

TRENDY VÝZKUMU UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

VLASTIMIL ŠVEC

Úvod

Zkvalitňování učitelského vzdělávání je ovlivněno domácími tradicemi i zkušenostmi, zahraničními poznatky a zkušenostmi a v neposlední řadě také jeho výzkumy. V této práci se pokusíme alespoň naznačit odpovědi na dvě stěžejní otázky: 1. Jak vypadá zahraniční výzkumná scéna v oblasti učitelského vzdělávání? 2. V čem mohou být zahraniční výzkumy inspirativní pro české učitelské vzdělávání a jeho výzkum?

Vycházíme z mezinárodních encyklopedií výzkumu učitelského vzdělávání v různých zemích (Anderson, 1995, Sikula, 1996), poznatků o inovaci, popř. i o rekonstrukci učitelského vzdělávání v zahraničí (Elliott, 1993, Kwiatkowska, 1997, Švecová, Vašutová, 1997), zkušeností z vlastních zahraničních cest na univerzity v Karlstadu (Švédsko), Utrechtu (Holandsko) a Varšavě (Polsko), našich dílčích výzkumných aktivit v oblasti pedagogické přípravy budoucích učitelů na brněnské Pedagogické fakultě a zejména z četných zahraničních studií (jejich přehled je uveden v samostatné monografii – Švec, 1999, řada z nich je citována v této práci).

1. Problémy a trendy zahraničního výzkumu učitelského vzdělávání

Na základě uvedených zdrojů a informací lze vymezit následujících sedm problémů a trendů výzkumu učitelského vzdělávání v zahraničí:

a) Různé koncepte učitelského vzdělávání a změna paradigmatu jeho výzkumu.

Výzkumy učitelského vzdělávání vycházejí z jeho rozdílných teoretických koncepcí, což často vede k rozdílným výsledkům i při zkoumání podobných problémů. Tyto koncepty jsou mnohdy vymezovány disjunktivně. Pro ilustraci uvádíme přehled základních koncepcí učitelského vzdělávání, k nimž dospěl J. L. Kincheloe (1993). Tento autor rozlišuje několik koncepcí:

- *behavioristickou koncepci, kladoucí důraz na osvojení účinného chování učitele prostřednictvím zpevnění úspěšných reakcí studenta na prezentované podněty (úlohy, situace),*
- *osobnostní koncepci, která preferuje rozvoj osobnosti budoucích učitelů před zvládnutím specifických pedagogických vědomostí a dovedností,*
- *dovednostní (technologickou) koncepci, požadující, aby si budoucí učitelé osvojili techniku učitelské profese, tj. soubor technicky dokonalých pedagogických dovedností,*
- *koncepci založenou na objevování a konstruování pedagogických poznatků na základě pedagogických zkušeností studentů a jejich sebereflexe.*

Jde o koncepte učitelského vzdělávání, které jako by se svým pojetím navzájem vylučovaly. Avšak trendem v současné vědě je snaha hledat rovnováhu mezi

existujícími teoretickými východisky, z nichž výzkumy vycházejí. V oblasti učitelského vzdělávání se to projevuje např. posunem jeho pozitivistické orientace ke konstruktivistickému přístupu v přípravě budoucích učitelů, který může vstřebávat prvky i prvky osobnostní a dovednostní koncepce (např. Keiny, 1994, McIntyre, Byrd, Foxx, 1996). Konstruktivistický přístup klade u studentů učitelství důraz na jejich profesionální a osobnostní růst prostřednictvím jejich zkušeností a sebereflexe. Předpokládá, že studenti vstupují do učitelského vzdělávání s určitými představami, pojetím výuky i hodnotami, které tvoří základ, z něhož se odvíjejí jejich vědomosti a dovednosti, a to na základě reflektovaných pedagogických zkušeností (McIntyre, Byrd, Foxx, 1996, s. 172).

Současné s úsilím o nalezení nosnější koncepce učitelského vzdělávání lze pozorovat úsilí o změnu paradigmatu jeho výzkumu. Od behaviorálního a pozitivistického paradigmatu, založeném na exploraci, pozorování a experimentu, prováděných nezúčastněným výzkumníkem (který je vně výzkumné situace) se přechází k **paradigmatu**, které klade důraz na **akční výzkum** a **hlubší analýzu výpovědí** účastníků tohoto výzkumu. Toto paradigma bychom mohli nazvat **konstruktivistické**, neboť výzkumníci vytvářejí nové poznatky a rekonstruují svoje dosavadní zkušenosti se vzděláváním budoucích učitelů, a to s využitím kvalitativních i kvantitativních postupů.

b) Diverzifikovanost témat výzkumů a výzkumných postupů.

V zahraničí se setkáváme se značně diverzifikovanými tématy výzkumu učitelského vzdělávání i rozmanitými výzkumnými postupy. Přesto však v nich můžeme vystopovat témata a postupy, které převažují. Nejdříve se pokusíme vymezit klíčová témata výzkumů, jimž se věnuje v posledních letech ve vyspělých zemích zvýšená pozornost. Zajímavé a pro naše čtenáře inspirující studie budeme citovat.

Ke **klíčovým** v současnosti patří tato **témata**:

- Kurikulum učitelského vzdělávání:
 - a) makropohled – obsah a struktura programů učitelského vzdělávání (Anderson, 1997, Ben-Peretz, 1995a, Gimmestad, Hall, 1995, Shah, 1995),
 - b) mikropohled – povaha učitelových (pedagogických) vědomostí a dovedností (Calderhead, 1991, Grossman, 1995, Van Driel, Verloop, De Vos, 1998).
- Studentovo pojetí výuky, jeho vývoj, stabilita a změny (Joram, Gabriele, 1998, Marland, 1995, Nettle, 1998, Richardson, 1996, Tatto, 1998, Tillema, 1994, Tillema, Knol, 1997), pedagogické myšlení, včetně myšlení v metaforách (Bullough, Stokes, 1994, Korthagen, Lagerwerf, 1996, Wittrock, 1986), vyučovací styl, zejména tvůrčí styl (např. Sanches, 1994).
- Funkce, úloha a techniky sebereflexe v přípravě budoucích učitelů (Emery, 1996, LaBoskey, 1994, Loughran, 1996, Villar, 1995).
- Aktivizující metody a formy v učitelském vzdělávání (případové studie, mikrovyučování, řešení pedagogických situací apod.) a jejich efektivnost (MacLeod, 1995, Metcalf, 1995, McAninch, 1995, Merseth, 1996, Radulovic, Rajovic, 1999).

- Informační technologie v přípravě učitelů (Willis, Mehlinger, 1996).
- Laboratorní a terénní pedagogické zkušenosti studentů, zkušenostní učení (Johnston, 1994, Metcalf, 1995, Morine-Dershimer, Leighfield, 1995).
- Supervize v přípravě budoucích učitelů (Cooper, 1995).
- Autentické hodnocení a studentské portfolio (Krause, 1996, Tellez, 1996).
- Učitelův (studentův) profesionální vývoj (Sprinthal, Reiman, Thies-Sprinthal, 1996).

V zahraničních výzkumech učitelského vzdělávání vzrůstá zájem o **zkušenostní učení** a jeho vliv na osvojení pedagogických vědomostí a dovedností. Svědčí o tom také např. vznik nových výzkumných monografií (např. Ben-Peretz, 1995b). Protože jde podle našeho mínění o závažné výzkumné téma, přinášíme pro ilustraci některé poznatky z vybraných zahraničních výzkumů zkušenostního učení:

- Ke změně studentových dovedností, zkušeností a jeho chování dochází pouze tehdy, jestliže je *student aktivně zapojen do „osobního zkoumání, experimentování, reflexe“* (Marland, 1995, Richardson, 1996).
- Ve zkušenostním učení hraje významnou úlohu *psychologická a pedagogická teorie*. Ta však nemá obvykle akademickou podobu, nýbrž je studentům předkládána po jejich výchozích pedagogických zkušenostech a jejich sebereflexi. Teorie umožňuje dát smysl novým zkušenostem, zaměřit se na klíčové události a jevy na úkor méně podstatných událostí, interpretovat zkušenosti na pozadí nových psychologických a pedagogických poznatků (Anderson, 1997).
- Důležité jsou nejenom terénní zkušenosti studentů, získávané na školách, ale také laboratorní zkušenosti, osvojované na fakultě (např. řešením simulovaných situací, při mikrovyučování atd.). Pro studenta učitelství jsou smysluplné laboratorní zkušenosti, které jsou založeny na pojmovém porozumění (Gliessman, Pugh, 1991). *Laboratorní zkušenosti* studentů je však zároveň nezbytné *doplnit o zkušenosti studentů se žáky*, a to ještě před vlastní pedagogickou praxí na školách. Přitom se zjistilo, že nejde ani tak o extenzitu kontaktů studentů se žáky např. základní školy, jako o to, *tento kontakt ještě v průběhu preklinické fáze studia uskutečnit* (Gliessman, Pugh, 1991).
- Všeobecně se konstatuje, že pro studenta učitelství jsou nejvýznamnější zkušenosti získávané v průběhu jeho pedagogické praxe na škole. Schází však výzkumná data o tom, *jaké pedagogické intervence uplatňují cviční a univerzitní učitelé v průběhu praxí studentů na školách* (McIntyre, Byrd, Foxx, 1996).
- Potvrzuje se, že získávání pedagogických zkušeností u jednoho cvičného učitele, na jedné škole a v jedné třídě vede spíše k imitování učitelových pedagogických dovedností než *k rozvíjení pedagogického myšlení a dovednostem pedagogicky experimentovat* (McIntyre, 1996 a další autoři).

V zahraničních výzkumech učitelského vzdělávání jsou uplatňovány rozmanité **výzkumné postupy (strategie)**, metody a techniky: pozorování,

experiment, rozhovor a dotazování, korelační výzkum, přehledový výzkum, případové studie, etnografické postupy, historický výzkum, filozoficky orientovaný výzkum a další postupy (viz např. Lee, Yarger, 1996). Do popředí zájmu řady výzkumníků se dostávají případové studie, etnografické a narativní postupy.

c) Výzkum segmentů učitelského vzdělávání bez přihlídnutí ke kontextuálním vlivům.

Řada výzkumů, zejména empirických, postihuje v různé hloubce segmenty učitelského vzdělávání, avšak jen v omezené míře přihlíží ke kontextu, v nichž jsou problémy zkoumány. Řada výzkumů studentova pojetí výuky, studentských sebereflexí nebo zkušenostního učení studentů dosud postihuje v malé míře kontext učitelského vzdělávání. Tyto výzkumy nedávají často odpověď, jak lze získané výsledky implementovat do programů učitelské přípravy. Např. K. Metcalf (1995, s. 582) poukazuje při analýze výzkumů zkušenostního učení v různých formách výuky na učitelské fakultě na to, že tyto výzkumy neodpovídají např. na tyto otázky: Jak mohou být zkušenosti studentů získané na fakultě integrovány do programů učitelské přípravy? Jaký je nejučinnější poměr mezi zkušenostmi studentů, osvojenými na fakultě a zkušenostmi získávanými na pedagogických praxích na fakultních školách?

d) Schází integrace dílčích výzkumných výsledků.

S předcházejícím problémem souvisí absence integrace získaných dílčích výsledků výzkumů učitelského vzdělávání.

e) Problematický vztah mezi výzkumem a praxí učitelského vzdělávání.

Problémy c) a d) ovlivňují to, že výsledky dílčích výzkumů učitelského vzdělávání dosud v omezené míře ovlivňují jeho praxi. To zejména znamená, že výzkumy dosud málo ovlivňují účinnost učitelského vzdělávání na fakultách. Proto se obrátí v této situaci očekává od akčních výzkumů, do nichž budou více zapojeni vzdělavatelé budoucích učitelů (tj. vysokoškolští učitelé i cviční učitelé).

f) Snahy o metodologické posuny.

V metodologických přístupech k učitelskému vzdělávání lze s určitým zjednodušením rozlišit tři etapy. První etapa byla spojena s kvantitativní metodologií, ve druhé začala převažovat **kvalitativní metodologie** (případové studie, etnografické přístupy, narativní zkoumání apod.), která je v současnosti (třetí etapa) **doplňována kvantitativními postupy**. V třetí etapě možno spatřovat jeden z metodologických posunů ve výzkumu učitelského vzdělávání. Dalším posunem je snaha o **interdisciplinární až multidisciplinární přístupy** ke zkoumání vzdělávání budoucích učitelů (Lee, Yarger, 1996, s. 34).

g) Aktivní zapojování studentů učitelství do výzkumů.

Student učitelství přestává být pouze objektem výzkumů učitelského vzdělávání, ale stává se také jeho aktivním účastníkem – výzkumníkem. **Studentský výzkum** plní přinejmenším dvě důležité funkce:

1. Stává se „mostem“ mezi pedagogickou teorií a praxí.

2. Vede ke změně vztahu studentů k výzkumu – na základě jejich zapojování do výzkumných aktivit (student jako výzkumník školní praxe a zejména jako výzkumník své pedagogické činnosti).

2. Inspirace pro naše podmínky

Trendy zahraničního výzkumu učitelského vzdělávání mohou být v mnohém podnětné pro vzdělávání budoucích učitelů a jeho výzkum u nás. Pokusíme se proto nastínit inspirace pro výzkum učitelského vzdělávání v českých (a snad i slovenských) podmínkách. Tyto inspirace shrneme do několika bodů:

- ❖ Za účinný nástroj zefektivňování učitelského vzdělávání na našich fakultách lze považovat jeho **akční výzkumy**. Výsledky těchto výzkumů totiž můžeme operativně promítnout do přípravy našich studentů. Do akčních výzkumů by měli být zapojeni nejenom učitelé psychologických a pedagogických předmětů a oborové didaktiky, ale také studenti a cviční učitelé na školách, kde probíhá pedagogická praxe, popř. i učitelé odborných předmětů na fakultě. Takto pojeté výzkumy by mohly mít **interdisciplinární charakter**. Za perspektivní lze považovat **komplexnější výzkumy** učitelského vzdělávání, na nichž budou participovat učitelé z více fakult (např. v rámci grantových projektů).
- ❖ Výzkumy učitelského vzdělávání založit na optimální (vyvážené, funkční) **kombinaci kvalitativní a kvantitativní metodologie**. Usilovat o vývoj nových výzkumných postupů a technik, více využívat srovnávacích a historických výzkumů.
- ❖ Za **aktuální** považujeme tato **témata výzkumů**:
 - pedagogické vědomosti a dovednosti – jejich povaha, diagnostika, osvojování,
 - studentovo pojetí výuky, ale i výchovy – jejich diagnostika a autodiagnostika a rozvoj,
 - zkušenostní učení studentů – na fakultě a na cvičných školách,
 - rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti studentů učitelství s využitím aktivizujících forem a metod výuky,
 - sebereflexe studentů učitelství a autoregulace jejich učení.
- ❖ Od výzkumů těchto, popř. dalších dílčích aktuálních témat přecházet ke komplexnějším výzkumům efektivnosti učitelského vzdělávání, založeném na **konstruktivistickém přístupu**, charakterizovaném těmito základními rysy:
 - studenti učitelství si osvojují nové pedagogické vědomosti a dovednosti rekonstrukcí jejich dosavadního pojetí výuky a výchovy a zkušeností, a to na základě aktivního řešení gradovaných (z hlediska obsahu, ale i náročnosti a formy) pedagogických situací (tj. s využitím zkušenostního učení),
 - zkušenosti studentů jsou spojeny se sebereflexí a teoretickou reflexí, která se svým obsahem vztahuje k charakteru řešených pedagogických situací,
 - pedagogické intervence do procesu konstruování pedagogických vědomostí a dovedností podněcují studenty k autoregulaci tohoto učení.

Závěr

Výzkum učitelského vzdělávání lze považovat za významnou oblast pedagogického (resp. pedagogicko-psychologického, popř. i sociologického) výzkumu. V naší studii jsme se pokusili podat přehled některých trendů zahraničního výzkumu této problematiky a naznačit jeho dopady na výzkum učitelského vzdělávání u nás.

Učitelské vzdělávání a jeho výzkum by se měly navzájem inspirovat. Tento vzájemný vztah učitelského vzdělávání a jeho výzkumu můžeme zjednodušeně metaforicky vyjádřit prostřednictvím kyvadla. Kulička kyvadla představuje přenašeče inspirací (podnětů jak pro učitelské vzdělávání, tak pro jeho výzkum), jedna krajní poloha výkyvu kuličky vyjadřuje učitelské vzdělávání (resp. jeho praxi) a druhá poloha výzkum učitelského vzdělávání. Funkci tohoto přenašeče plní zejména vzdělavatel budoucích učitelů (obvykle vysokoškolský učitel).

Zdrojem inspirací je jednak praxe učitelského vzdělávání (jeho potřeby, problémy), jednak výzkum učitelského vzdělávání (jeho výsledky). Problémy učitelského vzdělávání jsou východiskem jeho výzkumu a výzkumné výsledky jsou naopak východiskem změn učitelského vzdělávání. Vysokoškolský učitel by se tedy měl pohybovat v obou polohách. Prozatím často setrvává v poloze praxe učitelského vzdělávání, neboť se podílí na jeho projektování a realizaci. Zkvalitňování praxe učitelského vzdělávání však předpokládá také zapojení vysokoškolského učitele do výzkumu problémů této praxe (zejména akčního výzkumu) i do využívání výsledků jiných, již uskutečněných výzkumů, které má k dispozici. Při přípravě výzkumu se vysokoškolský učitel může inspirovat trendy zahraničních výzkumů učitelského vzdělávání, ale také výsledky výzkumů, prezentovaných v zahraničních studiích, z nichž některé jsme citovali v naší práci.

Literatura

- ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995.
- ANDERSON, L. W.: *Teacher Preparation for Post-Modern Schools: The Necessary Integration of Training and Education*. In: CUMMINGS, W. K. – MCGINN, N. F. (Eds.): *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. 1. vyd. Oxford: Pergamon, 1997.
- BEN-PERETZ, M.: *Curriculum of Teacher Education Programa*. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995a, s. 543-547.
- BEN-PERETZ, M.: *Learning from experience: memory and the teacher's account of teaching*. 1. vyd. New York: State University of New York, Albany, 1995b.
- BULLOUGH, R. V., Jr. - STOKES, D. K.: *Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging professional Development*. *American Educational Research Journal*, 31, 1994, č. 1, s. 197-224.
- CALDERHEAD, J.: *The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching*.

- Teaching & Teacher Education, 7, 1991, č. 5-6, s. 531-535.
- COOPER, J. M.: Supervision in Teacher Education. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 593-98.
- ELLIOTT, J.: Reconstructing Teacher Education. London: Falmer Press, 1993.
- EMERY, W. G.: Teachers' Critical Reflection Through Expert Talk. Journal of Teacher Education, 47, 1996, č. 2, s. 110-119.
- GLIESSMAN, D. H. – PUGH, R. C.: Cognitive learning and the acquisition of teaching skills. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, Illinois, 1991.
- GIMMESTAD, M. J. – HALL, G. E.: Structure of Teacher Education Programs. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 548-552.
- GROSSMAN, P. L.: Teachers' Knowledge. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 20-24.
- JOHNSTON, S.: Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. Journal of Teacher Education, 45, 1994, č. 3, s. 199-208.
- JORAM, E. - GABRIELE, A. J.: Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. Teaching and Teacher Education, 14, 1998, č. 2, s. 175-191.
- KEINY, S.: Constructivism and Teachers' Professional Development. Teaching and Teacher Education, 10, 1994, č. 2, s. 157-167.
- KINCHELOE, J. L.: Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern. 1. vyd. Westport: Bergin and Garvey, 1993.
- KORTHAGEN, F. - LAGERWERF, B.: Reframing the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: Levels in Learning about Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 2, 1996, č. 2, s. 161-190.
- KRAUSE, S.: Portfolio in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. Journal of Teacher Education, 47, 1996, č. 2, s. 130-138.
- KWIATKOWSKA, H.: Edukacja nauczycieli. 1. vyd. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych, 1997.
- LaBOSKEY, V. K.: Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers. New York: Teachers College, 1994.
- LEE, O. – YARGER, S. J.: Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In: SIKULA, J. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 14-37.
- LOUGHRAN, J.: Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and

- Learning Through Modelling. 1. vyd. London: Falmer Press, 1996.
- LOUGHRAN, J. - CORRIGAN, D.: Teaching Portfolios: A Strategy for Developing Learning and teaching in Preservice Education. *Teaching and Teacher Education*, 11, 1995, č. 6, s. 565-577.
- MACLEOD, G.: Microteaching in Teacher Education. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 573-577.
- MCANINCH, A. R.: Case Methods in Teacher Education. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 583-588.
- MARLAND, P. W.: Implicit Theories of Teaching. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 131-136.
- McINTYRE, D. J. - BYRD, D. M. - FOXX, S. M.: Field and Laboratory Experiences. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 171-193.
- MEDLEY, D. M. - SHANNON, D. M.: Teacher Evaluation. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 488-493.
- MERSETH, K. K.: Cases and Case Methods in Teacher Education. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 722- 744.
- METCALF, K. K.: Laboratory Experiences in Teacher Education. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 578-582.
- MORINE-DERSHIMER, G. - LEIGHFIELD, K.: Student Teaching and Field Experiences. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 588-593.
- NETTLE, E. B.: Stability and Change in the Beliefs of Student Teachers During Practice Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1998, č. 2, s. 193-204.
- RADULOVIC, L. - RAJOVIC, V.: Some experiences in implementing active teaching/learning methods: Relevance of integrative approach to teacher education. Text referátu, předneseného na mezinárodní vědecké konferenci *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha, PdF UK, 23.-25. 9. 1998.
- RICHARDSON, V.: The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 102-119.
- SANCHES, M. C.: Teachers' Creativity Styles and Pedagogical Practices. In: CARLGREN, I. - HANDAL, G. - VAAGE, S. (Eds.): *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. 1. vyd. London: Falmer Press, 1994, s. 181-196.

- SHAH, S.: Planning Teacher Education. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 541-543.
- SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996.
- SPRINTHALL, N. A. – REIMAN, A. J. – THIES-SPRINTHALL, L.: Teacher professional Development. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 666-703.
- ŠVEC, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999.
- ŠVECOVÁ, J. – VAŠUTOVÁ, J.: *Problémy učitelské profese ve světě*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- TATTO, M. T.: The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles and Practice. *Journal of Teacher Education*, 49, 1998, č. 1, s. 66-77.
- TELLEZ, K.: Authentic Assessment. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 704-721.
- TILLEMA, H. H.: Training and Professional Expertise: Bridging the Gap between New Information and Pre-existing Beliefs of Teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10, 1994, č. 6, s. 601-615.
- TILLEMA, H. H. - KNOL, W. E.: Collaborative Planning by Teacher Educators to Promote Belief Change in their Students. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3, 1997, č. 1, s. 29-45.
- VAN DRIEL, J. H. – VERLOOP, N. – DE VOS, W.: Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 1998, č. 6, s. 673-695.
- WILLIS, J. W. – MEHLINGER, H. D.: Information Technology and Teacher Education. In: SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. 2. vyd. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, s. 978-1029.
- VILLAR, L. M.: Reflective Teaching. In: ANDERSON, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 1995, s. 178-183.
- WITTROCK, M. C.: Students' Thought Processes. In: WITTROCK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 1. vyd. New York: Mcmillan Publishing Company, 1986, s. 309-312.

AUTOR – KONTAKT:

Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.,
Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU
Brno