

11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání

UČITELSTVÍ A PŘÍPRAVNÉ UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE SBORNÍCÍCH ČESKÉ ASOCIACE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Hana Lukášová-Kantorková

Úvod

Príspevek vznikl v rámci řešení výzkumného záměru PdF OU s názvem Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století (VZO: msm 174500001). Hlavním cílem bylo zmapovat charakteristiku myšlení o učitelské profesi a učitelském vzdělávání České republiky, jak je poskytnuta ve sbornících ČAPV v letech 1993-2001.

1. Problém výzkumu: Pedagogický výzkum učitelství a učitelského vzdělávání ve sbornících ČAPV 1993-2001.

V posledním desetiletí se rozvíjel také výzkum učitele a učitelského povolání (profese) a vzdělávání učitelů. Byl definován **pojem učitel** jako „jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (J. Průcha, J. Mareš, E. Walterová,¹ 1998). Dodejme však s Z. Helusem, že „učitel zůstává hlavním aktérem výchovně-vzdělávacího procesu“ a dítě hlavním adresátem, který je na edukaci odkázán. (2000, 2001, 2002²). Současné pojetí učitelského povolání vychází z širokého modelu profesionalizace a chápe učitelskou profesi jako sociální pracovní roli, která je spojena s výkonem souboru činností, jejichž smyslem „je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“ (J. Průcha, 1998, s. 272). **Učitelskou profesi** charakterizují podle J. Průchy následující znaky, které upravil z původního návrhu Orsteina a Levineho³:

- 1) existence systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá;
- 2) nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium;
- 3) existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů;
- 4) existence profesních asociací učitelů;
- 5) existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti.⁴

Poznáváním učitelství se dříve zabývala pedeutologie, která však byla definována úzce jako „nauka o učiteli“. Systematická teorie o učiteli a učitelství dosud vytvořena nebyla, jak konstatují autoři pedagogického slovníku. (J. Průcha, J. Mareš, E. Walterová, 1998⁵)

¹ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. Učitelské povolání In *Pedagogický slovník* 1998, s. 270-271.

² HELUS, Z. Učitel, vůdčí aktér změn ve škole. *Učitelské listy*: 2000, č. 6, s. 6-9.

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001, Sborník z celostátní konference 2 díl, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

HELUS, Z. Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika*, LII, 2002, č. 1, s. 1-3. ISSN 33330-3815.

³ PRŮCHA, J. Vymezení profese učitele. In *Moderní pedagogika*. 1997, s. 169.

⁴ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. Učitelské povolání In *Pedagogický slovník* 1998, s. 272

Česká asociace pedagogického výzkumu byla založena v roce 1992 a od roku 1993 pořádá každoročně své konference na půdě některé z pedagogických fakult České republiky a vydává sborníky. Dnes lze z analýzy statí, které se zde zabývají učitelským vzděláváním, usuzovat na přínos sborníků k rozvoji výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání za období 1993-2001. To je předmětem tohoto výzkumného pokusu.

2. Cíle výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání ve sbornících ČAPV.

Na základě **analýzy obsahu vybraných statí** ve sbornících pedagogického výzkumu byl učiněn pokus:

- pojmenovat **hlavní výzkumné problémové okruhy**, kterým se pedagogický výzkum věnoval **v oblasti výzkumu učitelské profese a učitelského vzdělávání** v jednotlivých letech
- **provést třídění prozatím provedených výzkumů** učitelství a učitelského vzdělávání do skupin na základě společných obsahových a tematických zaměření
- rozlišit hlavní okruhy provedených výzkumu a formulovat **klíčové otázky pro rozvoj teorie pojetí učitelské profese a učitelského vzdělávání do budoucna**.

3. Zkoumaný vzorek článků o učitelství a učitelském vzdělávání ve sbornících ČAPV

Celkový počet příspěvku ve sbornících ČAPV 1993-2001, které byly vybrány do vzorku tohoto výzkumu vznikl na základě obsahové analýzy příspěvků. Pokusili jsme se vybrat všechny ty, které nahlíželi na problém učitelské profese nebo na přípravu k této profesi.

Celkem **186 příspěvků** bylo v 1993-2001 zaměřeno na učitelství nebo na učitelské vzdělávání. Výběr ze sborníků jednotlivých let je zachycen v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1. Jsou zde uvedeny počty analyzovaných příspěvků k výzkumu učitele a učitelského vzdělávání. Uvádíme v jednotlivých letech počty výzkumných příspěvků celkem a počty příspěvků k tématu. V posledním řádku je uvedeno procentové zastoupení příspěvků k tématu.

Rok	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Všech	44	44	33	38	46	62	95	64	99
Počet vybraných	10	44	7	10	14	12	37	27	25
% vybraných příspěvků	22,7%	100%	21,2%	26,3%	30,4%	19,4%	38,9%	42,2%	25,3%

Celkově bylo uveřejněno v letech 1993-2001 **525 příspěvků z konferencí ČAPV** a z nich se tématu výzkumu učitelské profese a učitelského vzdělávání věnovalo **186 příspěvků, tj. 35,4%, tedy o něco více jak jedna třetina**. Tento fakt potvrzuje, že jde o významná témata, jimž byla věnována patřičná pozornost.

4. Počet osob zabývajících se výzkumem učitelství a učitelského vzdělávání vybraných v této studii:

⁵ tamtéž, s.170

Autoři výzkumů v oblasti učitelského vzdělávání, kteří prezentovali své výsledky na konferencích ČAPV v období 1993-2000: **128 autorů příspěvků k problematice učitel, jeho příprava k profesi (vzdělávání) a výkon profese.** (Podrobný výběr v chystané publikaci H. Lukášové-Kantorkové s názvem Učitelská profese v primárním vzdělávání a příprava učitelů. Ostrava : PdF OU 2003)

5. Přehled tematických celků a preferencí výzkumných témat a klíčových problémů pedagogického výzkumu ve sbornících ČAPV

V následující tabulce se pokusíme provést třídění příspěvků českého pedagogického výzkumu k řešení otázek učitelství a učitelského vzdělávání za období 1993-2001 (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Rozložení výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání podle tematických celků:

Tematické bloky	Dílčí témata	Četnost	
		Absolutní:	Relativní:%
1. Struktura systému učitelského vzdělávání	Délka studia, stupeň Bc. Mgr, Těžiště v teorii nebo praxi?	3	1.6
2.Cíle učitelského vzdělávání	Učitelské kompetence, vědomosti, dovednosti, zkušenosti, postoje, činnosti	4	2.1
3. Obsahové otázky učitelského vzdělávání, kurikulum	Univerzitní základ, pedagogicko-psychologický blok, předmětově obsahové otázky, pojetí pedagogické praxe a volitelné specializace	10	5.5
4. Proces organizace učitelského vzdělávání důraz na formy a metody	Přednášky, semináře, cvičení, druhy průběžných a souvislých pedagogických praxí	21	11.3
5. Výsledky studia a jejich hodnocení, evaluace studia	Hodnocení výsledků, sebehodnocení studentů, pedagogická způsobilost, Studentské hodnocení výuky, uplatnění absolventů v praxi	31	16.7
6. Další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků	Potřeby začínajících učitelů, systém dalšího rozvoje, kariérní růst a příležitosti	15	8.1
7. Internacionální dimenze ve vzdělávání učitelů	Multikulturní hodnoty, evropské občanství	3	1.6
8.Specifické úkoly školy a vzdělávání v učitelské přípravě	Jazykové vzdělávání, speciální potřeby dětí jejich diagnostika a pomoc, otázky rodinné výchovy a pomoci rodině, otázky sexuální výchovy	13	6.9
9. Vzdělávání vzdělavatelů učitelů	Osvojování vysokoškolské pedagogiky a didaktiky	1	0.5
10. Mezinárodní komparace otázek učitelského vzdělávání	Porovnávání vzdělávací politiky států v oblasti strategie řešení otázek učitelského vzdělávání	9	4.8
11. Podmínky vzdělávání učitelů	Změny způsobené zaváděním nových vzdělávacích technologií, práce s informačními zdroji a učebnicemi	10	5.5

12. Osobnost učitele	Osobnostní a sociální rozvoj, odolnost proti zátěži profese, vstupní požadavky na osobnostní předpoklady k učitelství	21	11.3
13. Metodologie pedagogického výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání	Q metodologie, faktorová analýza, predikce úspěšnosti, životní příběh učitele	8	4.3
14. Profesiografie učitelské profese	Analýzy problémů zatíženosti učitelů v praxi a odvozené požadavky na vzdělávání	5	2.7
15. Pojetí učitelství a teorie učitelského vzdělávání	Filosofická, sociologická, psychologická východiska učitelského vzdělávání.	19	10.2
16. Požadavky na učitele odvozené z výzkumu školy a inovované výuky a mezinárodního výzkumu žákovských výsledků	Obecná škola, otevřená škola	13	6.9

Výsledky lze sestavit podle preference problémů, kterým se pedagogický výzkum věnovat v jednotlivých letech následovně:

- 1) **Vybrané výsledky studia, jejich hodnocení, evaluační postupy**
- 2) **Procesy organizace studia**
- 3) **Osobnost učitele (vstupní požadavky, predikce studijní úspěšnosti, péče o seberozvoj)**
- 4) **Celkové pojetí učitelské profese, teoreticky a empiricky podložené požadavky**
- 5) **Požadavky na další vzdělávání učitelů**
- 6) **Požadavky na učitelské vzdělávání odvozené z výsledků výzkumu školy, její kultury a ze společenských požadavků na školní vzdělávání; Specifické požadavky a potřeby rozvoje školního vzdělávání (individualizace výuky, práce s talentovanými žáky a studenty, specifické potřeby integrovaných žáků, otázky rodinné a sexuální výchovy)**
- 7) **Mění se podmínky učitelské přípravy (vstup vzdělávacích technologií do výuky a celkové gramotnosti učitele i žáků)**
- 8) **Obsahové otázky učitelského studia (předměty univerzitní základu, pedagogické a psychologické disciplíny, předměty a jejich didaktiky, pedagogické praxe a volitelné bloky předmětů); Mezinárodní komparace požadavků na učitelské vzdělávání.**
- 9) **Metodologie pedagogického výzkumu učitele**
- 10) **Profesiografické výzkumy učitele**
- 11) **Cíle učitelského vzdělávání (kompetence, délka studia, vnitřní odlišnosti požadavků podle stupňů školy).**

6. Klíčové problémy výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání ve sbornících ČAPV nechávají otevřená následující témata.

Od založení České asociace pedagogického výzkumu se stále vynořují otázky výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání. I když v této době je stále ještě pedeutologie pouze nauka o učiteli a obsahem jsou některé charakteristiky typů učitelských osobností. Stále více se však objevuje potřeba pojetí **učitelství jako expertní profese** a potřeba nového přístupu k učitelskému profesnímu vzdělávání a jeho výzkumu. Znaky expertní učitelské činnosti jsou rozdílné podle stupně vzdělávání a přípravu učitelů je třeba postupně přizpůsobit uvedeným specifickým potřebám.

Už v roce 1994 upozornil S. Štech na problém **de-profesionalizace verus re-profesionalizace učitelského vzdělávání** jako na zásadní problém pojetí učitelství a učitelského vzdělávání. Autor také poukázal na to, že **krize pojetí učitelství je obecně pozorovaný jev** a „že teprve začíná proces profesionalizace“. Před vzděláváním učitelů stojí naléhavý úkol utvářet novými postupy „způsobit vyvolávat dialog mezi kulturou univerzální a kulturou jednotlivého žáka“, „patří sem schopnost analýzy sociální funkce a individuální sémantiky jednotlivých poznatků pro celé skupiny žáků i pro jednotlivce a další didaktické i sociálně psychologické kompetence“⁶ Naléhavost **začlenit vedle kognitivních obsahů i metakognitivní zkušenosti v oblasti osobnostního a sociálního učení**, to zaznívá v požadavcích tzv. „kliniky učení“ velmi silně.

Setkání výzkumníků v roce 1994 na téma Učitel-jeho příprava a požadavky školské praxe bylo významným mezníkem k odstartování nové etapy výzkumu učitelství i učitelského vzdělávání v České republice.

Poprvé byla otevřeně formulována ústřední otázka pojetí vzdělávání k učitelské profesi. **Jde o přípravu učitele nebo předmětového odborníka?** Diskuse se soustředila na kritickou analýzu stavu a ukázalo se, že stále ještě je kladen v přípravě učitelů důraz na předmětovou přípravu akcentující znalosti z předmětů aprobace a podceňování schopností vedení výuky alternativními způsoby, vybírání podstatného a klíčového učiva pro řešení životních problémů. To má celou řadu důsledků pro podceňování pedagogicko-psychologické složky přípravy učitelů, nedostatky v pojetí této složky v učitelské přípravě a její propojení s teorií oborových didaktik a organizací reflektované pedagogické praxe.

Také dílčí podotázky byly zcela zásadní: **Jsou připravováni učitelé jako progresivní činitelé a aktéři potřebných změn? Jaká je kvalita a charakter přípravy? Jaké změny a inovace jsou zaváděny nebo uvažovány? Mělo by dojít k zásadním změnám modelu přípravy učitelů a v jakém ohledu?** V diskusi se už tehdy ukázalo, že učitelé nejsou připravováni jako činitelé pokrokových změn a že bude potřebné provést celou řadu změn v pojetí učitelské přípravy, tak aby bylo možné zavádět inovace do reality školy. Pedagogický výzkum se už v roce 1994 zavázal k pomoci tím, že rozvine metodologické postupy výzkumu problémů učitelského vzdělávání. Byla vytvořena preference následujících oblastí: **změna v pojetí a kvalitě složek učitelské přípravy, obsahová a metodologická transformace jednotlivých složek a zajištění jejich vnitřní integrity, funkčnost teorie k potřebám transformující se školní praxe** (Walterová⁷).

Dozrála potřeba systematizovat prezentované poznatky v **pedeutologické vědě**, která by nebyla jen „naukou o učiteli“ ale pedagogickou disciplínou, která umí formulovat základní teoretické otázky **o pojetí učitelství, učiteli a jeho činnostech, o učitelské přípravě** a standardní požadavky na přípravné **učitelské vzdělávání** (v magisterském a doktorském programu vzdělávání učitelů) a další **celoživotní vzdělávání učitelů**.

Klíčovým problémem je tedy základní pojetí profesionalizace učitelství a vzdělávání učitelů. Jaké cíle jsou závazné na úrovni **profesního standardu**? Jak je třeba nově uspořádat strategii tvorby kurikula učitelského vzdělávání, aby student do něj vstupoval jako subjekt, který se **učí být učitelem**? **Jsou učitelské znalosti, dovednosti, kompetence a činnosti osvojovány postupně?** Jak jsou do procesů učení se být učitelem zapojeny procesy **sebereflexe, autoregulace a metakognice**? Směřuje učení se být učitelem postupně k vysoce

⁶ ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání. In Učitel-jeho příprava a požadavky školské praxe. Praha: ČAPV+PdF UJEP v Ústí nad Labem, 1994, s. 18–22.

⁷ WALTEROVÁ, E. Příprava učitele nebo předmětového odborníka. In Učitel-jeho příprava a požadavky školské praxe. Praha: ČAPV+PdF UJEP v Ústí nad Labem, 1994, s. 284–287.

expertní učitelské činnosti? Jak probíhá evaluace učitelské přípravy ve vztahu k nové úrovni **autentického sebehodnocení** studentů učitelství? Jaké nové postupy poznávání se objevují ve výzkumu učitelského vzdělávání? **Jaká nová obsahová témata učitelského vzdělávání potřebujeme řešit** v pedagogickém výzkumu (evropské občanství a identita, viz A. Roos aj.)?

7. Stále ještě neřešené problémy výzkumu učitelské profese a učitelkého vzdělávání

Naléhavost odpovědí na tyto otázky se za celých deset let ještě zvýšila. Diskuse o cílech učitelkého vzdělávání se dovršila v roce 2001. Z. Helus, J. Kotásek, kteří se osobně po celé desetiletí účastnili proměny pojetí učitelské přípravy charakterizují situaci učitelské profese jako ohrožené.

- 1) Učitelská profese se v Česku nachází v krizi; tato krize je vleklá, prohlubuje se a nabývá katastrofických rysů.
- 2) Krize učitelské profese se promítá do kvality české školy a paralyzuje jakýkoliv rozhodnější pohyb k její žádoucí změně.
- 3) Vlekoucí se prohlubování krize učitelské profese probíhá, navzdory jejím snadno domyslitelným důsledkům pro školu a vzdělanost národa, v atmosféře nezájmu a lhostejnosti veřejnosti i jejich představitelů.
- 4) Učitelství je uvedeno krizí oslaben a demoralizován, a to do té míry, že není schopen ani intelektuálně, ani morálně, ani politicko akčně vystoupit na obranu svých zájmů, přesvědčivě a důrazně je vyjádřit jako zájmy vývoje dětí/mládeže a vzdělanosti národa v dobách, kdy vzdělanost se stává stále důležitějším faktorem osobnostního a společenského rozvoje
- 5) Jednou z možných a nutných cest je řešení otázek kompetencí učitelů, které ovšem zajistí, že učitelům přestane „ujíždět půda pod nohama“, když:
 - nejsou spolehlivě vybaveni pro konfrontaci s nároky, které na ně musí dnes klást společnost,
 - jsou zaskočeni zvláštnostmi dnešních dětí/mládeže, takže příliš často ztroskotají v realizaci zodpovědnosti, kterou za ně z titulu své profese musí nést,
 - zaostávají v tvořivě ofenzivním využívání impulsů, otevírajících nové možnosti výchovně vzdělávacího působení (2001⁸).

Zde nacházíme novou výzvu pedagogickému výzkumu k pomoci nalézat a ofenzivně realizovat účinné, ale dosud neznámé či nepoužívané strategie edukační péče o dorůstající generaci. Pomoc v hledání nové edukační péče by mohl nabízet pedagogický výzkum. Z. Helus je přesvědčen, že nemohou být opomenuty **kompetence tzv. jádrové**. „**Tímto pracovním názvem označuje kompetenci, vyjadřující základní smysl a cíl učitelovy profese; smysl a cíl, vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka k člověku.** (2001⁹)

Neřešení otázek učitelství a vzdělávání učitelů v celospolečenském měřítku s rozvojem společnosti vede k tomu, že lze profesi učitele považovat za **ohroženou profesi** (Kotásek, J, 2001¹⁰). Ohrožené jsou cíle i proces vzdělávání učitelů jak pedagogických tak na jiných fakultách.

O složitosti situace svědčí nutnost parlamentního slyšení v červnu 2001 k pojetí učitelské přípravy učitele základních škol. (Mezihorák, F., Ries, L., Lukášová, H., 2001) O čem svědčí okolnost, že odborníci musí přesvědčovat politické představitele o nutnosti

⁸ HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001, s. 44- 47

⁹ tamtéž, s. 48.

¹⁰ KOTÁSEK, J. Učitel: Ohrožená profese. WWW. Učitelské listy, Praha: 2002.

magisterských vzdělávacích programů pro učitele? Poukazuje to na okolnost, že učitelská profese se stále ještě nejeví veřejnosti jako expertní činnost. Ukazuje se, že budeme muset ještě přesněji vědeckovýzkumně pojmenovat **všechny parametry expertní profesní činnosti učitele**, která může být velkou sociální pomocí ve společnosti edukace pro všechny na edukaci odkázané, především pro děti, ale i pro dospělé.

Pro pedagogický výzkum vyplývají z rozboru Z. Heluse nejmíň čtyři zásadní náměty a problémové okruhy výzkumu pro nejbližší budoucnost.

Jak se v procesu učení se být učitelem rodí porozumění pro odkázanost dítěte na edukaci a převzetí odpovědnosti za ni?

Jak student učitelství získává porozumění pro potenciality dítěte vzdělávat se?

Jak student získává poznání a porozumění pro zvláštnosti podmínek rozvoje a individuální okolnosti rozvoje dítěte, jak je dokáže myšlenkově zpracovat do podoby vnitřní diferenciací výuky?

Jak se učí student učitelství rozpoznávat bloky a bariéry rozvoje žáka a jaké pomáhající programy dokáže tvořit?

Naléhavost a novost **jádrových kompetencí** pro přípravu učitele je třeba vidět v širším kontextu odkázanosti člověka a hlavně dítěte na edukaci ve společnosti, v níž se rozpadá rodina a selhává plnění její edukační funkce, kdy narůstá ekologická dimenze osobní odpovědnosti za životní prostředí, rostou nároky na sociální inkluzi a na nové motivy a komunikaci s minoritami a kulturně, tělesně i sociálně odlišnými skupinami lidí (Helus, 2002¹¹).

Jak umožnit studentům učitelství rozpoznávat jejich vlastní pojetí výuky? Jak jim umožnit, aby byli motivováni pro změnu a sebezměnu v učitelské roli? Co je třeba podniknout, aby společnost ocenila učitelství, jako náročnou expertní činnost i finančně?

Nové trendy řešení vývoje teorie učitelské profese i přípravného učitelského vzdělávání nacházíme v posledních sbornících jejichž editorkou je E. Walterová (2001 a 2002) nebo V. Švec (2002). O dílčí řešení jsme se pokusili také v rámci řešení výzkumného záměru na PdF OU v Ostravě (Lukášová-Kantorková, 2002). Cenné inspirace pro pedagogický výzkum učitelské profese v primárním vzdělávání najdeme v publikacích V. Spilkové. Řešením se však budeme věnovat na jiném místě.

Závěry k analýze pedagogickému výzkumu učitelství a učitelského vzdělávání ve sbornících ČAPV v letech 1993-2001.

Z rozboru výzkumných otázek učitelství a učitelského vzdělávání vplynulo široké a žel i výzkumně velmi roztržité pole pedagogického výzkumu pedeutologických otázek v analyzovaném období. Ukazuje se, že **učitelství je stále ještě ohrožená profese a potřebuje pomoc pedagogické vědy**. Před pedagogickým výzkumem i nadále zůstává řada otázek, přestože výzkum učitelské profese a učitelského vzdělávání už ušel kus cesty.

Rozbor idejí a investic do učitelství budoucnosti ukázal několik trendů vývoje do budoucnosti, které by mohly posunout realitu vzdělávání učitelů od krizového scénáře.

¹¹ HELUS, Z. Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika*, LII, 2002, č. 1, s. 1-3. ISSN 33330-3815.

Společným jmenovatelem se jeví **dosažení důvěry v nové pojetí učitelství v profesním reflexivním modelu a důvěra v profesní parametr rozvoje učitelského vzdělávání na cestě učení se být učitelem, motivace k expertní úrovni zvládnání základů profese už v přípravné fázi.**

K dosažení nových cílů v pojetí učitelství a v přípravě učitelů v nejbližší budoucnosti je třeba formulovat některá nová témata výzkumu a používat kombinace více výzkumných metod, jež umožní i kombinaci kvalitativních a kvantitativních postupů.

Před odbornou pedagogickou veřejností a pedagogickým výzkumem stále ještě stojí úkol, přesvědčit laiky, úředníky, politiky a někdy také vědce z jiných, především přírodovědných oborů, o význam investování do učitelství a učitelského vzdělávání v duchu potřeb současnosti a budoucnosti vzdělávání.

Velké počty vysokoškolských učitelů, kteří se podílejí na učitelské přípravě bude třeba získat i pro jeho pedagogický výzkum. Především v přípravě učitelů pro primární vzdělávání schází systematický výzkum učitelské přípravy ze stany vysokoškolských vzdělavatelů učitelů na Pedagogických fakultách.

Roztříštěné pole empirických výzkumů učitelství a učitelského vzdělávání neposkytuje vedením fakult, které participují na učitelské přípravě vodítka k pojetí učitelství jako expertní profese, ani pravidla pro rozhodování o kvalitě učitelské přípravy a kvalitě učitelů. Tím se rozhodování o přípravě učitelů často podřizuje jen ekonomickým a provozním kritériím. Kvalitativní kritéria pro rozhodování scházejí a pokud existují, nejsou při rozhodování stejně klíčová jako ekonomické parametry.

Přeji nám všem dostatek sil pro další výzkumnou práci v oblasti učitelské profese a učitelského vzdělávání i dostatek prostoru poskytovat jeho výsledky rozvoji učitelských fakult a škol v České republice.

Výběr z použité literatury:

CEDRYCHOVÁ, V.; KAMIŠ, K.; NAVRÁTIL, S. Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem : PdF JEP, 1994. ISBN 80-901670-0-4.

HELUS, Z.: *Jak dál ve vzdělávání učitelů?* Pedagogika, XLV, 1995a, č.2, s. 105-109. ISSN 33330-3815

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In. WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001, Sborník z celostátní konference 2 díl, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

HELUS, Z. Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika*, LII, 2002, č. 1, s. 1-3. ISSN 33330-3815.

CHRÁSKA, M.; KALHOUS, Z. Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. Sborník referátů ze 4. konference České asociace pedagogického výzkumu. Olomouc : PdF UP, 1996. ISBN 80-902250-6-3.

KANTOR, M.; MOŠNA, K. (ed.) *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Sborník referátů z V. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň : PdF ZU, 1997. ISBN 80-7043-216-0.

KOTÁSEK, J. Učitel: Ohrožená profese. WWW. *Učitelské listy*, Praha: 2002.

KOTÁSEK, J. Přípravné vzdělávání učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: 2000, s. 124-138. ISBN 80-7290-034-X.

KOTÁSEK, J. Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. Praha : PdF UK, 1993, konference ČAPV *Pedagogický výzkum a transformace české školy*, s. 12-19. ISBN 80-901670-0-4.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.) *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava: PdF OU, 2001, ISBN 80-7042-181-9.

LUKÁŠOVÁ-KANOTKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO, Ostrava : PdF OU, 2002. ISBN 80-7042-218-1.

MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník referátů z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha : PdF UK, 1993. ISBN 80-901670-4.

PRŮCHA, J. Učitel jako objekt pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 229-238. ISBN 80-7083-468-4.

PRŮCHA, J. Vymezení profese učitele. In *Moderní pedagogika*. 1997, s. 169.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7178-252-1.

SPILKOVÁ, V. Transformace učitelství na PedF UK Praha – vize a skutečnost. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 73-78. ISBN 80-901670-0-4.

SPILKOVÁ, V. Přípravné vzdělávání učitelů (primárních a mateřských škol). In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: 2000, s. 162-123. ISBN 80-7290-034-X.

SUP, J. (ed.) *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách*. Svorník z III. mezinárodní konference ČAPV. Brno : ÚPV MU, 1995. ISBN 80-7204-083-9.

SVATOŠ, T. (ed.) *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu* Hradec Králové : PdF VŠP 1999, VII. celostátní konference ČAPV, s. 262-267. ISBN 80-7041-531-2.

ŠVEJDA, G. (ed.) Sborník příspěvků z VI. konference České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice : PdF JČU, 1998. ISBN 80-7040-324-1.

ŠVEC, V. Trendy ve výzkumu učitelství. Hradec Králové : PdF VŠP, 1999, konference ČAPV *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s. 18-26. ISBN 80-7041-531-2.

ŠVEC, V. (ed.) *Cesty k učitelství: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Sborník GAČR, Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelství. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 18-22. ISBN 80-901670-0-4.

URBÁNEK, P.; MIKEŠOVÁ, J. (ed.) Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. Celostní konference ČAPV. Liberec : PdF TU, 2000. ISBN 80-7083-468-4.

WALTEROVÁ, E. Příprava učitele nebo předmětového odborníka. Ústí nad Labem: 1994, konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 284-287. ISBN 80-901670-0-4.

WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PdF UK, 2001. Díly 1., 2. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. (ed.) Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.