

Výzkum učitele a učitelského vzdělávání v kontextu kurikulární reformy - Co, proč a jak zkoumat

Research in the Teacher Profession and Teacher Education in the Context of Curriculum Reform - What, Why and How to Research

Vladimíra Spilková, Doc. PhDr. CSc.

Pracoviště autora: UK-PedF Praha

Klíčová slova: učitelská profese, učitelské vzdělávání, kurikulární reforma, profesní kompetence, projekt výzkumu

Key words: *teacher profession, teacher education, curriculum reform, professional competences, research design*

Abstract:

1. Informace o projektu výzkumu (2007-2013), jehož předmětem je reflexe klíčových trendů v teorii a výzkumu učitelské profese a ve výzkumu a praxi učitelského vzdělávání v ČR po roce 1989, v kontextu současného světového vývoje.

2. Popis výzkumného designu: Teoretická východiska, cíle a metody výzkumu. Předpokládané výsledky.

3. Diskuze otevřených otázek a problémů.

Abstract:

1. Information about the research project (years 2007 – 2013) which is focused on the reflection of the key trends in the theory and research into the teacher profession, research and praxis of the teacher education in the Czech Republic after 1989 in the context of the contemporary European and World developments.

2. Description of the research design: Theoretical points of departure, goals and methods of the research. Presumed results.

3. Discussion of the open questions and problems

Úvod

Transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989, měnící se paradigma vzdělávání předpokládá změny v pojetí učitelské profese, profesních rolí a kompetencí i postojově etických kvalit osobnosti učitele. Nové nároky na učitele pak vyžadují inovované přístupy k učitelskému vzdělávání a celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů. Východiskem pro projektování změn by měl být komplexně pojatý výzkum, který u nás však citelně chybí.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy se od roku 2007 stala na sedm let řešitelem výzkumného záměru „**Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání**“. Ambicí tohoto interdisciplinárně pojatého výzkumu je systémové řešení přípravného a celoživotního vzdělávání učitelů v rovině teoretických a historicko-komparativních východisek, empirických výzkumů, aplikací do praxe a doporučení pro vzdělávací politiku.

1 Předmět výzkumu

Hlavní badatelská pozornost bude věnována reflexi klíčových trendů v teorii a výzkumu učitelské profese a v teorii, výzkumu a praxi učitelského vzdělávání v ČR v kontextu současného evropského a světového vývoje. Významným profilujícím tématem záměru budou proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na ni v souvislosti s transformací českého vzdělávacího systému po roce 1989, zejm. ve vztahu ke kurikulární reformě (rámcové a školní vzdělávací programy).

Obecně formulovaný předmět výzkumu je konkretizován a blíže specifikován ve třech vzájemně propojených tematických oblastech:

1 Pojetí učitelské profese – teoretické modely a výzkumné strategie

1.1 Analýza proměn učitelské profese v historicko-srovnávacím kontextu s důrazem na současnost a perspektivy požadavků společnosti na vzdělání, zvláště pak v kontextu české kurikulární reformy a evropské (Lisabonské) strategie vzdělávání (koncepty profesionalizace učitelství, učitelství jako expertní profese, nové socioprofesionální role učitele).

1.2 Identifikace „nových“ kompetencí a klíčových profesních znalostí učitele včetně podmínek jejich utváření ve vazbě na měnící se pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání (změna paradigmatu charakterizovaná důrazem na komplexní péči o rozvoj žáka), na profesní autonomii a odpovědnost školy a učitele, na tvůrčí charakter činností učitele spojený s podílem na tvorbě školních vzdělávacích programů, na pojetí školy jako učící se organizace s důrazem na spolupráci a týmovou práci.

1.3 Propracování modelu profesního standardu a evaluačních nástrojů pro zjišťování kvality výkonu učitelské profese, kritérií hodnocení a indikátorů kvality.

1.4 Analýza měnících se představ o profesní identitě učitelů v souvislosti s šíří a rozmanitostí požadavků na učitele, reflexe učitelské profese, která zahrnuje sebepojetí a profesní sebevědomí učitelů, názory, představy, postoje, hodnotové orientace a očekávání učitelů, studentů učitelství, event. ředitelů a rodičů.

1.5 Zkoumání efektivních strategií výuky a objasnění jejich determinovanosti v diferencovaných rolích učitele a žáků, v interpersonálních strategiích, v procesech podpory učení žáků a v podmínkách práce učitele ve třídě.

1.6 Zkoumání etické dimenze učitelské profese z hlediska pedagogické antropologie (koncipování modelu profesní etiky, etického kodexu učitele).

2 Koncepty, struktury a procesy přípravného vzdělávání učitelů

2.1 Vytvoření teoretického zázemí pro proměnu kurikula učitelského vzdělávání, zejména pedagogicko-psychologické a oborově didaktické přípravy ve vybraných oborech. Identifikace klíčových konceptů v současných proměnách učitelského vzdělávání. Propracování teoretických přístupů a modelů, např. konstruktivistické přístupy, reflektivní model učitelského vzdělávání (důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností, na sebereflexi učitele, na nové formy spolupráce se školami), koncept profesních, expertních znalostí.

2.2 Reflexe reformních aktivit v oblasti učitelského vzdělávání v celostátním měřítku a zhodnocení proměn na pozadí evropských trendů, identifikace shod a rozdílů v přístupech. Ověřování účinnosti nové koncepce strukturovaného studia učitelství (bakalářské a navazující magisterské studijní programy) vzhledem ke zvyšujícím se nárokům na učitele a kvalitu jeho vzdělání v důsledku změn českého sociokulturního kontextu, zejména měnícího se paradigmatu vzdělávání.

2.3 Výzkum efektivnosti nových přístupů k obsahu i procesu přípravného vzdělávání učitelů, např.:

- nové pojetí obecné a oborové didaktiky (důraz na spolupráci a integrativní přístupy),
- interdisciplinární přístupy (např. tvorba projektů),
- konstruktivistické a reflektivní přístupy k rozvoji profesní identity a tvorbě studentova pojetí výuky,
- metody rozvíjení vybraných profesních kompetencí, např. komunikačních, diagnostických (individuální přístup k žákům), sociálních (týmová spolupráce na tvorbě školního kurikula a rozvoji školy), výzkumných (akční výzkum ve vlastní třídě),
- reflexivní pojetí praxe, koncepce fakultní/klinické školy,
- tvorba koncepce nových kurzů (např. Multikulturní vzdělávání),
- nové přístupy k hodnocení profesních znalostí a kompetencí studentů (využití strukturovaného portfolia při hodnocení, inovace státních zkoušek).

3 Modely profesního rozvoje učitelů

3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb současných učitelů v praxi, zkoumání postojů, ochoty a připravenosti učitelů k dalšímu profesnímu rozvoji a k přijetí nových profesních rolí.

3.2 Zhodnocení současného stavu dalšího vzdělávání učitelů, především vzhledem k novým požadavkům na učitele v kontextu kurikulární reformy.

3.3 Výzkum efektivnosti nových přístupů k obsahu i procesu dalšího vzdělávání učitelů s cílem rozvíjet u učitelů profesní kompetence, které jim pomohou kvalitně zvládat měnící se role a zvyšující se nároky na učitelskou profesi.

3.4 Koncipování modelu dalšího vzdělávání učitelů a učitelských sborů (a ověřování jeho efektivnosti z hlediska vlivu na kvalitu práce učitele a kvalitu školy).

3.5 Ověřování strategií k pozitivnímu ovlivňování realizace kurikulární reformy, např. vyhledávání „vzorových“ učitelů a vytváření podmínek pro uplatnění jejich vlivu v učitelských sborech.

3.6 Rozvoj doktorského studia v rámci systému profesního rozvoje učitelů s akcentem na orientaci učitele na tvůrčí vědeckou práci.

2 Základní teoretická východiska výzkumu

Důležitými teoretickými východisky k řešení výzkumného záměru jsou základní evropské vývojové trendy, zejména **profesionalizace** učitelství a učitelského vzdělávání. Současná teorie a výzkum se zaměřuje především na profesionalizaci učitelské profese („profesionalizační“ pohyb v pojetí J.H.C.Vonka jako směřování k tzv. pravé profesi, Vonk 1992) a posun od modelu tzv. minimální kompetence, v němž je těžiště učitelovy práce spatřováno v co nejefektivnějším předávání poznatků žákům, k modelu tzv. široké profesionality, otevřeného profesionalismu (neoprofesionalismu).

Tento model znamená výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za žáky, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností, za výsledky učení v nejširším významu slova. (Coolahan 1991, Hustler, Intyre 1996, Pollard 2001, Hargreaves 2001). Zvyšují se také nároky na **sebereflexi** učitele, na schopnost analyzovat vlastní činnost, prezentovat a argumentovat své pojetí výuky, podílet se na rozvoji školy, spolupracovat s kolegy (roste „kolektivní“ pojetí učitelské profese), kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím.

Důraz je kladen na pojetí **učitelství jako expertní profese**, pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejvyššímu rozvoji každého žáka. Expertní pojetí učitelství a model široké otevřené profesionality je východiskem k hledání nové identity učitele, k vymezování nových hodnot profese (Coolahan 1991).

Výzkumná pozornost je věnována také zkoumání podstaty profesionality učitele. V zásadě lze identifikovat dva základní přístupy. První z nich vychází z pojetí, že důležitými atributy pravé profese jsou existence specializovaného poznání a nutnost hlubšího profesního vzdělání. Za významný předpoklad profesionalizace učitelství je tedy považováno expertní, specializované **profesní znalosti**, vědění (professional knowledge – Shulman 1987) jako znalostní (teoretický) základ vyučování (knowledge base for teaching), jako nástroj k hlubšímu pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, jako východisko k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky.

Práce L.S.Shulmana vzbudily v mezinárodním měřítku značný ohlas. Předmětem výzkumu je zejména oblast „didaktická znalost obsahu“ (pedagogical content knowledge), která je významná pro rozvoj oborových didaktik. V našem odborném kontextu jsou tyto práce relativně nové a inspirativní pro současnou diskuzi o profesním standardu a o proměnách učitelského vzdělávání (Kotásek 2003, Janík 2005, Švec 2005, Spilková 2004). - Zkoumání v této oblasti je významné také z hlediska klíčové role učitele v kurikulární reformě jako „spolutvůrce kurikula“ (curriculum maker).

V našem kontextu je důležité pojetí profesních znalostí, poznatkové báze učitelství jako struktury zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou. Slovy autora je poznatková báze učitelství „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“ (Schulman 1987). U nás musí teprve proběhnout zásadní debata o vymezení profesních znalostí jako předpokladu k úspěšnému vykonávání profese v podmínkách transformace školy a kurikulární reformy.

Druhým klíčovým konceptem v pokusech o definování podstaty profesionality učitele je pojem **kompetence**, kterému je v teorii i výzkumu věnována systematická pozornost. (Weinert 2001, Korthagen 2004, Hustler - Intyre 1996, Calderhead 1989, Pollard - Tann 1987). Zhruba od 60. let minulého století lze pozorovat snahu identifikovat podstatu profesionality učitele prostřednictvím klíčových kompetencí, které ji sytí. Postupně bylo vytvořeno velké množství modelů, systémů, klasifikací, které popisovaly činnosti, žádané dovednosti, vlastnosti, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Normativní modely profese s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele byly později podrobovány ostré kritice a proti idealizované verzi učitelské identity byly stavěny "reálné kompetence", které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací.

V české pedagogické literatuře se od začátku devadesátých let objevila řada modelů a souborů kompetencí s naznačením hierarchie jejich významnosti pro nové pojetí učitelské profese (např. Helus 1999, 2001, Lukášová-Kantorková 2003, Nezvalová 1995, Spilková 2004, Svatoš 2000, V.Švec 2001, Vašutová 2004). Jeden z nejpracovitějších modelů profesních kompetencí vytvořila J.Vašutová (2004). Na jeho základě definovala profesní standardy vybraných kategorií učitelů. Vlivný je také koncept „jádrových“ kompetencí učitele vycházející z pozic humanistické psychologie (Helus 1999, 2001).

Kromě uvedených dvou přístupů (profesní znalosti, profesní kompetence) lze najít v zahraniční literatuře i další způsoby vymezení učitelské profese, například prostřednictvím klíčových odpovědností učitele v procesech vyučování a učení. Někteří autoři kladou větší důraz na **hodnotovou dimenzi a etickou odpovědnost** (vychází se z profesních hodnot, za jejichž uplatnění ve vyučování je učitel odpovědný) než na konkrétní znalosti a dovednosti (Vonk - Giesbers - Peeters - Wubbels 1992). V našem kontextu patří otázky profesní kultury a etiky spíše k bílým místům v teorii a výzkumu učitelské profese.

Další teoretická východiska VZ se vztahují ke vzdělávání učitelů. Vzhledem k rozhodující úloze učitelů ve vzdělávacích reformách je kvalita jejich přípravného a dalšího vzdělávání považována za kardinální problém v mezinárodním měřítku. Klíčovým trendem je výraznější profesionalizace učitelství, jejímž jádrem je specializované, profesně specifické vědění, poznatkové báze učitelství, expertní poznatky.

Koncipování **poznatkové báze učitelství** jako východiska pro proměnu kurikula učitelství je důležitým úkolem zejména pro pedagogickou teorii a výzkum a pro oborovou didaktiku. Obsah učitelství, klíčové obory je třeba podrobit kritické analýze, provést revizi jejich obsahu pod zorným úhlem toho, co má smysl, co je podstatné z hlediska nových nároků na učitelkou profesi. Důraz je kladen na **interdisciplinárně a integrativně pojatý obsah** učitelství.

Vedle otázek obsahových vystupují do popředí také otázky procesů zprostředkovávání poznatkové báze učitelství (např. Niemi 2004, Reynolds 1989, Grossman 1990). Východiskem k důrazu na procesní otázky učitelství je v poslední době se výrazně prosazující koncept „evidence-based teacher education“ (Niemi 2004), tedy na důkazech, na průkazných faktech založené učitelství, jinak řečeno vědecky, teoreticky a výzkumně podložené učitelství. V tomto pojetí je považováno za klíčové, aby učitelé a studenti učitelství získávali profesní znalosti aktivním způsobem na základě vlastní činnosti a vlastních zkušeností a navíc aby byli schopni produkovat, resp. podílet se na vytváření nových znalostí (učitelé jako „active knowledge acquirers and producers“).

Důležitým prostředkem k naplnění těchto cílů je zapojení učitelů a studentů do výzkumu. Důraz je kladen na akční výzkum ve vlastní třídě, který jim pomáhá získat zkušenosti s tvorbou nových poznatků a zvnitřnit principy aktivního učení a pedagogického konstruktivismu. Studenti a učitelé se učí získávat odstup od vlastní praxe, od subjektivních zkušeností, učí se v roli „výzkumníka“ analyzovat vlastní praxi – rozhodovací procesy, konkrétní výukové situace a na základě toho modifikovat své strategie výuky, navrhnout alternativní řešení a opatření ke zkvalitnění výuky. Prostřednictvím investigativních přístupů se u nich rozvíjí kritické myšlení a schopnost, či ochota kriticky prozkoumávat vlastní činnost. Významnou roli hraje také kultivování dovednosti **reflexe a sebereflexe**.

Odpovídajícími teoretickými koncepty k výše uvedenému jsou: učitel jako **reflektivní praktik**, učitel jako **výzkumník** („teacher-researcher of one's own practice“), reflexivní praxe, reflektivní/reflektovaná výuka („reflective practice, „reflective teaching“) (Schön 1983, Lasley 1992, Mc Neil-Turner 1992, Pollard 2001, u nás zejména Švec 1999, Slavík 1993, Nezvalová 1994, Lazarová 2001, Lukášová 2003, Spilková 2004), **pedagogický konstruktivismus**, resp. sociokonstruktivismus (u nás zejm. Štech 1992).

Určitou zastřešující funkci ve vztahu k většině uvedených konceptů a přístupů má

konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání (např. Kincheloe 1993, Pollard 2001, Hustler - Intyre 1996, Calderhead 1989, Pollard - Tann 1987,). Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na „konstruující se subjektivitu“ studenta učitelství, učitele, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy studenty i učiteli.

Výzkumně je prokázána účinnost konstruktivistických přístupů při ovlivňování studentova pojetí výuky (Korthagen 1992, Valli 1997, Zuzovski 2001, Pollard 2001, u nás např. Švec 1999, 2001, Svatoš 2000, Lukášová 2003, Nezvalová 1995, Spilková 2004, Janík 2005). Transmisivní metody výuky v přípravě učitelů, předávání poznatků v hotové podobě, normativně v podobě definic a abstraktních teorií bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů, se ukazují být neúčinné a jsou častým předmětem kritiky (u nás např. Štech 1999). Vlivný je názor, že podstata reformy učitelského vzdělávání spočívá v obratu od převládající metafory transmise k metafoře konstrukce (Lindgerg 1998).

3 Cíle a metody výzkumu

Obecným cílem interdisciplinárně orientovaného výzkumného záměru je formulování vědeckých poznatkových základů pro tvorbu modelu profesionalizace učitelství a jeho aktualizace v systému přípravného i dalšího vzdělávání učitelů. Výzkum se zaměří na učitele mateřských, základních a středních škol (učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů).

Obecný cíl výzkumu je dále konkretizován v podobě 11 **dílčích cílů**. Uvedeme některé z nich:

1. Charakterizovat současné proměny v pojetí učitelské profese, v pojetí socioprofesionálních rolí a kompetencí učitele na pozadí historicko- komparativního pohledu, zejména ve vazbě na změnu paradigmatu školního vzdělávání charakterizovanou důrazem na komplexní péči o rozvoj žáka.
2. Vypracovat indikátory kvality profesního výkonu učitele.
3. Identifikovat klíčové koncepty v současných proměnách přípravného a dalšího vzdělávání učitelů v Evropě.
4. Analyzovat proměny vzdělávání učitelů v ČR po r.1989, identifikovat hlavní problémy a nedostatky ve stávající přípravě učitelů.
5. Koncipovat perspektivní model přípravy učitelů; formulovat rámcový standard učitelského vzdělávání.
6. Koncipovat model profesního rozvoje učitelů, včetně dalšího vzdělávání učitelů a učitelských sborů v intencích transformace českého školství.
7. Ověřovat nové přístupy a strategie v přípravném a dalším vzdělávání učitelů, vytvořit soubor videozáznamů dokumentující inovativní metody práce se studenty a učiteli.

8. Propracovat model klinické školy jako prostředí pro rozvoj pedagogického poznání, pro přenos vědeckých poznatků do praxe školy a pro součinnost studentů učitelství, učitelů, vzdělavatelů učitelů a výzkumníků.
9. Formulovat expertní stanoviska a doporučení týkající se učitelské profese, učitelského vzdělávání a profesního růstu učitele se záměrem ovlivňovat vzdělávací politiku a veřejné mínění.

K řešení výzkumného záměru bude využíván komplex kvantitativních a kvalitativních **metod**. Za klíčové metody výzkumu jsou považovány metody teoretické analýzy a syntézy, historicko-komparativní analýzy modelů vzdělávání učitelů a profesního rozvoje ve vybraných zemích, metody prognózování vývoje (učitelské profese, učitelského vzdělávání) a tvorba modelů, sekundární analýzy empirických dat a metaanalýzy vybraných jevů, metody případových studií, akčního výzkumu v prostředí fakult připravujících učitele a základních a středních škol, metody dotazování.

4 Předpokládané výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu budou mít rozmanitý charakter. Spektrum výstupů budou tvořit např. přehledové, původní teoretické, metodické, případové, analytické, aplikační a jiné studie i výsledné syntetické monografie. Jsou předpokládány publikace koncepčně ucelených sborníků a monotematických čísel časopisu *Pedagogika*. Dále semináře a konference pro vědecké kruhy za účasti zahraničních expertů, dílny pro učitele a různorodé metodické práce, sloužící zejména zkvalitnění přípravného a dalšího vzdělávání učitelů i vzdělávací činnosti ve školách.. Předpokládá se tvorba různých modelů a jejich empirické ověřování. Půjde např. o model kvalitního učitele, založený na profesních kompetencích včetně etické dimenze profese a na indikátorech kvality profesního výkonu nebo o model přípravného vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje s ohledem na zvyšující se nároky na učitele v důsledku změn sociokulturního kontextu. Budou vytvářeny sítě škol-klinik, umožňujících propojování studia učitelství s vytvářením inovativních postojů a posilování tvořivého pedagogického myšlení a působících jako zprostředkovatel výsledků výzkumů do širší praxe. Za velmi důležitý výstup je považováno formulování expertních stanovisek a doporučení prezentovaných různými médii a orientovaných na různé typy adresátů - zejména učitele a vzdělavatele učitelů, řídicí pracovníky vzdělávací sféry, decizní orgány, odborná fora.

5 Otevřené otázky

Jedním ze zásadních problémů široce založeného a multidisciplinárně pojatého výzkumu je zajistit koherentnost metod a přístupů, zvolit vhodné strategie, které umožní syntézu dílčích poznatků. Výzvou je pokusit se o hlubší integraci mezi subtýmy v rámci oborů, které se budou podílet na řešení záměru (pedagogika, psychologie, didaktika matematiky, didaktika přírodovědného vzdělávání, didaktika výtvarné výchovy, sociologie a filozofie výchovy). Základním nástrojem koordinace výzkumné činnosti a spolupráce mezi týmy je rada výzkumného záměru, webová stránka a stálý interdisciplinární seminář, který plní funkci informačního a diskusního fora podporujícího sjednocování základních teoretických východisek, výzkumných linií a metodologických přístupů. Je však třeba hledat další nástroje k obsahové integraci a mezioborové spolupráci.

Literatura:

- CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 1989, 5, pp.43-51.
- COOLAHAN, J. (Ed.) *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education 1991.
- GROSSMAN, P.L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press 1990.
- HELUS, Z. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In SPILKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. (Ed.) *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK 1999, s. 13-22.
- HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PedF UK 2001, s. 44-49.
- HUSTLER, D., INTYRE, D. *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers 1996.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido 2005.
- KINCHELOE, J.L.: *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. Connecticut: Bergin&Garvey, 1993.
- KORTHAGEN, F. Techniques for stimulating Reflection in teacher Education Seminars. *Teaching and Teacher education*, 1992, 3, 265-274.
- KORTHAGEN, F. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach i in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 2004, č. 1, s. 77-97.
- KOTÁSEK, J. Role a vzdělávání učitelů pod vlivem změn společnosti a školství. In LASLEY, T.J. Promoting Teacher Reflection. *Journal of Staff Development*, Winter, 1992, VOL.13, No.1.
- LAZAROVÁ, B. (Ed.) *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido 2001.
- LINDBERG, O. *Alternative Metaphors in Teacher Education*. Paper presented at the conference „Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium, Prague 1998, s. 4.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU 2003.
- Mc NEIL-TURNER, L. *Educating the reflective practitioner: Preparation for the 21 st century*. Ontario: Faculty of Education 1992.
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241-245.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1995, č.1, s.30-37.

- NIEMI,H. *Evidence-based teacher education- investment for the future*. Manuscript 2004.
- POLLARD,A.,TANN,S. *Reflective Teaching in the Primary school*. London: Cassel 1987.
- POLLARD,A. *Reflective teaching*. London: Cassel 2001.
- REYNOLDS,M.C.(Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989.
- SHULMAN,L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, 1-22.
- SCHÖN,D. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith 1983.
- SLAVÍK,J.,SIŇOR,S. Kompetence učitele v reflektování výuky.*Pedagogika*,1993,č.2,s.155-164.
- SPILKOVÁ,V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido 2004.
- SVATOŠ,T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č.2, s. 150-162.
- SVATOŠ,T. *Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava*. Habilitační práce. Brno: MU, 2000.
- ŠTECH,S. *Škola stále nová*. Praha: UK 1992.
- ŠTECH,S. Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In VAŠUTOVÁ,J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PedF UK 1999.
- ŠVEC,V. K některým zdrojům inovací pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Alma Mater*, 1995, č. 5-6, s. 331-334.
- ŠVEC,V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido 1999.
- ŠVEC,V. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In WALTEROVÁ,E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PedF UK 2001, s.47-63.
- VALLI,L. Listening to other voices: A description of teacher education in the United States. *Peabody Journal of education*, 1997, 72(1), 67-88.
- VAŠUTOVÁ,J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: PAIDO 2004,
- VONK,J.H.C. *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchatel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique 1992.
- VONK,J.H.C., GIESBERS,J.H.,PEETERS,J.J.,WUBBELS,TH. *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit 1992.
- WEINERT,F.E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen,D.S., Salganic,L.H. (Ed). *Defining and Selecting Key Competencies*. Goetingen: H and H Publishers, 2001, p. 45-65.
- ZUZOVSKY,R. *Professional Development of Student Teachers during Preservice Training: A follow-up study*. Paper presented at the ATEE Conference, Stockholm 2001.