S ohledem na charakter procesu stávání se učitelem se jako výhodný jeví průběžný model⁵ přípravného vzdělávání (některé fakulty zvažují či realizují i nestrukturované studium učitelství).



4 Obecná charakteristika koncepce přípravného vzdělávání

Prostřednictvím tohoto materiálu je předkládána *rámcová* koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol – je tak respektována autonomie vysokých škol v kontextu připravovaného systému institucionálních akreditací. Cílem není unifikace (vytvoření jednotného vzdělávacího programu či standardu), nýbrž definování rámcových požadavků na podobu učitelství přípravy, zajišťujících profesní připravenost absolventů. Požadavky jsou definovány tak, aby současně ponechaly prostor vysokým školám, fakultám i katedrám pro konkretizaci, průběžnou inovaci i uplatnění specifik fakulty a regionu i pro zohlednění specifik oborů a jejich tradic.⁶

Jak *průběžný*, tak *následný* model učitelství mají své opodstatnění. S ohledem na podmínky dané vysokými školami a fakultami se lze přiklonit k prvnímu či druhému z těchto modelů. Nejlépe vyhovujícím požadavkům na přípravu učitelů je *model průběžný*. Ten je možné realizovat v nestrukturovaném i strukturovaném studiu. Ve strukturovaném studiu je žádoucí, aby se již bakalářský obor vyznačoval zaměřením na učitelství. *Následný model*, v němž je učitelství příprava soustředěna výhradně v navazujícím magisterském studiu, vede k redukované podobě učitelství přípravy a neumožňuje ani přiměřenou kontinuitu přípravy oborové.

⁴ Viz tzv. *profesionalizační kontinuum* na obrázku výše (převzato z rakouské koncepce *LehrerInnenbildung NEU*, 2010, s. 61 – upraveno pro situaci v ČR).

⁵ *Průběžným* je zde míněn model, v němž je jak v bakalářském, tak v navazujícím magisterském studiu oborová složka funkčně provázána se složkou oborovědidaktickou, pedagogicko-psychologickou a s reflektovanými pedagogickými praxemi. Jako *následný* je zde označován model, kde se v bakalářském studiu realizuje výhradně oborová složka a teprve v navazujícím magisterském studiu složka oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická a složka reflektovaných pedagogických praxí.

⁶ Oporu při vymezování požadavků na studium učitelství nabízely četné zahraniční i domácí materiály (např. německé *KMK standardy pro učitelství přípravy*, rakouská koncepce *LehrerInnenbildung NEU*, americký přístup NBPTS; z tuzemských potom např. výstupy projektu *IPn Kvalita* či podkladové materiály Asociace děkanů pedagogických fakult a další).

5 Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů

5.1 Požadavky na podobu

Při vytváření studijního plánu mají být rozlišeny a jakožto svébytné popsány čtyři základní složky učitelské přípravy (oborová, oborovědidaktická, pedagogicko-psychologická, reflektované pedagogické praxe), které jsou společné pro přípravu učitele všech typů a stupňů škol. Vedle toho kurikulum zahrnuje předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult (vč. Bc. a Mgr. prací), jejichž pojetí a realizace jsou plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Proporce jednotlivých složek mají být vyjádřeny kredity.⁷ Problém spočívající v obsahovém přetížení učitelských studijních oborů je vhodné řešit větší integrovaností vzdělávacích obsahů v rámci jednotlivých složek učitelské přípravy i mezi nimi. Obsahy přitom nemusí být prezentovány v rámci běžných disciplín, mohou být integrovány do předmětů specificky vytvářených pro učitele – např. školní pedagogika, psychologie pro učitele apod.

Na podobu čtyř základních složek učitelské přípravy jsou vznášeny tyto nároky:

1. Oborová složka (aprobační předmět/y)

- Poznatky a dovednosti z oborů jsou tím, co má být ve výuce na konkrétním typu a stupni školy (případně v konkrétním oboru středního vzdělávání) zprostředkováváno – proto jsou profesně profilující podmínkou učitelského vzdělávání.
- Výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které podstatným způsobem přesahují kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a současně mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání.

2. Oborovědidaktická složka⁸

- Oborová didaktika je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského vzdělávání a v roli koordinující disciplíny má být těsně provázána s oborovou, pedagogicko-psychologickou

⁷ Uchopení učitelské přípravy prostřednictvím jejích složek (a jejich kreditové dotace) je prakticky využitelné při přípravě akreditačních materiálů i při jejich posuzování. Zpravidla právě na čtyřech základních složkách (obor, oborová didaktika, pedagogika a psychologie, reflektované pedagogické praxe) se zakládá učitelská příprava i v zahraničí (viz např. učitelské standardy KMK v Německu, či koncepce *LehrerInnenbildung NEU* v Rakousku). Vymezování časových nebo kreditových dotací představuje základní přístup k tvorbě a strukturaci kurikula na všech typech a stupních škol – přiznávání časové dotace oboru je nástrojem vytváření jeho pozice v kurikulu.

⁸ Oborovědidaktickou složku lze chápat v širším záběru a vedle vlastní didaktiky oboru mohou být její součástí i další předměty studijního plánu. Pro zařazení studijního předmětu do oborovědidaktické složky je klíčové jeho zřetelně didakticky vymezená cílová a obsahová orientace. Příklad z oblasti přípravy učitelů (cizích) jazyků: studijní předmět „Literatura pro děti a mládež“, jehož cílem je literárněvědné studium určitého konkrétního druhu literatury, spadá do oborové složky studia, zatímco předmět „Literatura pro děti a mládež v kurikulu základní školy“ je zaměřen didakticky – jeho cílem je obsah výuky a jeho proměny v kurikulárních procesech, a lze jej proto zařadit do oborovědidaktické složky přípravného vzdělávání. Zda je daný studijní předmět oborového či oborovědidaktického charakteru, má být patrné z jeho popisu v příslušném akreditačním formuláři.

a praktickou složkou učitelské přípravy; oborová didaktika má překračovat úzce metodické pojetí a má s oporou v teorii reflektovat výsledky výzkumu v dané oblasti.

- Výstupem z učení mají být didaktické znalosti obsahu – ty mají budoucímu učiteli umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům.

3. Pedagogicko-psychologická složka

- Pedagogické, psychologické a další související disciplíny poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole.
- Výstupem z učení v pedagogicko-psychologické složce mají být znalosti širších (zejména pedagogických, psychologických, filosofických, historických, sociologických aj.) základů výchovy a vzdělávání, znalosti o obecných výukových a výchovných postupech a jejich specifických podobách, znalosti o aktérech výchovy a vzdělávání, dovednosti a postoje potřebné pro navozování a usměrňování výchovně-vzdělávacích interakcí se všemi účastníky těchto procesů.

4. Reflektované pedagogické praxe

- Reflektované pedagogické praxe zprostředkovávají kontakt studenta učitelství s edukační realitou ve školách a přispívají k jeho profesní socializaci – důraz je kladen na reflektování praktických zkušeností, a to jak v rámci oborové a oborovědidaktické složky studia, tak v rámci pedagogicko-psychologické složky. Praxe jsou koncipovány jako ucelený a gradující systém s důrazem na propojení s teorií a na reflexi a sebereflexi studenta v roli učitele.

Výstupem z učení mají být integrované znalosti a dovednosti vyrůstající z teoreticky ukotvené reflexe výuky na odpovídajících typech a stupních škol.⁹

5.2 Požadavky na rozsah

V souladu se zavedeným přístupem k tvorbě a strukturaci kurikula jsou v Tabulce 1 uvedeny rámcové proporce složek učitelské přípravy tak, aby absolvent mohl být označen za profesně připraveného učitele, způsobilého k samostatnému výkonu učitelského povolání.

⁹ Na realizační stránku praxí jsou kladeny určité požadavky. Fakulta zajistí, aby studenti učitelství měli možnost v souladu se studovaným oborem pod supervizí pracovníka fakulty praktikovat na různých typech škol (např. u učitelství pro střední školy na gymnáziích, středních odborných školách, odborných učilištích apod., ale také, vzhledem k platné legislativě a nabývané kvalifikaci, na základních školách). Studenti učitelství se zde mají setkávat s různými typy žáků (po stránce sociální, etnické, zdravotní, míry schopností apod.) a mají být seznámeni s provozem školy jako instituce. Pedagogické praxe jsou smluvně zajištěny – ideálně na fakulních školách – a učitelé z těchto škol jsou na práci se studenty připravováni (využívají např. kurzy mentoringu realizované fakultou připravující učitele). Důležitou součástí průběžných a souvislých praxí je hodnocení (ze strany učitelů ze škol i fakulty) a sebehodnocení studentů.

Tabulka 1: Rámcové proporce složek učitelské přípravy jako celku (5 let studia – Bc. + NMgr., event. Mgr.)

Označení složky ¹⁴	Podíl z celkové hodinové dotace	Počet kreditů	Studijní předměty (příklady)
oborová ¹⁵ (1. aprobačního předmětu)	44–65 %	132–195	Oborové předměty jsou odvozovány od obsahových oblastí oboru – jejich vymezení je v kompetenci vysokých škol a fakult, nicméně má být vedeno respektem k charakteru učitelské přípravy a ke kurikulu příslušného typu a stupně školy.
oborová (2. aprobačního předmětu)			
oborovědidaktická (1. aprobačního předmětu)	8–15 %	24–45	Oborovědidaktické předměty jsou koncipovány <ul style="list-style-type: none"> • ve vazbě na oborové předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Didaktika českého jazyka, Didaktika literatury, Didaktika slohu...); • ve vazbě na pedagogicko-psychologické předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Psycholingvistika...); • ve vazbě na pedagogické praxe.
oborovědidaktická (2. aprobačního předmětu)			
pedagogicko-psychologická	8–15 %	24–45	Předměty, resp. tematické oblasti jsou odvozovány od pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství – jedná se např. o: <ul style="list-style-type: none"> • Úvod do studia učitelství • Filosofie výchovy / Obecná pedagogika • Školní pedagogika / Obecná didaktika • Speciální pedagogika • Pedagogická psychologie • Vývojová a sociální psychologie • Pedagogicko-psychologická diagnostika / Pedagogická metodologie
reflektované pedagogické praxe	5–10 %	15–30	Reflektované pedagogické praxe v aprobačních oborech by měly být realizovány ve vazbě na ostatní složky učitelské přípravy a podpořeny předměty typu: <ul style="list-style-type: none"> • Reflektivní seminář / Klinický seminář (s využitím nástrojů, jako jsou např. profesní portfolio, videohospitace, akční výzkum).
bakalářské a diplomové práce a (volitelné) předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult	10–20 %	30–60	Zahrnutí předmětů je plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Dle zvyklostí na dané vysoké škole či fakultě mohou být Bc. a Mgr. práce v rámci učitelské přípravy jako celku pojímány různě. Platí však, že by měly být podchyceny formou kreditových dotací, neboť ty odrážejí aktivitu studentů vloženou do přípravy těchto prací. ¹⁶
Celkem	100 %	300	

Návrh uvádí pouze *povinné a povinně volitelné* předměty, tj. celkový počet kreditů, které student *musí* naplnit. Formou *povinných* mají být zajištěny předměty, které jsou pro učitelství klíčové. Kromě toho mohou být vymezeny předměty *volitelné*, které jdou nad rámec povinného penza a umožňují studentům profilaci. Jejich zahrnutí i koncepce je plně v kompetenci vysokých škol a fakult.

Spolu se studijním plánem mají být k akreditaci předloženy informace o poměrném zastoupení jednotlivých složek učitelské přípravy v bakalářském a navazujícím magisterském studiu se zdůvodněním případných odchylek od hodnot uvedených v Tabulce 1. Ustanovení rámce lze v odůvodněných případech překročit, chce-li fakulta např. položit akcent (zpravidla formou povinně volitelných či volitelných předmětů) na vybranou složku učitelské přípravy, popř. zahrnout do kurikula další složku, která v této koncepci zmiňována není (např. stáž ve škole v zahraničí).

5.3 Požadavky na garance a personální zajištění

Garance ve smyslu zákona o vysokých školách a standardů Akreditační komise zůstávají nezměněny, tzn. Bc. a NMgr. část musí mít (vedle garanta aprobačního oboru podle požadavků pro jednotlivé studijní programy) garanta pedagogicko-psychologické části studijního programu.

Oborová složka přípravy musí být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditovaného studijního programu minimálně jedním docentem daného oboru na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních oborových předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

Pedagogicko-psychologická složka přípravy musí být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditace daného studijního programu minimálně jedním docentem pedagogiky na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních pedagogických předmětů v učitelském studiu, minimálně jedním docentem psychologie na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních psychologických předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

¹⁰ Při vytváření kurikula učitelské přípravy lze dle fakultních zvyklostí uplatňovat také alternativní terminologii – např. „oborově-učitelský modul“ pro označení oborovědidaktické složky, „obecný učitelský modul“ pro označení pedagogicko-psychologické složky apod. Fakulty připravující učitele zpravidla koncipují jednotlivé složky do podoby modulů, které pak mohou flexibilně nabízet k „dostudování“ absolventům oborového (neučitelského) studia, jež se vydají na cestu k učitelské kvalifikaci.

¹¹ Oproti původní koncepci z roku 2004, v níž byla oborovědidaktická složka součástí oborové složky (s celkovým podílem 60 %, tj. s váhou 180 kreditů), přichází tato aktualizace s explicitním vyčleněním oborovědidaktické složky (s podílem 8–15 %, tj. s váhou 24–45 kreditů) při ponechání prostoru oborové složce v rozsahu 44–65 %, tj. váhy 132–195 kreditů.

¹² Např. v případě bakalářského oboru pedagogické asistentství mohou být kredity za Bc. práci vnímány jako „pedagogicko-psychologické“, v případě bakalářského oboru se zaměřením na vzdělávání jako „oborové“ a/ nebo „oborovědidaktické“, v případě navazujícího magisterského oboru učitelství např. jako z 60 % oborové a ze 40 % jako oborovědidaktické apod.

Vedle toho má být pozornost věnována zajištění oborovědidaktické složky učitelské přípravy. Ta by měla být kvalifikovaně zajištěna po celou dobu platnosti akreditovaného studijního oboru minimálně jedním docentem oborové didaktiky, popř. daného či příbuzného oboru nebo pedagogiky (s oborovědidaktickou profilací) na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, který se podílí na výuce hlavních oborovědidaktických předmětů v učitelském studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu. Vzhledem k tomu, že oborové didaktiky se nacházejí v různém stadiu rozvoje, bude po přechodnou dobu možné v oborových didaktikách, které dosud habilitovanými pracovníky nedisponují, zajistit výuku i pracovníkem s titulem Ph.D. Ve všech případech je podmínkou prokazatelná vědecko-výzkumná a publikační činnost v oborové didaktice.

Obecně v případě garantů a vyučujících zajišťujících kvalitu oborovědidaktické složky platí, že kromě získaných vědecko-pedagogických hodností musí vykazovat trvalou vědeckou a publikační činnost v oboru, který garantují: řešení výzkumných projektů, publikování monografií, článků v domácích i zahraničních recenzovaných časopisech, přednášky na vědeckých konferencích. V případě vyučujících oborovědidaktických předmětů je vedle vlastní učitelské praxe vítána také tvorba metodických materiálů, učebnic pro různé stupně škol apod. Kromě toho se předpokládá, že vysokoškolští učitelé podílející se na učitelské přípravě se průběžně zdokonalují jak ve svém oboru, tak v pedagogických dovednostech.

6 Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základní školy se svou povahou a oborovou strukturou výrazně odlišuje od učitelství pro 2. stupeň základní školy i od učitelství pro střední školy.

Proto se doporučuje:

- Vyčlenit učitelství pro 1. stupeň ZŠ do samostatného studijního programu koncipovaného jako pětileté nestrukturované magisterské studium.
- S důrazem na profesionalizaci vzdělávání této kategorie učitelů tvoří dominantu studijního programu pedagogicko-psychologická a oborovědidaktická příprava včetně reflektované praxe. Oborovou složku tvoří odborný základ jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. stupni ZŠ. Oborovědidaktická složka zprostředkovává znalosti a rozvíjí dovednosti v oblasti didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí daného věku.
- Praktickou přípravu je třeba koncipovat jako ucelený a gradující systém praxí s důrazem na reflexi a seberefexi studenta v roli učitele.
- Vzhledem k širší profilu absolventa a multidisciplinárnosti oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy (šíře a mnohostrannost vzdělání jazykového, literárního, matematicko-přírodovědného, vlastivědného a múzického, včetně tělesné kultury) je důležité usilovat o integraci vzdělávacích obsahů (integrace oboru a jeho oborové didaktiky, integrace oborových didaktik, integrace teoretické a praktické složky studia aj.).

Rámcová podoba kurikula pro studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ je uvedena v Tabulce 2.

Tabulka 2: Rámcové proporce složek pro přípravu učitelů na 1. stupni ZŠ (pětileté nestrukturované Mgr. studium)

Označení složky	Podíl z celkové hodinové dotace	Počet kreditů	Studijní předměty (příklady) (nepominutelné obsahy mohou být prezentovány jak v rámci běžných, tak specificky vytvářených předmětů či integrovány do tematických okruhů)
oborová a oborovědidaktická	50–55 %	150–165	<p>Oborové a oborovědidaktické předměty jsou koncipovány ve vazbě na kurikulum primárního vzdělávání (vzdělávací oblasti) – jde zejména o předměty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Český jazyk a literatura s didaktikou • Didaktika rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti • Matematika s didaktikou • Didaktika prvouky, přírodovědy a vlastivědy (včetně přírodovědného a společenskovedního základu) • Cizí jazyk s didaktikou • Hudební výchova s didaktikou • Výtvarná výchova s didaktikou • Tělesná výchova s didaktikou • Dramatická výchova s didaktikou
pedagogicko-psychologická	25 %	75	<p>Předměty, resp. tematické oblasti jsou odvozovány od pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství – může se jednat např. o předměty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Úvod do studia učitelství / Úvod do pedagogiky • Filosofie výchovy / Obecná pedagogika • Obecná didaktika / Didaktika 1. stupně ZŠ • Primární pedagogika • Speciální pedagogika • Pedagogická psychologie • Vývojová psychologie • Sociální psychologie • Pedagogicko-psychologická diagnostika • Metodologie pedagogického výzkumu
reflektované pedagogické praxe	10–15 %	30–45	<ul style="list-style-type: none"> • Různé formy praxí (souvislá, průběžná, blokovaná, asistentská) s reflektivními semináři s využitím nástrojů, jako jsou, např. reflektivní deník, profesní portfolio, videohospitace, akční výzkum • Minimálně 6 týdnů závěrečné souvislé praxe
diplomová (magisterská) práce a (volitelné) předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult	5–13 %	15–39	<p>Zahnutí předmětů je plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Diplomová (magisterská) práce by měla být podchycena formou kreditové dotace, neboť ta odráží aktivitu studentů vloženou do jejího zpracování.</p>
Celkem	100 %	300	

Studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ musí být garantováno po celou dobu platnosti akreditovaného studijního programu docentem pedagogiky či příbuzného oboru na plný pracovní úvazek u dané vysoké školy, jehož vědecko-výzkumná činnost je zaměřena na primární vzdělávání a který se podílí na výuce hlavních předmětů v tomto studiu, a přiměřeným počtem akademických pracovníků s vědeckou hodností vzhledem k odborné profilaci a zajištění studijního plánu.

7 Další postup

- Specifikace pojetí, struktury a proporcí složek v přípravě učitelů mateřských škol.
- Specifikace pojetí, struktury a proporcí v přípravě učitelů odborných předmětů a praktického vyučování v oblasti středního vzdělávání.
- Rozpracování profilů absolventa učitelství v příslušnosti ke stupňům (event. typům) škol.
- Specifikace neopominutelných obsahů učitelské přípravy v příslušnosti ke stupňům (event. typům) škol.