# Učitel a jeho současná profesní dilemata

**The teacher and his current professional dilemmas**

Petr URBÁNEK

**Abstrakt:** Dynamika společenských proměn implikuje změny v oblasti vzdělávání i v možnostech práce školy. Tyto intervence významně zasahují i natolik stabilní fenomény edukace jako je funkce školy, její kultura a vzdělávací koncept. Příspěvek se zabývá identifikací prvků vnějších zásahů, které mají potenciál měnit povahu práce školy a učitele. Výzkum, založen na rozhovorech, zjišťuje expertní názory personálu školy na proměnu funkce a kultury současné základní školy s důsledkem zásahů do profesionality učitele, kterou reprezentuje vnímaná profesní autonomie učitele.

**Klíčová slova:** paradigma změny, základní škola, profesionalita učitele, profesní dilema, profesní autonomie, profesní etika, hloubkový rozhovor.

**Abstract:** The dynamics of social changes determines the intervention in education and also in job opportunities in the schools. The paper deals with the identification of elements of external influence which have the potential to change the nature of work and school teachers. The research, based on interviews, expert opinions detects the school staff to change the function of culture and contemporary elementary school and to change teacher professionalism.

**Keywords:** the paradigm of changes, basic school, teacher professionalism, professional dilemma, in-depth interview

## 1 Úvod

Společenské proměny postmoderního světa a jejich dynamika implikuje změny dopadající též na oblast vzdělávání, přičemž determinuje potenciál práce školy (Pol, 2007; Dvořák et al., 2015), a potažmo i možnosti práce učitele (Urbánek, 2014). Lze proto předpokládat, že se různými vnějšími zásahy a tlaky na školu mohou významnou měrou proměňovat i natolik stabilní fenomény edukace, jakými jsou specifikum kultury školy, (vzdělávací) funkce školy či obecné paradigma a smysl vzdělávání. Klíčoví aktéři edukace, učitelé, se tak ocitají v kontroverzní situaci, která existující antinomie výchovy (o nich např. Strouhal, 2013, s. 38−44), a tedy i již dané rozporuplné nároky na učitelskou práci (Helus, 2007) a paradoxní situaci učitelů (Štech, 2007), ještě více vyhrocuje a komplikuje. Výrazně je ohrožena profesně etická rovina učitelství (Pelcová, Semrádová, 2014) a možný proces profesionalizace.[1]

[1] Profesní autonomie učitele a postoj učitele ke změnám jsou některými autory považovány za dílčí dimenze profesního přesvědčení učitelů (beliefs). (např. Straková et al., 2014). Domníváme se, že tyto dimenze jsou současně významnými atributy profesionality učitele. Koncept učitelské profesionality přesto opouštíme, neboť jej postmoderní paradigma do určité míry neguje (Koťa, 2012, s. 308; Štech, 2013). V analýze se více



Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

Někteří odborníci se domnívají, že je tento zásadní přelom ve společnosti řešitelný v oblasti vzdělávání samotnými učiteli (např. Lorenzová, 2010), tedy změnou jejich profesní přípravy, rozšířením požadavků a nároků profese. Škola a učitel se tedy má přizpůsobit (jakýmkoliv) změněným požadavkům. Situaci natolik výrazných, epochálních proměn vnějších společenských podmínek s dopadem do oblasti vzdělávání patrně není možné řešit (jen) v profesní rovině vnitřních předpokladů učitele a změnou organizace práce školy. Zdůrazněme, že mnohé intervence vycházejí ze zásadně odlišných premis a cílů, než na jakých je založen smysl institucionálního vzdělávání a výchovy obecně. Otevírá se tím již implicitně vyslovené dilema, zda a do jaké míry se má škola a učitel asimilovat s těmito změnami (spojenými s rizikem popření podstaty výchovy). Připomínáme-li antinomický charakter výchovy a její praktický dopad na koncept práce školy a učitele, shledáváme v souvislosti s postmoderním obratem nově vyostřené dilema: dvě polohy řešení téhož tématu vztahu výchovy a změny. Domníváme se totiž, že ve svém důsledku přesahuje jak rámec obecně daných výchovných antinomií, tak také možnosti konceptu teorie změny; v procesu vzdělávání zasahuje především práci učitele, jeho profesní autonomii a rovinu profesní etiky.

## 2 Teoretická východiska

Zabýváme-li se profesními dilematy učitele, musíme především vycházet z epochální proměny lidské společnosti, která přirozeně prosakuje také do oblasti výchovy a vzdělávání. Postmoderní a neoliberální akcent doby jsme již charakterizovali směrem k výchově, škole i k učiteli na jiných místech a lze na ně proto odkázat (Urbánek, 2013; 2014), je ale pro naše téma zcela klíčové. Atributy postmoderních idejí, charakterizované např. otevřeností, neusazeností, variabilitou, dekonstrukcí apod., představují právě pro podstatu výchovy značná rizika. Změny prosakující do vzdělávání z postmoderních a neoliberálních pozic jsou proto problematická.

Proces proměny školy, resp. zásahy do této specifické organizace, může být na jedné straně chápán jako žádoucí, záměrný akt, a příznivě i přijímán aktéry školní práce jako užitečný či dokonce nutný vnitřní impuls (např. Fullan, 1982; Hargreaves, 1998; Hopkins, 2001; u nás Pol, 2007 aj.), se kterým lze (ovšem za výjimečných okolností) přirozeně, systémově, pod kontrolou a ku prospěchu edukace pracovat. Jak jsme již k tématu polarizace změny a stability ve školním prostředí uvedli v diskusi na jiném místě (Vašutová & Urbánek, 2010, 80-81), je však vždy při přijímání těchto změn do školního prostředí nutné reflektovat jejich možnosti a rizika v citlivém obsahovém kontextu práce školy.[2] Změna tak nemusí být nutně chápána jen jako vnější intervence a nátlak ústící v povinnou (a nezdůvodněnou) přestavbu stávajícího stavu, ale více jako očekávaná, zevnitř angažovaná, aktéry žádoucí proměna organizace (Pol, 2007), jako koncepční, obsahové či metodické zdokonalování, ozdravění vztahů uvnitř školy (Hopkins, 2001) apod. Změna je tu artikulována jako interní výzva, která má značný potenciál progresu. Změna vychází zevnitř školy a generuje ji např. styl vedení a společná vize, profesní parametry učitelů (jejich pojetí výuky, profesní přesvědčení, profesní zkušenosti), včetně příznivé personální konstelace sboru.

Školy jsou ovšem daleko častěji konfrontovány s vnějším tlakem na její proměnu v „technicko-pragmatickém“ pojetí změny, které navíc bývá zpravidla jen pozitivně

přibližujeme k pojetí učitele jako experta (Píšová et al., 2013, s. 55−56), který je ve smyslu námi formulovaného problému profesní autonomie v prostředí permanentních změn konfrontován s externími faktory.

[2] Tematika změny a stability v prostředí základní školy byla předmětem širší a hlubší diskuse, navíc v delší perspektivě opakované vícečetné případové studii (blíže Dvořák et al., 2010, s. 130−142; Dvořák et al., 2015, s. 71−91).

konotované, v krajnosti až do spektakulární podoby změny jako fetiše. Téma změny je tak absolutizováno, vyhrocováno a uchylováno do technicistních a manažeristických poloh bez dostatečné koncepční opory. Samotnou podstatu výchovy a vzdělávání tím zjednodušuje, zužuje, neakceptuje nebo i přímo popírá. Spíše jen méně často jsou takové živelné i cílené oficiální zásahy na úrovni školy kriticky glosovány a identifikovány jako důsledek vnějších společenských tlaků s problematickými či dokonce s nežádoucími konsekvencemi.

Změny související s konceptem kurikula a se způsoby jeho zavádění v českých školách jsou kriticky hodnoceny např. Štechem (2013), Janíkem (2013) nebo Rýdlem a Šmelovou (2014). Citovaní autoři upozorňují i u tohoto kurikulárního projektu na řadu rizik vnějšího zásahu. Intervence do vzdělávacích obsahů (tak jak byly realizovány) nenaplnily ve svém důsledku původní očekávání a v zásadě příliš „neohrozily" ani neposunuly fungování základních škol. Významnějšími vnějšími faktory, které školu aktuálně avšak jen málo kontrolovaně ovlivňují, jsou nepřímé a různorodé společenské tlaky, síla trhu či vliv zájmových skupin (Dvořák et al., 2015).[3] Zásahy přicházející cíleně z decize, postihující zejména didaktickou rovinu práce školy a jsou-li „pod kontrolou" konceptu i výsledků, nelze považovat za zásadně rizikové. Přesto znamenají pro školu a učitele významnou zátěž.

Méně flagrantní, avšak významná výchovná rizika představují intervence z různorodých zdrojů, mnohdy také neadresné a ne vždy prosazované s jasným účelem. Mohou například postupně narušit stávající vzdělávací struktury nebo oblast hodnotových modelů školy, negovat podstatu výchovy apod. Štech (2014, s. 3) si asi právě také proto klade sic zřídka vyslovovanou, avšak zcela zásadní otázku pro diskusi k jakýmkoliv změnám v oblasti vzdělávání: „Kdo a jak vlastně definuje změny ve společnosti a její potřeby, na které by se škola měla adaptovat…?". Jinými slovy, kdo potřebu změn vymezuje a na základě jakých mechanismů jsou pak tyto změny prosazovány do školského terénu? Zdůvodnění a interpretace některých (i dobře míněných) změn adresované školám, které jsou vedené z oficiálních decizních míst nebo zájmových skupin, např. směrem k obsahu výuky, nejsou vždy zcela přesvědčivé. Postrádají např. logiku nebo jsou zatíženy prakticistním pojetím, módním vlivem či účelovými tlaky zájmových skupin.[4] Stát zodpovídá zásadní měrou za výsledky vzdělávání. Stále menší intenzitou ale ovlivňuje posuny školy. Přispívá k tomu i způsob využívání ekonomických nástrojů. Zatímco kvalitu práce školy je možno primárně v dlouhodobé perspektivě ovlivňovat např. personální politikou a podporou vzdělávání učitelů, resp. zkvalitňováním podmínek jejich práce, investice směřují častěji do viditelnějších oblastí, např. k podpoře prostředků vzdělávání (učebnice, tablety do škol). Nelze přitom vyloučit, že i zde se projevuje tlak zájmových skupin.

[3] Kurikulární reforma, zahájena v roce 2007, nepřinesla do základních škol tolik očekávané příznivé změny. Pomineme-li značně problematickou rovinu její realizace spojenou s (ne)ochotou a (ne)připraveností učitelů (např. Straková, 2013; Janík, 2013), resp. s její nekonsekventností (Rýdl & Šmelová 2014), jsou zásadní výhrady vznášeny i k samotnému smyslu a konceptu reformy (Štech, 2013).

[4] Prvním příkladem může být zavedení finanční gramotnosti do učiva ZŠ. Nikdo nepochybuje o tom, že by žáci základní školy měli mít i k tomuto tématu patřičně osvojené příslušné matematické dovednosti. Neadekvátní je ale utilitární zdůvodnění, proč tyto vyučovací obsahy do školního kurikula zařazovat. Příčinou vysokého podílu nevýhodně uzavíraných úvěrových smluv dospělou populací není absence matematických (finančních) dovedností, nýbrž vysoký stupeň nezodpovědnosti, kterou tito lidé vykazují (kritické glosy k tématu finanční gramotnosti vyjadřuje Najvar, 2014). Podobně groteskně může vyznívat i panelová diskuse (SKAV a EDUin) s názvem „Co bude potřebovat dnešní prvňák jako budoucí uchazeč o práci?" (proběhla v Praze, ZŠ Vodičkova, 18. 6. 2015); a je vcelku i příznačné, že v odborném panelu vystupovali pouze zástupci podnikatelské sféry, nikoliv té pedagogické!

# 3 Cíle a metody šetření, výzkumné otázky

## *3.1 Cíle šetření*

Příspěvek si klade za cíl v rozhovorech s učiteli a s vedením základních škol identifikovat deklarované proměny jejich práce a profesních podmínek. Analyzován bude zdroj a charakter takto identifikovaných změn, jejich dopad do vzdělávacího kontextu a do sféry profesní autonomie učitele.

## *3.2 Problematika metodického uchopení*

Šetření s využitím vybraných dat vícečetné případové studie (Dvořák et al., 2015) vychází z baterie 36 rozhovorů s učiteli (a vedením) pěti základních škol.[5] Hloubkové polostrukturované rozhovory se uskutečnily v letech 2012 a 2013 a respondenti se (mimo řadu dalších témat) vyjadřovali i ke změnám a dopadům vnějších intervencí na fungování školy a práci učitelů. Z rozhovorů byly otevřeným kódováním identifikovány indikátory, které vyjadřovaly symptomy intervencí do funkce školy, do podstaty výchovných aktů a zejména do oblasti práce učitele a jeho profesní autonomie. Formulace otázek při rozhovorech s učiteli nebyla explicitně zaměřena k jejich profesní autonomii, ani k přímým dotazům na vnější intervence, nýbrž k obecně pojatému fenoménu změny ve škole, kdy jsme očekávali, že ji sami při své učitelské práci pozorují a nějakým způsobem také hodnotí. Tato strategie je při rozhovorech blízká tzv. nepřímým otázkám (Švaříček & Šeďová, 2006, 168, 169), které ale v našem případě neměly povahu projektivních položek. Eliminovali jsme tím riziko, aby rozhovory z naší strany neměli sugestivní povahu a neposkytovaly přímé návody k odpovědím, resp., aby ze strany respondentů nebyly odpovědi modifikovány jako žádoucí a výzkumníkem očekávané. Očekávali jsme tak, že respondenti sami, bez návodu a směrování k jádru zjišťovaného, budou vyjadřovat takové situace, které jsme považovali za ohrožení profesní autonomie. Uvědomujeme si, že i tento přístup získávání dat a zejména jejich zpracování má svá metodologická rizika a při interpretacích jsme se snažili tuto skutečnost respektovat.

## *3.3 Výzkumné otázky*

Současné společenské změny implikují přímé a nepřímé zásadní intervence přirozeně i do oblasti vzdělávání. Lze proto předpokládat, že se tím mění též práce školy a učitele. Pro naši drobnou výzkumnou sondu jsme v souladu s cílem formulovali tři výzkumné otázky:

1) Vnímají učitelé tlak vnějších intervencí na autonomii školy a autonomii učitelské práce?
2) Jak hodnotí respondenti povahu těchto vnímaných vnějších zásahů do práce školy a učitele?
3) Jaké jsou strategie učitelů při konfrontaci s těmito tlaky a změnami?

[5] Opakovaná vícečetná případová studie základní školy byla realizována na Ústavu výzkumu rozvoje a vzdělávání PedF UK v Praze v letech 2012-2014 (Projekt GAČR Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy, P407/12/2262), blíže k tomu Dvořák et al. (2015); bohatých dat z rozhovorů jsme využili i pro tuto studii.

# 4 Výsledky a diskuse

Ukazuje se, že současná základní škola a její učitel je v kontextu společenských proměn a přijímaných změn práce školy opakovaně konfrontován s řadou vnějších intervencí různorodé povahy a intenzity. Je přitom obtížné charakter změn a jejich hodnocení učiteli jednoznačněji kvalifikovat, klasifikovat a hodnotit. Zřejmé však je, že řada intervencí má svůj zdroj v postmoderním prostoru a vychází z neoliberálních charakteristik (Štech 2007). Výpovědi učitelů přinesly množství kritických indicií, které mohou být hodnoceny jako nepříznivý zásah do specifika práce školy a učitele. Některé z nich lze pro citlivou podstatu vzdělávání považovat jako značně rizikové, nepříznivě zasahují funkci školy, potenciálně ovlivňují profesionalitu učitele a staví jej před řadu profesně etických dilemat. Ne všechny takto získané indicie lze ale hodnotit jen nepříznivě nebo jednoznačně. Mezi učiteli se projevuje zásadní rozdílnost jak v popisu reality, kterou ve škole prožívají, tak také v pojetí změny a v chápání vlastní profesní autonomie. Respondenti vnímají tlak vnějších intervencí, v zásadě si jej i dobře uvědomují, avšak mezi jejich výpověďmi jsou velké individuální rozdíly, jak v rovině frekvence a intenzity, tak i tématu vnímaných intervencí.

Učitelé se tematicky dotýkali poměrně širokého pole intervencí, které ve své učitelské práci považovali nejen za problematické a komplikující vlastní učitelské působení, ale hraničící též s etickou rovinou problému a zasahující do jejich profesní autonomie. Poměrně častými tématy, kolem kterých rozhovory oscilovaly, byly souvislosti a dopady kurikulární reformy. Učitelé neoceňovali její přínos, a nevyplynulo ani, že po pěti letech existence rámcového vzdělávání ještě tímto tématem žijí. Naopak se domnívají, že tvorba školních programů přesahovala jejich profesní kompetence a omezovala ty profesní aktivity, které jsou způsobilí vykonávat.

Rovina profesní etiky a autonomie byla podle učitelů nejčastěji ohrožována v souvislosti s žákovskou, ale i rodičovskou „klientelou“. Na straně žáků uváděli učitelé mezi nejzávažnější problémy neochotu pracovat, chybějící snahu a nízké pracovní úsilí. Pociťují také velmi slabou podporu ze strany rodičů (zejména na vyšším stupni). Mezi rodiči je stále běžnějším ochranářský výchovný styl. Zmiňovány byly respondenty i zcela konkrétní kauzy, ze kterých navíc vyplynulo, že do jisté míry selhává i vedení škol a chybějící podpora, kterou by od něj učitelé očekávali.

V tomto světle se pak poměrně chabě a nepřesvědčivě diskutují strategie, které učitelé při těchto konfliktech využívají. Lze se obávat, že pro ně mnohdy není ani jiného východiska. Škola je stále jakési „impérium“, a konfrontace s politikou vlastní školy pro většinu učitelů možná není, spíše se očekává, že se s ní ztotožní. Ukazuje se tak, že zde historicky funguje technika přenosu společenského konfliktu z vyšších na nižší úrovně řízení, tedy až na půdu školy, kde musí být téma řešeno. Klíčovou roli zde pak hraje vedení školy, ale také ředitel musí volit efektivní strategie nejen směrem ke sboru, ale i ke zřizovateli.[6] Část učitelů je ochotna rezignovat na podstatu práce školy i vlastní profesní přesvědčení, podřídit a přizpůsobit se tomuto tlaku, diktátu společnosti, rodičů i žáků (např. akceptovat tržní princip ve výchově, pakliže chybí žáci; nebo „*když se to (*cokoliv – doplnil PU) *vyžaduje, nemá smysl se bránit*“).

Odpovězme konečně explicitněji na výše formulované výzkumné otázky: (1) Učitelé ve své většině vnější tlak na změny školní práce reálně vnímají. Poměrně jasně tyto změny i

[6] Ve výzkumu české základní školy (Dvořák et al., 2010) jsme v jedné ze zkoumaných škol skutečně objevili na straně vedení příznivou strategii, která poskytovala učitelům větší prostor, aby mohli chránit svou profesní autonomii a svá profesní přesvědčení. Tato strategie vystavěla nad učiteli jakýsi pomyslný „ochranný deštník“ před nepříznivými vnějšími zásahy a vlivy (blíže Dvořák et al., 2010, s. 139−141).

pojmenovávají a popisují. Není ale plná shoda mezi učiteli v postojích ke změně, a proto je i autonomie školy a učitelské práce vnímána „širokospektrálně“. (2) Vzhledem k tomu, že jsou identifikované intervence značně různorodé, „skrytě plíživé“, nepřehledné, mnohdy s nejednoznačnými obsahy, rizika a důsledky těchto zásahů si z perspektivy školní práce učitelé vždy plně neuvědomují. Domníváme se, že i proto zbývá učitelům větší prostor pro obranné techniky typu bagatelizace, utilitarizace apod. (3) Domníváme se, že nelze přímo hovořit o uvědomovaných strategiích učitelů, jak čelit vnějším intervencím. Záleží též na konkrétní škole, vedení, sboru, resp. jeho klimatu.

## 5 Závěry

Náš text se zabýval fenoménem vnějších intervencí proměňující se společnosti směrem do vzdělávacího prostoru k učiteli v základním vzdělávání. Šetření, které se opíralo o rozhovory s učiteli, si kladlo otázku, zda pronikající společenské změny kriticky neovlivní profesně etickou rovinu autonomie učitele, která významně indikuje pojetí změny, podstatu vzdělávání i kulturu školy. Přesto, že byly respondenty identifikovány problematické různorodé zásahy do roviny profesní autonomie, má zkoumaný jev zřejmě častěji implicitní, „plíživou“ podobu a vzdělávací realitu zasahuje spíše nenápadně a pozvolně. Nemusí být proto učiteli nutně reflektován v existujícím rozsahu a intenzitě. Zkoumaní učitelé, jak z rozhovorů vyplynulo, navíc představují reprezentanty různého pojetí změny a nestejných postojů k fenoménu profesní autonomie. Naše výsledky proto v tomto smyslu korespondují i s protichůdnými zjištěními Strakové et al. (2014), kdy byla v rámci výzkumu profesního přesvědčení učitelů zkoumána také oblast postojů učitelů k autonomii. Jak ale odhaluje Štech (2014, s. 3), nemusí tato skutečnost nutně odrážet jen kontroverznost výpovědí, nýbrž nejspíše také věrně reflektuje rozporuplnost samotné reality.

Výpovědi učitelů základních škol nás navíc dovedly k úvaze, že etický rozměr učitelské práce nemá jen jedinou polohu, orientovanou primárně na manipulaci s mocí na straně vychovatele. Učitel, jak potvrzovala i řada rozhovorů, je každodenně ve svém profesním prostoru vystaven sic nikoliv vždy příliš nápadnému, ale zato rafinovaně agresivnímu soustavnému tlaku, manipulaci a nutnosti řešit (neřešitelná) dilemata. Již na jiném místě (Urbánek, 2014) jsme důrazně formulovali, že fungování současné školy a práce učitele se nacházejí v dilematickém prostoru. Upozorňovali jsme současně na to, že kontroverznost zájmů, jejich šíře a nepřehlednost toto téma při realizaci výchovného aktu stále silněji vyhrocuje. Ve zjednodušené a poněkud hořké nadsázce jsme možnosti „řešení“ dilematu, resp. konfrontace s ním, nabídli. Volba spočívá mezi strategií profesní expertnosti, která jednak vyžaduje učitele experta a především jeho nadstandardní etický profil; anebo méně rizikové řešení, které lze formulovat jako submise neoliberálnímu tlaku.

## Literatura

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M. & Walterová, E. (2010) *Česká základní škola. Vícepřípadová studie.* Praha: Karolinum.

Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015) *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol.* Praha: Karolinum.

Fullan, M. G. (1982) *The Meaning of Educational Change.* New York, London: Teachers College Press.

Hargreaves, A. et al. (eds.). (1998). *The International Handbook of Educational Change*. London: ELEP.

Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika, 57*(4), 349−363.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement of Real*. London. New York: Routledge Falmer.

Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634−663.

Koťa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace, 22*(3), 336–352.

Lorenzová, J. (2010) Učitelství ve změněných sociálních podmínkách a vnitřní předpoklady učitele pro sociálně pedagogickou práci. In Krykorková, H. & Váňová, R. et al. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum.

Najvar, P. (2014) Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická orientace*, *24*(5), 811−817.

Pelcová, N. & Semrádová, I. (2014) *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P. & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.

Pol, M. (2007) *Škola v proměnách*. Brno: MU.

Rýdl, K. & Šmelová, E. (2014) „Reforma" s atributem nekonsekventnosti. In: Kasper, T. & Dymokurský, O. (eds.) *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi.* (s. 9−22). Brno: ČPdS.

Straková, J. (2013) Jak dál s kurikulární reformou? *Pedagogická orientace*, *23*(5), 734−743.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014) Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika, 64*(1), 34−65.

Strouhal, M. (2013) *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.

Štech, S. (2007) Profesionalita učitele v neo-liberální době. (Esej o paradoxní situaci učitelství). *Pedagogika, 57*(4), 326−337.

Štech, S. (2013) Když je kurikulární reforma evidence – less. *Pedagogická orientace, 23*(5), 615−633.

Štech, S. (2014) Potíže s interpretací změn. *Pedagogika, 64*(1), 1−4.

Švaříček, R. & Šeďová, K. et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Urbánek, P. (2013) *Učitel v osidlech neoliberalismu: ústupky a dilemata*. Přednáška, Pedagogické dny, PF JU v Českých Budějovicích, 16. dubna 2013.

Urbánek, P. (2014) Změny současné školy jako důsledek strategie pedagogické kompetentnosti či submise neoliberálnímu tlaku? In: Kasper, T. & Dymokurský, O. (eds.) *Reforma vzdělávání v současné kurikulární diskusi.* (s. 23−42). Brno: ČPdS.

Vašutová, J. & Urbánek, P. (2010) Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79−91.

**Kontakt**

Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie
Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 2, Liberec 1, 461 17

e-mail: petr.urbanek@tul.cz