



Perspektivy učitelství – porozumění dítěti – potenciál generací

BARBORA LOUDOVÁ STRALCZYŃSKÁ

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,
současné číslo časopisu *Pedagogika* oslovuje svými tématy výzkumníky, odborníky z praxe i studenty pedagogických oborů. První studie se zabývá profesním sebepojetím studentů učitelství. Poskytuje širokou teoretickou bázi pro ukotvení empirického šetření mezi studenty anglického jazyka. Druhá studie je s ní provázána skrze zkoumání myšlení budoucích pedagogů výchovné dramatiky. S předchozím textem ji pojí zájem o individuální rozvoj studenta a jeho vazbu na zkoumaná témata. Obě statě jsou si tematicky blízko právě svým pohledem na formující se pedagogické osobnosti, jejichž odborná příprava je zakotvena v osobnostně orientovaném modelu. Zdánlivě rozmanité příspěvky vyrůstají ze společných kořenů konstruktivistické pedagogiky a pojetí přípravy učitele jako reflektivního praktika. Přestože pracují s příklady odlišných studijních programů, jejich závěry jsou nadoborové a mohou být zdrojem impulsů pro rozvoj odborné přípravy pedagogů napříč disciplínami i vzdělávacími stupni. Třetí studie přináší výsledky rozsáhlého šetření fenoménu školní (ne)úspěšnosti na primárním stupni. Konkrétně se věnuje vztahu odkladů školní docházky s výsledky žáků v kognitivních a didaktických testech. Výzkum ukazuje na důležitou charakteristiku, a to vysokou rozmanitost této skupiny žáků, jejichž školní výsledky ovlivňuje celá řada proměnných. Výsledky představují opravdu hodnotný příspěvek do diskuse o transformaci pojetí počátku základního vzdělávání a podpoře dětí, u nichž je zvažováno odložení počátku školní docházky.



Studie Vladimíry Spilkové a Heleny Zitkové *Výzkum profesního sebepojetí u studentů na cestě k učitelství* se zaměřuje na otázky, jakým způsobem přemýšlejí a jaké konkrétní představy mají studenti – budoucí učitelé o sobě v roli učitele. Základním východiskem autorek je individuální přístup v podpoře studenta při „vrstání“ do role učitele. Proces stávání se učitelem definují jako „aktivní konstruování a tvořivě osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, teoretické reflexe praktických zkušeností a sebeobjevování v roli učitele a se systematickou podporou vzdělavatelů učitelů a mentorů ze školské praxe“. Studie vychází z pojetí studenta jako *active and reflective agent* (Karlen et al., 2023; Zimmerman, 2002), tedy podle autorek „hlavního aktéra svého profesního vývoje, tvůrce své profesní identity a sebepojetí v roli učitele“, což koresponduje s konstantami současného pojetí učení a pregraduální přípravy učitelů.

V teoretických východiscích se studie vyrovnává s pojmovým vymezením profesního sebepojetí učitele / studenta učitelství (*professional self-concept of teacher*), které definuje jako „komplexní představu o sobě samém v roli učitele“. Autorky poukazují na problematické odlišení jednotlivých termínů, které je způsobeno nejasnými hranicemi obsahů pojmů i rozmanitým využitím ze strany jednotlivých autorů (*profesní sebepojetí – profesní identita – profesní Já*) v českém i zahraničním kontextu. Zahraniční výzkumy poukazují na význam rozvoje identity učitele (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Day et al., 2006; Martínez de la Hidalga & Villardón, 2019), která je považována za důležitý faktor jeho kvality (Day, 2018) a hraje rovněž důležitou roli při vstupu učitelů do praxe (Cobb et al., 2018; Cobb, 2022). Autorky vyzdvihují význam „zvědoměného, empiricky i teoreticky zdůvodněného profesního sebepojetí“, jehož konstruování má být integrální součástí kvalitní a individualizované profesní přípravy studenta učitelství.

V kontextu těchto poznatků tak můžeme znovu zdůraznit význam kooperace pedagogických fakult a fakultních škol, vysokoškolských učitelů a fakultních učitelů-mentorů (v nové terminologii tzv. *provázejících učitelů*). Pregraduální příprava učitelů prošla rozsáhlou transformací, která však znovu stojí před řadou výzev způsobených proměnou sociálních, politických, ekonomických i bezpečnostních podmínek (Bendl et al., 2011; Kratochvílová & Svojanovský, 2020; Rýdl & Novotný, 2023; Spilková, 2004, 2023; Spilková et al., 2015; Spilková & Tomková, 2010; Štech, 2023 aj.). Aktuálním úkolem je implementovat nový systém spolupráce pedagogických fakult s místy praxe, který v současnosti prochází pokusným ověřováním (*Systém podpory provázejících učitelů*, 2023–2025). Příprava studenta přímo v praxi má být podle nových pokynů MŠMT posílena (MŠMT, 2024b). Nové rámcové požadavky na studijní programy integrují práci s portfoliem do pregraduální přípravy i jejího zakončení. Rada fakult s portfolií v rozmanité formě již mnoho let pracuje (Lopes & Stará, 2022; Píšová, 2007; Rodová & Syslová, 2021; Tomková, 2018 aj.). Jedním z cílů je právě provázení studenta v jeho profesním rozvoji, které se zakládá na důkazech o výsledcích jeho učení. Studentům, jejich učitelům i mentorům (fakultním/provázejícím učitelům) v praxi poskytuje široký



zdroj pro *evidence-based* reflexi při mentorském rozhovoru a reflektivních seminářích, pro facilitaci konstruování profesního sebepojetí studenta a formulování individualizovaných cílů pro jeho rozvoj.

Autorky využily studentské eseje na téma *Já – budoucí učitel/ka* jako zdroj pro poznání sebepojetí svých studentů. Jedná se o metodu reflektivního psaní (*reflective writing*) a frekventovanou součást portfolií studentů, která disponuje jak diagnostickým, tak intervenčním potenciálem. Reflektivní autobiografické eseje mají v přípravě učitelů své místo (Hosein & Rao, 2017; Richards et al., 2020). Cílem kvalitativního výzkumu bylo prozkoumat sebepojetí budoucích učitelů a identifikovat, čím je toto pojetí utvářeno. Specificky se výzkum zaměřil na to, (1) jak studenti – budoucí učitelé přemýšlejí o sobě v roli učitele, (2) jakým tématům se v autobiografických esejích věnují a (3) jaké mají představy o sobě jako o učiteli v perspektivě svého budoucího vývoje (jakým učitelem chtějí, či nechtějí být). Data byla získána od 16 studentů třetího ročníku bakalářského studijního programu *Anglický jazyk ve vzdělávání* na Univerzitě Pardubice. Induktivní analýza vedla autorky k vytvoření pěti hlavních kategorií (*Já a pojetí výuky; Já a přístup k profesi; Já a profesní kvality; Já a profesní očekávání; Já a rozhodnutí pro profesi*), jimiž se studenti v esejích zabývali. Většina témat však byla nadoborová a týkala se přístupu k žákům, klimatu třídy, hodnocení a zpětné vazby, metod a organizačních forem výuky, profesní motivace, znalostí, dovedností, hodnot, ale také obav budoucích učitelů a jejich motivů pro vstup do profesní přípravy.

Přestože se nejedná o rozsáhlý výzkumný soubor, studie přináší zajímavé pohledy na představy studentů o sobě jako o budoucím učiteli, a to především v dichotomii tzv. *chtěného a nechtěného Já*. Přestože neintendovaně, pohybovali se studenti v rámci popsáných typologií a profilací identity učitele (Blackley et al., 2018; Pravdová, 2015).

Jednoznačně zajímavým výstupem šetření je fakt, že se respondenti v naprosté většině orientovali na pozitivní obraz sebe jako učitele. Jejich motivací bylo „*Chci to dělat jinak, než čím jsem si sama prošla jako malá.*“ – „*Chci, aby to bavilo jak mě, tak i děti.*“ – „*Chci to dělat srdcem.*“ Z hlediska profesní kvality byly pro respondenty v profesním rozvoji klíčové osobnostní vlastnosti a dovednosti, v menší míře pak znalosti. Z jejich výpovědí se vynořovaly gestaly formované jejich osobními zkušenostmi z rolí žáka a studenta. Autorky dále vyzdvihují význam kultivace emocionality během pregraduální přípravy učitelů. Souvisí to s významem pozitivního profesního sebepojetí, které je klíčové pro kvalitu práce učitele i prevenci vyhoření a předčasného odchodu z profese (Hanušová et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2020; Vítečková, 2018). Ačkoli v esejích studentů převažovaly pozitivně orientované emoce, autorky upozorňují na důležitou roli narušení emoční rovnováhy, která může iniciovat další seberozvoj studenta (Frenzel et al., 2021; Hargreaves, 1998; Saunders, 2013). To může opět vyvolat diskusi o přípravě učitelů v rámci modelu reflektivního praktika (Korthagen et al., 2011) i kompetenčního rámce absolventa učitelství (MŠMT, 2023) a jeho oborových profilů, které vznikají v současné době na pedagogických fakultách.



Článek otvírá diskusi jak k dílčím aspektům rodící se profesní identity studentů učitelství, tak k využití autobiografických reflektivních esejí v přípravě učitelů. Význam reflexe v přípravě učitele je imanentní součástí modelů odborné přípravy již po několik dekád napříč rozmanitými vzdělávacími systémy (Beauchamp, 2015; Hatton & Smith, 1995; Loughran, 2002; Nezvalová, 2018; Smyth, 1989). Některé studie však naopak ukazují na nejednoznačný přínos reflektivního psaní v průběhu studia a jeho odraz v kvalitě vlastního pedagogického působení (Brouwer & Korthagen, 2005; Cohen-Sayag & Fischl, 2012; Mena-Marcos et al., 2012). Přínos reflektivního psaní esejí by tak bylo vhodné v dalším výzkumu komparovat s reálným vzdělávacím působením studentů-učitelů na daném pracovišti.

Druhá studie, jejíž autorkou je Anna Tomková, zkoumá *Pedagogické myšlení studentů oboru Dramatická výchova* v oboru Dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky na DAMU v Praze. Jedná se o šetření zaměřené na rozvoj pedagogů v uměleckém oboru, kteří dosud stáli spíše stranou perspektivy českého pedagogického výzkumu a pedeutologie. Nedostatečná pozornost věnovaná této učitelské kategorii je neoprávněná, neboť – jak ukazují zahraniční studie – využití dramatické výchovy v různých oblastech výuky a výchovného působení má pozitivní vliv na rozvoj učení a formování osobnosti jedinců od raného dětství (Mages, 2010; Water, 2021) až po adolescence a dospělé (Rousseau & Moneta, 2008). Výchovná dramatika nachází uplatnění například ve výuce jazyků (Gill, 2013; Miccoli, 2003; Mugiraneza et al., 2024; O’Gara, 2008), prevenci nevhodného chování (Baer & Glasgow, 2008; Ball, 2012; Burton, 2010; Edmiston, 2000; Mavroudis et al., 2016), rozvoji zdraví (Joronen et al., 2008) či specifických dovedností v interakci s dalšími osobami (Malm & Löfgren, 2007). V empirickém šetření přicházela skupina respondentů do studia s velice diversifikovanou pedagogickou zkušeností (jako učitelé různých stupňů a předmětů, pedagogové zájmových kroužků i pracovníci v sociálních a zdravotnických službách) a ve studiu si osvojovali prostředky a strategie výchovné dramatiky.

Postavení pedagogické přípravy studentů Dramatické výchovy je tedy z hlediska koncepce dosti náročné. Jeho úkolem je vybavit studenty k tomu, aby dokázali pracovat s dětmi, mladistvými i dospělými a využívat metody dramatické výchovy k podpoře rozvoje jejich osobnosti, neboť absolventi tvořivé dramatiky nacházejí uplatnění v rozmanitých oblastech společenského působení.

Předložená studie se proto zaměřuje na zkoumání, „jak koncipovat a vyučovat obecně pedagogické předměty a v čem spočívají specifika pedagogického myšlení studentů umělecko-pedagogických oborů na vysokých uměleckých školách“. Studie byla realizována ve třech návazných krocích. Analýze byly nejdříve podrobeny kurzy tvořící základ obecně-pedagogické složky přípravy pedagogů dramatického oboru. Následně byl jako „puzzle“ rekonstruován obraz pedagogického myšlení studentů pomocí rozmanitých zdrojů dat (analýza zkušeností a výstupů z průběžné výuky, analýza seminárních prací a individuálních seznamů literatury vybraných studenty ke zkoušce). Třetí „dílek sta-



vebnice“ této studie tvořila analýza seberefektivních výroků studentů, která zkoumala náhled studentů na proměny vlastního pedagogického myšlení.

Třísemestrální kurz Pedagogiky odpovídá trendu předmětů procházejících delším úsekem studia, které identifikujeme v přípravě učitelů v zahraniční (Loudová Stralczynská et al., 2022, 2024). Poskytuje studentům příležitost seznámit se s teoretickými koncepty jako je kognitivně náročná výuka, kooperativní učení, responzivní výuka, formativní hodnocení, well-being nebo reflektivní pojetí seberozvoje. Pro čtenáře může být zajímavým podnětem propojení kritického a tvořivého myšlení, které se organicky spojují ve studiu výchovné dramatiky. Z analýzy prací studentů je oslovující celková orientace studentů, která v sobě odráží respekt k jedinci a odvahu prozkoumávat témata, která jsou obecně vnímaná jako obtížná (z prací studentů např. *O konstruktivní diskusi a jak se vyhnout manipulaci; Škola jako genderový prostor; Koncepty spravedlivosti v českém vzdělávacím systému*). V závěru si autorka klade otázku, „jak ve velmi diverzifikovaných skupinách studentů ještě účinněji diferencovat a individualizovat výuku tak, aby jim pomáhala porozumět klíčovým pedagogickým jevům do hloubky“. To je bezesporu otázka, která je relevantní pro všechny studijní programy připravující pedagogy.

Studie nás vede k obecnějšímu uvažování, jak inovovat metody výuky studentů na pedagogických fakultách a dalších vysokých školách. Jak koncipovat studium, aby rozvíjelo a kultivovalo budoucí pedagogy pro práci s dětmi generace Alfa, mladistvými a dospělými z generací Z, Y, X i seniory z „Baby boomers“ a odcházející „tiché generace“ (Gibson et al., 2010; Mayo et al., 2021; McCrindle, 2014)? Vidíme, že studenti ve studii Tomkové se dotkli ve svých reflexích specifik práce s těmito skupinami a vnímají svou současnou pozici („Nyní víc rozumím, vím, že není jen jedna odpověď“).

Studie autorek Anny Páchové, Zuzany Bílkové, Zuzany Štefánkové a Lenky Zemanové zkoumá, co se skrývá *Pod povrchem odkladů školní docházky*. Tato otázka v současnosti zaměstnává odbornou veřejnost i média (ČŠI, 2023; EDUin, 2024; Chvál & Kropáčková, 2018). Ačkoli si ministerstvo školství již v roce 2019 stanovilo za cíl eliminovat počet odkladů školní docházky, tento záměr se nepodařilo dosáhnout (MŠMT, 2019). Naopak se v současnosti nacházíme na vrcholu počtu odkladů, jejichž počet se za posledních 10 let zvýšil o 58 % (ČSU, 2023) na 23 % v letošním roce. Odklady školní docházky (OŠD) jsou v Evropě fenoménem, který existuje pouze v některých zemích. Podíl dětí, které nastupují do primárního vzdělávání o rok později, se přitom zpravidla pohybuje v jednotkách procent (Oberhuemer & Schreyer, 2024). Zvyšování podílu dětí s OŠD identifikujeme sice i v dalších evropských zemích, které jsou nám sociokulturně blízké – příkladem je Slovinsko s podílem 5,3 % v roce 2014 a současným procentem odkladů 11,1 % – i tak se však jedná o řádově nižší celková čísla (Schreyer et al., 2024). Výjimkou je Skotsko, kde zahajuje později primární vzdělávání 33 % dětí¹ (Oberhuemer & Schreyer, 2024).

¹ Zde se však jedná o pětileté děti, protože povinná školní docházka začíná již v 5 letech, v Severním Irsku dokonce ve 4 letech.



Předložená studie se na otázky odkladů dívá ze zajímavé perspektivy. Sleduje totiž školní (ne)úspěšnost dětí s OŠD s jejich spolužáky bez OŠD v průběhu 2. a 3. ročníku základní školy. Autorky si kladou otázku, „jak si žáci s OŠD ve srovnání se svými spolužáky vedou po nástupu do školy a jak se jejich výkony dále vyvíjejí“. V úvodu totiž upozorňují, že nemáme dostatek důkazů o přínosu samotné instituce odkladu školní docházky na úspěšnost dětí v dalším vzdělávání. Autorky se proto obrací k dílčím oblastem rozvoje dítěte a dokládají na datech ze zahraničních šetření, že úroveň kognitivních procesů je významnou proměnnou stejně jako kompenzační role sociálních dovedností (Martarelli et al., 2018; Sabol & Pianta, 2012). Autorky se proto zaměřily na kognitivní a didaktické výkony žáků v průběhu primárního stupně.

Kvantitativní výzkum se opírá o velice solidní soubor 656 dětí z 29 tříd, z nichž 21 % byli žáci s odkladem. Článek přináší dílčí statistická data z široce rozkročeného výzkumu, který se opírá o komplexní soubor výzkumných nástrojů kombinujících kvalitativní i kvantitativní metody. Pro účely příspěvku byla analyzována data ze standardizovaných kognitivních a didaktických testů obsahujících učivo v daných ročnících. Výstupy testů byly doplněny informacemi o prospěchu, věku žáků, speciálních vzdělávacích potřebách atd. Článek přináší řadu hodnotných i překvapujících výsledků. Jedním z nich je zjištění, že ve skupině žáků s OŠD podávali starší žáci horší výsledky než jejich mladší spolužáci v ročníku (tzn. že se stoupajícím věkem klesal výkon žáků s OŠD v dané věkové skupině). Autorky velice poctivě reflektují možné příčiny pozorovaných rozdílů a nabízejí opodstatněné interpretace – v uvedeném příkladu jako rozdíl v důvodech udělení odkladu u mladších dětí z důvodu věku a u starších kvůli závažnějším problémům. Důležitým poznatkem je i to, že se výsledky žáků s OŠD narozených v letních měsících ve 3. ročníku ZŠ vyrovnaly výsledkům spolužáků bez odkladu. Toto může být důležité pro současnou diskusi o nastavení podpory pro žáky na počátku primární školy, která má snižovat počty odkladů (MŠMT, 2024a). Důležité zjištění je také to, že se nepotvrdil vztah mezi věkem a výkonem žáků v rámci jednoho ročníku, neboť u starších žáků s OŠD autorky zaznamenaly konstantně horší výsledky ve sledovaných ročnících. Předložený výzkum nás tedy vede k uvažování o potřebách heterogenní skupiny žáků s OŠD během primárního vzdělávání. Oceňuji závěr autorek, že právě kvůli hlubšímu porozumění žákům s OŠD bude třeba provádět dlouhodobá šetření, která budou dokumentovat jejich vzdělávací dráhu od předškolního věku a umožní nám přesněji vyhodnotit, zda odložený vstup do 1. třídy je opravdu efektivním opatřením.

Toto číslo časopisu *Pedagogika* neochudí čtenáře ani o recenze – přináší rovnou dvě. Autorkou první recenze je Lenka Nováková, která přibližuje monografii Marji Volemanové *Dyslexie! Nebo ne? Aneb jak primární reflexy ovlivní vývoj vidění*. Odborná kniha ukazuje na nové teorie o vlivu přetrvávajících primárních reflexů na rozvoj čtení. Nabízí komplexní informace o podstatě problémů i možnostech řešení pro odbornou veřejnost. Autorkou druhé recenze na knihu autorského týmu Evy Koželuhové, Ondřeje Koželuha



a Michaely Šujančové *Děti a seniori v mateřské škole* je Radmila Burkovičová. Publikace přináší ve čtivé formě informace o možnostech a přínosu mezigeneračních vztahů v současném světě a předškolním vzdělávání. Podněty pro praxi opírá o teoretické poznatky i data z vlastního empirického šetření.

Předložené číslo má své těžiště v pohledu na pregraduální přípravu učitelů a dalších pedagogů, a to především v perspektivě jejich utvářejícího se profesního sebepojetí a reflektivních schopností. Význam hluboké orientace na specifické potřeby dítěte je zřejmý v podrobné analýze pluralitní skupiny žáků s odkladem školní docházky, jejichž úspěšnost do značné míry souvisí se schopností učitelů a školy zohledňovat jejich individuální potřeby. Jako horizontální témata prosakují všemi články perspektivy jedinců v různých věkových skupinách, od dětí v předškolním věku až po seniory. Předložené číslo *Pedagogiky* jistě osloví odbornou veřejnost a nasměruje ji k dalším výzkumům – jak pedagogické praxe, tak odkrývání dalších aspektů učitelství.

LITERATURA

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogic approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Baer, A., & Glasgow, J. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97, 79–86.
- Ball, D. (2012). Dramatherapy with children who have been bullied: Anne Bannister award 2010. *Dramatherapy*, 34, 35–46.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16, 123–141.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Bendl, S. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Blackley, S., Bennett, D., & Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, 28, 849–869.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education*, 15(2), 255–270.
- Cobb, D. J. (2022). Initial teacher education and the development of teacher identity. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer, Singapore.
- Cobb, D. J., Harlow, A., & Clark, L. (2018). Examining the teacher identity – agency relationship through legitimate peripheral participation: A longitudinal investigation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 495–510.



- Cohen-Sayag, E., & Fischl, D. (2012). Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(10).
- ČSU. (2023). *Školy a školská zařízení – školní rok 2022/2023*. Český statistický úřad. Dostupné z <https://csu.gov.cz/>.
- ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2022/2023*. Česká školní inspekce. Dostupné z <https://www.csicr.cz/>.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (s. 61–70). Cham: Springer.
- Day, C. et al. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education*, 5(1), 63–84.
- EDUin. (2024). *Jak se nám daří naplňovat Strategii 2030+?* Dostupné z <https://www.eduin.cz/clanky/strategie2030/>.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264.
- Gibson, J. W. et al. (2010). Ageism and the Baby boomers: Issues, challenges and the TEAM Approach. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 53–60.
- Gill, C. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama. *English Language Teaching*, 6(4), 29–41.
- Hanušová, S. et al. (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hatton, N., & Smith, D. C. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hosein, A., & Rao, N. (2017). Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109–125.
- Chvál, M., & Kropáčková, J. (2018). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117.
- Joronen, K., Rankin, S. H., & Åstedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: Systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 63(2), 116–131.
- Karlen, Y. et al. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055.



- Korthagen, F. A. J. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lopes, J. C., & Stará, J. (2022). Reflective Portfolios as decolonial pedagogical practices. *Educar em Revista*, 38.
- Loudová Stralczynská, B. (2024). *Profesní příprava pedagoga jako cesta k dítěti: Komparativní studie vzdělávacích programů pro předškolní pedagogy v německy mluvících zemích*. Praha: Karolinum a Pedagogická fakulta UK.
- Loudová Stralczynská, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (2022). *Educating pre-primary and primary teachers today: Quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Mages, W. K. (2010). Creating a culture of collaboration: The conception, design, and evolution of a Head Start Theatre-in-Education Program. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 45–61.
- Malm, B., & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1–20.
- Martarelli, C. S. et al. (2018). Profiles of executive functions and social skills in the transition to school: A person-centred approach. *Infant and Child Development*, 27(6), e2114.
- Martínez de la Hidalga, Z., & Villardón, L. (2019). Teacher identity research and development. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (s. 1–24). Oxford: Oxford University Press.
- Mavroudis, N., Bournelli, P., & Huang, Y. X. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3(1).
- Mayo, D. M. et al. (2021). Cross-Generational understandings of ageism and its perceived impacts on personal-public health. *Journal of Gerontological Social Work*, 65, 711–727.
- McCrinkle, M. (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. McPherson's Printing Group.
- Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2012). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122–129.
- MŠMT. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence*. Dostupné z <https://msmt.gov.cz>.
- MŠMT. (2024a). *MŠMT připravilo řešení pro omezení odkladů školní docházky*. Dostupné z <https://msmt.gov.cz>.



- MŠMT. (2024b). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/file/62419>.
- Mugiraneza, E. et al. (2024). How drama enhances English-speaking skills: The role of drama in teaching English-speaking skills in selected secondary schools in Kigali City, Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(2), 764–772.
- Nezvalová, D. (2018). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 8(4).
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (Eds.). (2024). *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- O’Gara, P. (2008). To be or have not been: Learning language tenses through drama. *Issues in Educational Research*, 18(2), 156–166.
- Pišová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pravdová, B. (2015). *Já jako učitel: profesní sebepečení studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Richards, K. A., Gaudreault, K. L., & Wilson, W. J. (2020). Research and practical implications of integrating autobiographical essays into physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 159–164.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- Rousseau, C., & Moneta, I. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329–340.
- Rýdl, K., & Novotný, M. (2023). K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33(1), 65–86.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282–299.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333.
- Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Jager, J. (2024). Slovenia – key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe* (s. 1639–1660). Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9.



- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12–45.
- Spilková, V. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Water, M. V. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98, 02009.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;

e-mail: barbora.loudova@pedf.cuni.cz