

Student učitelství a zkušenost stávký

Pavel Brebera

Abstrakt: V mnohých debatách o sociálních proměnách české společnosti zaznívá v souvislosti s tématem prestiže učitelské profese jako jedna z otázek možnost stávký jako konkrétní formy prosazení profesních požadavků. V tomto příspěvku bude prezentována autentická zkušenost ze stávký učitelů 1. 9. 2003 z pohledu studentů učitelství na jejich dlouhodobé pedagogické praxi.

Klíčová slova: stávka učitelů, pedagogická praxe, reflexe

Abstract: The topic of strike as an integral part of the discussions of a status of teaching profession has become one of the major themes of the debates on social changes in contemporary Czech society. This text presents a specific experience of the strike of teachers on September 1st 2003, viewed from the perspective of students of a teaching programme on their long-term teaching practice.

Key words: teachers' strike, teaching practice, reflection

1. Úvod

V souvislosti se sociálními proměnami české společnosti se v rámci mediálních debat poměrně často operuje s výrazem „stávka“. Mnohdy však nezůstane pouze u spekulací a tato forma pokusu o prosazení požadavků formulovaných některými profesními skupinami je skutečně ve větším či menším měřítku realizována. Jednou ze skupin, které v poslední době k tomuto kroku přistoupily, byli i pracovníci ve školství, a to na různých úrovních českého vzdělávacího systému. Výchozím bodem této diskuse bude výstražná stávka pracovníků základních a středních škol 1. 9. 2003, událost samotnými odbory hodnocená jako „nejmasovější protest v dějinách republiky“, ke kterému se dle statistik odborové organizace připojilo 3 031 základních a středních škol, celkově pak 72 463 pracovníků školství. (Učitelské noviny 30/2003, s. 6)

Záměrem je v tomto případě nabídnout specifický pohled na stávku ze strany studentů učitelského oboru realizovaného Fakultou humanitních studií Univerzity Pardubice, a to těch, kteří byli v období předcházejícím stávce i v okamžiku jejího vyhlášení v rámci své roční asistentké pedagogické praxe fyzicky přítomni na jednotlivých školách a do dění okolo stávký často též více či méně zapojeni. Hlavním důvodem pro uplatnění tohoto hlediska je předpoklad, že i studentů učitelství jako osob oprávněně zahrnovaných již do kategorie „profesní a životní dráha učitele, etapa volba učitelské profese“ (viz Průcha 2002a, 2002b) se tato problematika logicky velmi těsně dotýká.

Témata prezentovaná a diskutovaná v rámci studijních předmětů pedagogickopsychologického bloku, např. problematika náročnosti a prestiže učitelské profese, současná vzdělávací politika a financování školství, totiž v tomto okamžiku pro studenty učitelství nabývají konkrétní reálné podoby. Autentická zkušenost stávky 1. 9. 2003 tedy z hlediska utváření vztahu k profesi obsahuje značný formativní potenciál.

Je tedy nutno zdůraznit, že tento pohled na stávku není primárně koncipován jako výzkumné šetření toho, „co se v našich školách v době stávky vlastně dělo“, čili z pozice studenta (a jeho vysokoškolského učitele), často negativně vnímaného jako „špiona“ v české škole (tyto role diskutovány Prokopem, 2003, s. 22), ale spíše právě jako pokus o praktické demonstrování působení různých možných vlivů na formování konkrétních postojů studentů učitelství, jejich subjektivních teorií či v procesu rozvoje toho, co je v různých významových odstínech považováno za tzv. kompetence. V této souvislosti i v kontextu současných trendů personalistické a konstruktivistické koncepce vzdělávání učitelů (Spilková, 2003) a s nimi spojených modelů pedagogických praxí je zde pak logicky klíčovým termínem „reflexe“.

2. Příprava učitelů na FHS Univerzity Pardubice a téma stávky

Koncepce profesních modulů v rámci studijního programu učitelství anglického jazyka na FHS Univerzity Pardubice je v souladu s výše uvedenými trendy v současných modelech pregraduální přípravy učitelů založena na řízené reflexi praktické zkušenosti jako integrální součásti předmětů pedagogickopsychologického bloku. Již zmíněný „centrální bod“ této přípravy čili dlouhodobá asistentická praxe tzv. klinického roku logicky poskytuje velké množství příležitostí k profesnímu učení, které je ze strany univerzity podporováno jednak prostřednictvím reflektivních didaktických a lingvodidaktických seminářů probíhajících v rámci pravidelných sobotních setkání, dále participací ve speciálně zkonstruovaných on-line konferencích a samostatnou prací na tematicky různě zaměřených projektech, vycházejících z konkrétní zkušenosti studenta-asistenta.

Jelikož tento typ pedagogické praxe svou strukturou přímo kopíruje školní rok, studenti tudíž nastupují do škol již v období tzv. přípravného týdne a od samotného počátku se jistým způsobem podílejí na chodu konkrétní školy jako instituce, je základem prvního z řady povinných projektů, nazvaného Kultura školy, reflexe institucionálních faktorů. Používanými reflektivními technikami (Richards a Lockhart, 1996) jsou v případě tohoto projektu klinické (či reflektivní) psaní s konkrétním výstupem ve formě reflektivního deníku a polostrukturovaný rozhovor tutora (univerzitního učitele-didaktika) se studentem, který je z hlediska diskutovaných okruhů založen výhradně na obsahové analýze tohoto deníku. Uvedený Projekt 1 je z obsahového i me-

todologického hlediska takto koncipován záměrně, a to především na základě výsledků realizovaného výzkumu problémů začínajících učitelů, který v sobě zahrnoval i analýzu reflektovaných institucionálních faktorů spojených se specifiky vstupu do profese jako jedné z objektivních determinant činnosti učitele (podrobněji Píšová, 1999). Pro reflexi autentické zkušenosti stávky jako konkrétní formy „boje protestem“ (Podlahová, 2001) na samém začátku školního roku se tedy v rámci Projektu 1 právě díky jeho zaměření na kulturu instituce otvírá poměrně velký prostor. Charakter události okolo stávky 1. 9. 2003 mohl tedy pro studenty logicky znamenat přirozené rozšíření původně plánovaného rozsahu reflexe i mimo rámec konkrétní instituce, tj. mimo cíleně pozorované mikropodmínky determinující kvalitu výkonu pedagogických pracovníků konkrétní školy směrem k zamýšlení nad makroúrovni těchto podmínek čili širšího kontextu českého školství (Vašutová, 2001, s. 40–41) a s ním spojené často diskutované otázky prestiže učitelské profese.

Ačkoli použití reflektivního deníku je ve své podstatě technikou nestrukturovanou, v jistém smyslu z něj zde právě výše diskutované, předem stanovené zaměření Projektu 1 činí ten typ reflexe, který by podle Slavíka (1995) odpovídal reflexi tzv. předběžně strukturované, vymezené termíny „tvorba – systém“. Děje se tak především zásluhou předběžné pojmové strukturace různých aspektů kultury školy, která proběhla v rámci některých studijních předmětů, předcházejících této roční asistentské praxi, především v kurzu Začínající učitel. Konkrétní situace by za těchto okolností tedy měly být samotným aktérem reflektovány jako systémy, které obsahují takové typy proměnných, o jejichž existenci byli studenti v rámci přípravy na klinický rok již do jisté míry obeznámeni. Cílem studentů nyní již jako spolutvůrců reality konkrétní školy je proto v této počáteční fázi dlouhodobé pedagogické praxe primárně se v těchto systémech zorientovat.

Jako druhý pól Slavíkem prezentovaných typů reflexe je uveden tzv. typ „následně strukturovaný“, definovaný jako „příběh“. Takový příběh nemá předem stanovenou strukturu, je chápán jako „pamětní obraz, v němž hrajeme roli jednoho z hrdinů“ (Slavík, 1995, s. 58). Lze předpokládat, že tímto způsobem bude člověk reflektovat především na situace netypické, na které není připraven mnohdy ani předběžnou pojmovou strukturací. Taková reflexe pak bude primárně založena na „zažití, prožití, odžití“ a až druhotně povede k „rozebírání“. V případě stávky u studentů předchází záměrné vymezování předmětu reflexe v rámci přípravné fáze před klinickým rokem proběhnout ani nemohlo, a jejich náhled tak není zatížen ani zkreslen žádnou předběžnou strukturací. Lze tedy očekávat, že při zachycení této netypické situace v celé své komplexnosti se konečný výstup reflektivního psaní může přiblížit k pólu příběhu. Tento předpoklad je jedním z hlavních cílů zkou-

mání v obsahové analýze reflektivních deníků, konkrétně částí věnovaných stávce učitelů 1. 9. 2003.

3. Stávka 1. 9. 2003 očima studentů klinického roku – výsledky empirického šetření

3.1 Cíle a metodologie šetření

Šetření s cílem zjistit jednak způsob a míru participace studentů na dění okolo výstražné stávky 1. 9. 2003 na jednotlivých školách, jednak jejich subjektivní percepce této specifické události proběhlo prostřednictvím analýzy zpětné vazby ze strany studentů v rámci Projektu 1 (jako prvního z kreditově ohodnocených předmětů profesního modulu Klinický rok), zaměřeného na téma školy jako instituce. Zvolenými metodami byly v tomto případě:

- obsahová analýza reflektivních deníků studentů (4 týdny, tj. přípravný týden + září 2003),
- dotazník (vyplněný 11. 10. 2003 v rámci prvního ze sobotních setkání).

Zvolený přístup lze primárně považovat za kvalitativní. Kvantifikovatelné údaje, získané prostřednictvím krátkého dotazníku, zde pak budou prezentovány jednak v souvislosti s rámcovým uvedením charakteristik zkoumaného souboru studentů, jednak v případě interpretace jejich postojů ke stávce, vyjádřených na škálách, které byly zkonstruovány přímo k tomuto účelu.

3.2 Charakteristika zkoumaného souboru

Zkoumaný soubor obsahoval celkem 27 studentů, kteří odevzdali reflektivní deník a z nichž se 25 zároveň zúčastnilo sobotního setkání 11. 10. 2003. Zde vyplnili příslušný dotazník (údaje z dodatečně vyplněného dotazníku zbývajících dvou nebyly z hlediska možnosti zkreslující interpretace jejich subjektivních percepce do výsledků šetření započítány, analýza reflektivních deníků však ano). Z celkového počtu 27 studentů bylo v rámci klinického roku přiděleno 22 studentů na základní školy, 4 z nich na střední školy a 1 student působí v rámci jedné instituce na obou výše uvedených stupních (základní škola a gymnázium). Z 27 studentů pak pouze 1 student působí na soukromé škole.

Z celkového počtu 26 škol, na kterých byli studenti umístěni (dva ze studentů totiž působí na téže škole), se přihlásilo ke stávce 15 z nich (58 %), zatímco 11 z nich (42 %) tento protest v té formě, jak jej navrhl ČMOS PŠ, nepodpořilo.

3.3 Výsledky šetření

a) Stávka jako příběh

Ve svých reflektivních denících nebyli studenti předem zatíženi žádnou strukturou. Mnoho z nich (především ti, kteří působí na školách, jež se ke

stávce nepřipojily) se ve svých reflektivních denících o této události ani jednou nezmiňuje. Ostatní však reflektují ve svých denících již události okolo stávky v průběhu přípravného týdne. Jejich záznamy lze pak rozdělit do tří kategorií a jejich autoři jsou pro účely tohoto příspěvku vždy prezentováni v mužském rodě:

1. Některé ze záznamů zůstávají na úrovni konstatování bez dalšího popisu či analýzy situace, např.:
 - „... 25. 8. – *Byla porada. Na programu byla stávka učitelů a diskuse.*“
 - „... 29. 8. – *Dostali jsme rozvrh na příští týden. Stávka v naší škole plánována není.*“
2. Většina z těch, kteří si události spojené se stávkou v průběhu přípravného týdne zapsali, ovšem nabízí dokreslující popis některých specifických okamžiků:
 - „... 26. 8. – *Potom jsme měli diskutovat stávku plánovanou na 1. září. Ředitel a zástupce řekli svůj názor a potom odešli ze sborovny, což všichni ocenili. Hlasovalo se o stávce. Většina sboru si myslela, že jeden den stávky nic nevyřeší (obzvlášť 1. září), a proto jsme se ke stávce nepřipojili. Jsme tedy jedna ze tří škol z celkového počtu sedmnácti v našem městě, které se ke stávce nepřipojily.*“
 - „... V 8:30 se konala schůze, kde jsme se měli vyjadřovat ke stávce. Dvě učitelky se nechtěly ke stávce připojit – jedna proto, že si nemůže dovolit přijít o peníze za ten jeden den, protože je samoživitelka se dvěma dětmi, a ta druhá jednoduše proto, že nesouhlasí s datem a cíli stávky.“
3. Někteří ze studentů však píšou v 1. osobě jednotného čísla, uplatňují sebereflexi a nabízejí vlastní pohled na jednotlivé události přípravného týdne (viz první z následujících příkladů), nebo dokonce jejich sled vnímaný jako příběh s vlastní rolí v něm (viz druhý z následujících příkladů):
 - „... 26. 8. – *V tu chvíli jsem viděl, že mě přijali jako člena sboru, protože jsem i já ve věci stávky mohl rozhodovat.*“
 - „... 26. 8. – *Přišel jsem do práce už v 7.45 kvůli poradě. Protože se všude hodně mluvilo o stávce, tak to ředitel nadhodil hned na začátku. Zdálo se mi, že se učitelé bojí vyjádřit vlastní názor. Ředitel z toho byl taky tak trochu nesvůj, a tak navrhl, že se to vyřeší zítra hlasováním. Když o tom ředitel mluvil, přitočil se ke mně jeden z učitelů a poznamenal, že tady žádná stávka nebude, že tihle lidi neradi vyčnívají z řady, nemluvě už o nějaké ochetě účastnit se stávky. Ačkoli tohle prostředí ještě neznám, připadala mi tahle poznámka nějak divná...*
 - 27. 8. – *Předpoklad toho učitele se nenaplnil. Většina sboru zvedla ruku pro...*
 - 29. 8. – *... Poslali mě domů a řekli mi, ať v pondělí nechodím. A prý si mám tu stávku užít. Tak jsem šel a měl jsem toho hodně k přemýšlení, snad nejdůležitější to, jak se připravit na své první hodiny.*“
4. Stejně kategorie (tj. konstatování bez dalšího vysvětlení, popis situace a příběh) lze identifikovat i v případě záznamů událostí přímo 1. 9. 2003:
 - „... 1. 9. – *Stávka.*“
 - „... 1. 9. – *Stávka. I přesto jsme museli jít do školy. Protože však nejsem zaměstnanec na plný úvazek, poslala mě mentorka domů s vysvětlením, že tam stejně není nic, co bych mohl dělat.*“
 - „... 1. 9. – *Stávka proběhla klidně, nikdo o ničem nemluvil. Já jsem si připravoval materiály pro své hodiny u sebe v kabinetě.*“

„... 1. 9. – Byla u nás stávka, ale do školy jsme museli všichni, jen ty děti tam zatím nebyly... Byl jsem tam do pěti hodin. Protože byla stávka, tak je to poněkud nepřiměřená pracovní doba, hlavně když vím, že za ten den nedostaneme peníze a stávka stejně nic asi nevyřeší, už proto, že se neúčastnilo zrovna moc škol. Aby to bylo alespoň symbolicky k něčemu, museli by stávkovat opravdu všichni učitelé.“

„... 1. 9. – Tak dneska byla na naší škole stávka, takže jsem tam nemusel. Nicméně jako součást školského systému jsem se cítil také součástí té stávky. Na druhou stranu musím přiznat, že takové jednání nepovažuji za příliš šťastné. Za prvé, protože se neúčastní všechny školy, je tenhle ‚radikální čin‘ dost oslaben. A co víc, jeden den v tomto případě rozhodně nestačí. Akorát to dětem prodloužilo prázdniny a rodičům, kteří neměli hlídání, přidělalo starosti. Podle mě by taková stávka měla smysl, kdyby trvala aspoň týden (což je však nepředstavitelné pro samotné učitele, protože by za celý týden nedostali ani halíř). Myslím, že se téhle stávce učitelů v té formě, jak proběhla, tak akorát všichni vysmějí.“

„... 1. 9. – Nevím, co si mám myslet o tom, že se naše škola nepřipojila ke stávce, organizované odbory. Myslím, že bychom měli být loajální vůči ostatním kolegům ve školách v celé zemi. Problém je v tom, že na konci června ředitel slíbil, že školu pro prvňáky otevře, ať už bude situace jakákoli. Bohužel to ale nezkontroloval s ostatními členy sboru. Někteří by totiž do stávky asi šli, někteří zase ne. Co se týče mě, tak si myslím, že sliby by se opravdu měly dodržovat.“

„... 1. 9. – Není to zvláštní? Nastal první den mé učitelské kariéry a já trčím doma a vychutnávám si stávku. Na tenhle pozoruhodný začátek určitě nikdy nezapomenu. No, musím přiznat, že jsem docela šťastný, protože si ještě můžu projít své přípravy a udělat některé finální úpravy.“

V následujícím období se ve svých reflektivních denících nikdo ze studentů již k reflexi události stávky nevrátil.

b) Postoje studentů ke stávce

Na první ze škál byli studenti požádáni vyjádřit případný názorový posun ve věci souhlasu či nesouhlasu s vyhlášením výstražné stávky učitelů. Tento posun měl být zaznamenán do škál Likertova typu (tj. úplný souhlas až úplný nesouhlas) s pohledem zpět do začátku přípravného týdne, dále do okamžiku vyhlášení stávky a nakonec vyjádření postoje k její realizaci v reálném čase vyplňování dotazníku (11. 10. 2003). Studenti jako skupina neprojevili žádný zvláštní příklon k některému z pólů. Zůstali spíše neutrální (pozice 3), ovšem s drobným posunem od menší míry souhlasu na začátku přípravného týdne (při přiřazení koeficientu 5 úplnému souhlasu a 1 úplnému nesouhlasu je zde průměr 3,32) směrem k souhlasu silnějšímu v době vyhlášení stávky (průměr 3,44) a následnému mírnému poklesu (3,4).

Zajímavějším se pak stal pohled na jednotlivé podskupiny, které byly v rámci souboru zkoumaných studentů identifikovány. Například skupina těch studentů, kteří již od samého počátku měli na základě potřeb školy a vlastního zájmu smluvně ujednaný úvazek vyšší než 10 hodin, vykazovali v otázce náhledu na stávku obecně vyšší míru souhlasu než studenti ostatní, tj. než ti, kteří měli vlastní úvazek do 10 hodin, či ti, kteří vy-

konávali v tomto prvním období v souladu s celkovým pojetím klinického roku výhradně asistentské činnosti, tedy zatím bez samostatné realizace vyučovacích hodin. Průměrný výsledek této skupiny 7 studentů s nejvyšším úvazkem (tj. 10+) totiž činil na začátku přípravného týdne 3,71, v okamžiku vyhlášení stávký 3,86 a v reálném čase vyplňování dotazníku 4. Jako možné vysvětlení vyjádřených postojů této skupiny studentů lze nabídnout spekulaci, že právě výše jejich placeného úvazku (v několika případech dokonce plného úvazku), přibližující tyto osoby reálné situaci řadových učitelů, mohla ovlivnit jejich vnímání požadavků ČMOS PŠ tak, že se nakonec projevila i v těchto škálách, a to nezávisle na tom, zda jejich škola do stávký vstoupila či nikoli.

Tab. 1: *Postoj studentů ke stávce*

	úplný souhlas	souhlas	neutrální postoj	nesouhlas	úplný nesouhlas
začátek přípravného týdne (průměr 3,32)	3 (12 %)	8 (32 %)	9 (36 %)	4 (16 %)	1 (4 %)
1. 9. 2003 (průměr 3,44)	4 (16 %)	8 (32 %)	9 (36 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
říjen 2003 (průměr 3,4)	5 (20 %)	5 (20 %)	12 (48 %)	1 (4 %)	2 (8 %)

Na další škále měli studenti vyjádřit svůj postoj k jednotlivým aspektům protestní akce s cílem splnění požadavků určité profesní skupiny. Na škále 1–5 (1 = nevýznamné, 5 = velmi významné) pak nejvyššího průměru dosáhla důležitost jasné formulace požadavků (4,76), poté počet lidí zapojených do protestu (4,72), dále podpora široké veřejnosti (4,2) a nakonec volba stávký jako formy protestu (3,44).

Prostřednictvím poslední série bipolárních škál měli studenti za úkol vyjádřit, ke kterému z adjektiv se v případě hodnocení vlastní zkušenosti přítomnosti v reálném prostředí škol v době vyhlášení výstražné stávký 1. 9. 2003 přikloní. Tři ze studentů se rozhodli tyto škály nevyplnit, vesměs ti, jejichž školy do stávký nevstoupily. Hodnocení studentů pak probíhalo mezi póly příjemný vs. nepříjemný, povzbuzující vs. odrazující, pozoruhodná událost vs. nezajímavá událost. Žádný výrazný příklon k některému z vyjádřených pólů nenastal, nicméně v případě prvních dvou stupnic jsou postoje spíše negativní, zatímco v případě třetí z nich se studenti jemně přiklánějí k pozitivně formulovanému pólu pozoruhodné události.

V případě prvních dvou škál se pak obecně pozitivnější náhled objevuje u studentů s nejvyšším úvazkem 10+ (u obou škál průměrné hodnocení 3,17), naopak náhled skupiny 7 studentů bez úvazku je zde poněkud více negativní (první škála – 2,5; druhá škála – 2). U posledně uvedené sku-

piny studentů bez úvazku je i průměrné hodnocení 2,5 v případě třetí škály výrazně odlišné od skupin ostatních. Tato percipovaná nezajímavost stávky může být vysvětlena například tím, že tito studenti byli jako osoby, které nemají z právního hlediska žádnou vazbu ke škole, kde vykonávají roční praxi, 1. 9. 2003 obvykle posláni domů.

Tab. 2: *Hodnocení vlastní zkušenosti studentů*

	1	2	3	4	5	N		
nepříjemný	2 (8 %)	4 (16 %)	12 (48 %)	2 (8 %)	2 (8 %)	3 (12 %)	příjemný	průměr 2,91
odrazující	3 (12 %)	4 (16 %)	11 (44 %)	1 (4 %)	3 (12 %)	3 (12 %)	povzbuzující	průměr 2,86
nezajímavý	2 (8 %)	3 (12 %)	8 (32 %)	3 (12 %)	6 (24 %)	3 (12 %)	pozoruhodný	průměr 3,36

4. Závěr

Nečekaná autentická zkušenost stávky profesní skupiny učitelů nabídla studentům učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií jednak příležitost k sebereflexi, ale často i možnost aktivně participovat na dění s ní spojeném. V současné době ani na základě jimi vyjádřených názorů a postojů rozhodně nelze říci, do jaké míry tato událost studenty „profiluje“ ve vztahu k profesi či jaký jiný konkrétní přínos pro jejich budoucí profesní rozvoj může znamenat. Na závěr je proto třeba uvést, že tato i další konkrétní zkušenosti, které mohli studenti získat v průběhu svého klinického roku, budou i nadále zpracovávány v rámci dalších reflektivních seminářů profesního modulu jejich studijního oboru za účelem maximalizace využití jejich potenciálu v procesu profesního učení.

Literatura

- PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. *Pro mentory projektu Klinický rok*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002a.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. Klinický rok. In ŠVEC, V. (ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS, Šlapanice u Brna. Brno: Konvoj, 2002b, s. 187–192.
- PODLAHOVÁ, L. Společenské zviditelnění práce učitelů. In EGER, L. (ed.) *Komunikace školy s veřejností*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001, s. 79–82.
- PROKOP, J. Student a učitel praxe – naši výzkumníci? In MARKOVÁ, K. (ed.) *Pedagogická praxe*. Sborník příspěvků z III. celostátní konference, Praha 22. ledna 2003. Praha: PedF UK, 2003, s. 21–24.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002a.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002b.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, CH. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

- SLAVÍK, J. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995.
- SPILKOVÁ, V. Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy. In MARKOVÁ, K. (ed.) *Pedagogická praxe*. Sborník příspěvků z III. celostátní konference. Praha: PedF UK, 2003, s. 28–32.
- Učitelské noviny 30/2003*
- V AŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PedF UK, 2001, s. 19 až 46.

BREBERA, P. Student učitelství a zkušenost stávky. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 111–119. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Pavel Brebera, Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, Studentská 84, 530 12 Pardubice, pavel.brebera@upce.cz