

CESTY K PROFESIONALIZACI UČITELSTVÍ

Vladimíra Spilková

1. Klíčové koncepty v současných proměnách učitelského vzdělávání

Proměny v pojetí vzdělání a školy znamenají výrazné změny v pojetí učitelské profese a přípravy na ni. Klíčovým je trend k profesionalizaci učitelské profese a pojetí tzv. široké, otevřené profesionality, které znamená výrazné rozšíření působnosti učitele, jeho podílu na socializaci a celkové kultivaci dětské osobnosti, zvýšení odpovědnosti za děti, za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností dětí, za výsledky učení v nejširším slova smyslu. Výrazně se zvyšují také nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, spolupracovat s kolegy (roste "kolektivní" pojetí učitelské profese), kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím apod.

Model široké, otevřené profesionality předpokládá změnu v pojetí rolí a kompetencí učitele. Učitel je chápán především jako facilitátor žákova vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, který se snaží dotáhnout každého žáka k osobnímu maximu, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry apod.

Model široké profesionality znamená hledání nové profesní identity učitele, založené na nových hodnotách učitelské profese a tedy silnou výzvu pro učitelské vzdělávání. Odpovědí na tyto výzvy jsou personalistická a konstruktivistická koncepte přípravy učitelů (Kincheloe 1993, Pollard 2001), které představují klíčová teoretická východiska současných proměn učitelského vzdělávání v celoevropském měřítku. Tyto koncepte kladou důraz na osobnostní růst, na individuální proces postupného „stávání se učitelem“, ve smyslu aktivního konstruování a tvořivého osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, sebepoznávání, vlastního hledání a objevování studentů ve spolupráci s učiteli a kolegy studenty.

Zásadní význam je spatřován v podpoře osobnostního a profesního rozvoje, v utváření studentova „profesního já“ (professional self) ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní „pedagogické filozofie“, „ideologie“, system of „professional beliefs“ (pojetí učitelství, pojetí, cíle a smysl výchovy, vzdělávání, školy, pojetí dítěte – čemu věřím, co považuji za důležité, o co budu ve své učitelské činnosti usilovat) Tato obecná pedagogická filozofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s dětmi včetně jejího hodnocení.

Klíčovým konceptem současných proměn učitelského vzdělávání je koncept reflektivního praktika (reflective practitioner) a učitele – výzkumníka (teacher – researcher of one's own practice). V tomto pojetí je učitel schopen: 1. Kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat, hodnotit (ve vztahu k cílům, záměrům), přemýšlet nad důsledky své činnosti (zesílení odpovědnosti za dítě a výsledky učení v nejširším slova smyslu), je schopen teoretické reflexe praktických zkušeností (dát je do kontextu teorie, vysvětlit, argumentovat). Učitel si klade otázky typu: Co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry a očekáváními, s jakými výsledky, co a proč se mi podařilo, kde byly problémy a kritické body a proč, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?

2. Přemýšlet a analyzovat, co je za jeho činností (názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky (tacit knowledge, knowledge in action). Toto akční, praktické vědění, které je většinou intuitivní, pocitové, neuvědomované (a přitom vlivné) je třeba prostřednictvím sebereflexe (v širším záběru – nejen co jsem dělal, ale proč a co je za tím) verbalizovat (přivést tacit knowledge k řeči) a zvědomovat, racionalizovat. Toto objasňování skrytých, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasně, někdy jen pocíťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků apod.

Dalším významným konceptem v současných proměnách učitelského vzdělávání je konstruktivismus, resp. sociokonstruktivismus, který je jedním z klíčových trendů v humanitních vědách – v pedagogice, psychologii, psychoterapii, sociologii a filozofii. Pro pedagogiku má zásadní význam konstruktivistické pojetí lidského poznání (poznávání) jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností. Toto pojetí je v ostrém rozporu s tradičním chápáním lidského poznání jako objevování objektivního, již hotového vnějšího světa.

Sociokonstruktivistické přístupy ke vzdělávání znamenají radikální obrat v nahlížení na procesy učení, na smysl školy, cíle školního vzdělávání, na role učitele a žáka, na pojetí vhodných učebních strategií. Učení je chápáno jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky. Klade se důraz na porozumění a schopnost použití poznatků k řešení problémů v situacích reálného života, na pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení se apod.

Uplatnění konstruktivistických přístupů ve vzdělávání učitelů patří k prioritám současných proměn. Jde zejména o konstruování, tvorbu studentova pojetí výuky (teachers' conception of teaching) jako významné součásti jeho rozvíjející se profesní identity. Studentské pojetí výuky je mimořádně důležitou fází v dlouhodobém procesu utváření učitelova pojetí výuky.

Ve vývoji učitelova/studentova pojetí výuky lze rozlišit 3 základní fáze:

1. Prekoncepce (preconception) - předběžné pojetí výuky v podobě spontánně, často živelně a intuitivně vzniklých názorů, představ, postojů na základě vlastních prožitků z dětství a subjektivních zkušeností v roli žáka. V utváření prekoncepce výuky hraje významnou roli emocionální složka, pozitivní a negativní prožitky, různé neuvědomované pocity apod. Právě prožitková báze prekoncepce a silná emocionální angažovanost zřejmě způsobuje její relativní zakotvenost a určitou rezistenci vůči změně. Studenti učitelství vstupují do učitelství na fakultě s různě vyhraněnou prekonceptí výuky, výrazně ovlivněnou podobami školy a pojetími výuky, kterými procházeli na základní a střední škole. Prekoncepce může mít pozitivní neb negativní podobu pojetí, velmi často je kombinací pozitivních i negativních dílčích pojetí.

2. Krystalizující, časná (early conception) pojetí výuky – základy vlastního pojetí výuky, které vzniká ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele a ve styku s teoretickými pedagogicko-psychologickými poznatky. V různé míře zde ovšem interferují individuální prekoncepce výuky. Postupně se pojetí výuky propracovává a stabilizuje. V této fázi však stále zůstává ve velké míře implicitní, intuitivní a relativně neuvědomované („tacit knowledge“) v podobě jakési „akční, praktické“ teorie, která sice bezprostředně ovlivňuje a řídí činnost učitele, ale obtížně se analyzuje a slovně vyjadřuje.

3. Propracované, racionální, teoreticky reflektované, explicitní pojetí výuky, které se utváří prostřednictvím systematické sebereflexe učitele/studenta a teoretické reflexe praktických zkušeností. V této fázi jde o zvědomování, racionalizaci a verbalizaci implicitních, intuitivních „tacit knowledge“. Student/učitel je schopen se k vlastní činnosti myšlenkově

vracet a kriticky ji prozkoumávat, uvědomuje si skryté, „zamlčené“ předpoklady svého jednání, konkrétních přístupů, rozhodovacích procesů apod. (Co je za mou činností, jaké názory, přesvědčení, postoje, hodnotové orientace?). Elaborované, teoreticky podložené a racionálně argumenované pojetí výuky znamená, že vím, proč věci dělám tak, jak je dělám, z čeho vycházím, o co se opírám, dovedu vysvětlit své pojetí a argumentovat, v čem jsou jeho silné stránky apod.

2. Východiska, cíle a metody akčního výzkumu

Od roku 2000 je na Pedagogické fakultě realizován akční výzkum, jehož cílem je ověřování nových metod rozvíjení profesní identity studentů zejména utváření jejich pojetí výuky, prostřednictvím konstruktivistických přístupů a sebereflektivních technik. Kromě výše popsaných teoretických východisek vycházíme z předpokladu, že u studentů učitelství lze v průběhu studia výrazně ovlivňovat jejich pojetí výuky za určitých podmínek a při uplatňování specifických strategií a metod výuky. Polemizujeme tím s výsledky některých výzkumů, které považují studentovo pojetí výuky za relativně stabilní a rezistentní vůči změnám, málo ovlivňované pedagogicko psychologickou teorií ((Zeichner 1987, Bird 1993, Goodman 1986). Domníváme se, že tradiční transmisivní způsoby výuky jsou v tomto smyslu skutečně minimálně účinné. Předpokládáme, že výrazné změny u studentů učitelství jsou možné, pokud budou v pedagogicko psychologické přípravě využívány sociokonstruktivistické přístupy (protože pracují s prekoncepty a mají vypracované strategie k jejich restrukturování) a v jejich rámci bude systematicky rozvíjena sebereflexe studenta a teoretická reflexe praktických problémů. Perspektivnost konstruktivistických přístupů při tvorbě studentova pojetí výuky byla prokázána některými výzkumy (Ojanen, Vaisanen 1992, Korthagen 1992, Matthews – Jessel 1998, Valli 1997).

Základními metodami akčního výzkumu byly pozorování, rozhovory a diskuse se studenty a učiteli fakultních škol (mentors of training schools), analýzy reflexivních deníků studentů, mých reflektivních a sebereflektivních poznámek, studentských esejí, aktivit v semináři, analýzy pedagogické činnosti studentů ve škole včetně jejich reflexe a sebereflexe. Získaná data umožňují sledování vývoje profesní identity studentů v jejich individuálních podobách, zejména utváření studentova pojetí výuky v myšlenkové i reálně uplatňované podobě v průběhu vyučovacích pokusů.

3. Realizace výzkumu

Nové možnosti v rozvíjení profesní identity studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy jsou ověřovány v rámci tzv. klinického dne, tedy výuky obecné didaktiky a učitelského praktika, které jsou nasazeny v jednom dni a umožňují tak variabilní organizaci výuky (celkem 7 hodin týdně, 4 hodiny praxe ve škole a 3 hodiny didaktiky v průběhu 2 semestrů).

Dominantním cílem výuky je pomoc v rozvoji profesní identity, v hledání osobního smyslu a chápání profesního světa, a především pomoc v utváření individuálního pojetí výuky. Hned na začátku semestru vedeme studenty k poznávání (zvědomování, verbalizaci) svých prekonceptů výuky. Za nejdůležitější metodu k identifikaci prekonceptce - awareness tool - považujeme reflexivní psaní v několika podobách:

* Volné, nezávislé psaní do pedagogického deníku (dekripce a reflexe veškeré praxe v průběhu celého roku, individuální výpovědi studentů o pozorování, prožívání, vlastních vyučovacích aktivitách, hodnotící komentáře, otázky apod.)

* Tematické psaní (eseje na vybraná témata k vyjasnění svých představ o škole, učiteli, žákovi, vyučování – „Co pro tebe znamená dobrá, kvalitní škola, učitel, vyučování?“, „Jaká je

tvoje představa dobrého, milého žáka, event. nesympatického žáka?“, „Jaké cíle vzdělávání ve škole považují za nejdůležitější?“, k sebereflexi v roli učitele – „Jaký jsem učitel?“).

* „Iniciované“ psaní, podporované otázkami učitele (více cílených otázek k určitému tématu, např. k tématu domácí vzdělávání – Jaký je Tvůj názor na ... ? Jaké jsou podle tebe přednosti tohoto způsobu vzdělávání, kde vidíš problémy a kritická místa? Co by ti Tvoji rodiče mohli zprostředkovat lépe než škola a co by naopak mohlo chybět?, nebo k sebereflexi - Kdo jsem jako učitel? Co se mi daří, z čeho mám radost, kde jsou mé meze, problémy ... Jak se cítím v roli učitele? Jakou cítím odpovědnost ve vztahu ke své činnosti s dětmi, odpovědnost za děti?)

* Nedokončené věty, které jsou studentům nabídnuty k přemýšlení a doplnění (Považují za nejdůležitější, aby můj žák ... Jako učitel nebudu trvat na tom, aby moji žáci ... Pro život je nejdůležitější, aby si žáci ze školy odnesli ...)

Důležitou metodou jsou také činnosti zaměřené na vybavování vzpomínek a prožitků z dětství (v podobě písemné reflexe či ústního vyjádření, v podobě individuálních či skupinových aktivit), které pomáhají studentovi, aby „porozuměl dítěti v sobě“, aby si připomněl pocity, prožitky – Co si pamatuji z dětství ve vztahu ke škole? Co bylo pozitivní, co bylo výrazně negativní? Co jsem měl a neměl rád? Co mě trápilo, čeho jsem se bál? Co mně vadilo? Kdy jsem se cítil dobře? Co mi dělalo radost? Chtěl bych učit takové žáky, jakým jsem byl já? Vzpomínky jsou zkoumány z hlediska minulé i současné perspektivy, je zvažován kontext situací, různé souvislosti, možné příčiny apod.

Účinným prostředkem k sebereflexi studenta jsou také projektivní metody. Používáme je např. k podpoře pochopení, že každý si konstruuje svůj osobní svět. Chceme zprostředkovat studentům prožitek, že přestože vnější svět je jeden a pro všechny lidi společný, tak se tento svět může každému zobrazovat jinak. Do zobrazování vnějšího světa se výrazně promítá vnitřní svět člověka (každý individuální obraz světa je jedinečný). Výborný prostředek k prožití a uvědomění si, že vnímáme, prožíváme, chápeme stejné věci velmi různě, je tvorba příběhu k obrázku. Používáme černobílou reprodukcí uměleckého obrazu pošťáka ve městě jako inspiraci k napsání příběhu, který vypovídá o tom, co se děje na obrázku (Lazarová 2001). Následně studenti čtou své verze příběhu a diskutují o tom, co je za jejich verzemi a subjektivními interpretacemi reality (jaké názory, zkušenosti, představy, osobní vlastnosti, aktuální psychické stavy apod.) Uvědomění si významu mechanismu projekce vnitřního světa do vnímání a hodnocení vnější reality je pro budoucí učitele nesmírně důležité. Na tyto strategie klademe velký důraz, protože chceme, aby si studenti uvědomovali, že např. pojetí žáka, můj konstrukt toho, jaký žák je, může být velmi vzdálený realitě, a naučili se kriticky prozkoumávat své představy, pojetí a interpretace školní reality.

Současně s analýzou prekonceptů se snažíme také ovlivňovat druhou vývojovou fázi studentova pojetí výuky - early conception - prostřednictvím reflexe vlastních vyučovacích pokusů a sebereflexe v roli učitele. Sebereflexe je navozována otázkami typu - Co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry a očekáváními, s jakými výsledky, co a proč se mi podařilo, kde byly problémy a kritické body a proč, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky? Jak jsem se po výuce cítil, nad čím jsem přemýšlel? Co je za mou činností, jaké názory, přesvědčení, hodnoty, postoje? Čemu věřím, za čím si stojím, o čem pochybuji?

V této fázi vývoje studentova pojetí výuky je zvládnutá role pedagogické teorie. V těsné vazbě na reflexi praktických zkušeností studentů jsou studenti uváděni do didaktické teorie. Klíčové pojmy a fundamentální témata jsou zprostředkovávány na základě konstruktivistických přístupů, prostřednictvím zkoumání, objevování a konstruování nových poznatků na základě vlastních činností a zkušeností a v interakci s učitelem a spolužáky.

V tomto pojetí se při vytváření nových pojmů vychází z prekonceptů, spontánně a na základě praktických zkušeností vzniklých mentálních reprezentací, vlastních představ a pojetí např. pedagogické komunikace, klimatu ve třídě, autority učitele, úspěšného žáka, stylů učení, typů inteligence, hodnocení žáků apod. Studenti prezentují své prekoncepty a rozmanitá pojetí. Opírají se o praktické zkušenosti a prožitky v roli žáka (jak jsem to vnímal a prožíval já jako dítě) nebo vycházejí z reflexe vlastních zkušeností v roli učitele průběžně získávaných v rámci pedagogické praxe. Dále jsou prekoncepty studentů kontextualizovány (studenti vysvětlují kontext a zdůvodňují svůj úhel pohledu). Podkladem pro vyjadřování a kontextualizaci prekonceptů jsou písemné reflexe studentů.

Učitel vytváří prostor pro společné komunikační pole, iniciuje a řídí skupinové diskuse k vybraným otázkám a povzbuzuje studenty ke konfrontaci různých názorů, rozdílných úhlů pohledu, protichůdných stanovisek. V další fázi je těžiště činností ve spolupráci při objevování vztahů a podstatných souvislostí, ve společném hledání klíčových charakteristik pedagogických jevů, v zobecňování a dekontextualizaci (hledání společných znaků, které platí v různých kontextech). Nakonec jsou zprostředkovávána různá pojetí řešených problémů v odborného literatuře, výsledky výzkumů a jsou konstruovány (rekonstruovány) nové pojmy, pojetí apod. V intencích konstruktivistického pojetí plurality lidského poznání je pedagogická teorie zprostředkovávána v její problematičnosti, rozporuplnosti, nejednoznačnosti, ne v podobě axiomat a návodů k řešení.

Teoretická reflexe praktických zkušeností, zvědomování a kultivování tacit knowledge, knowledge in action s oporou o pedagogickou a psychologickou teorii znamená budování mostů propojujících svět teorií a svět praktických zkušeností. Důležité je podporovat obousměrný pohyb v procesu komunikace mezi oběma světy. To znamená, aby teoretické zdroje byly kontextualizovány skrze praktické situace a subjektivní zkušenosti a naopak praktické zkušenosti konfrontovat s teoriemi. Pravidelná a cílená komunikace mezi světem teorie a praxe významně přispívá k tvorbě propracovanějšího, teoreticky reflektovaného a racionálně argumentovaného studentova pojetí výuky.

4. Předběžná zjištění

Na základě dosavadních výsledků lze konstatovat:

Studentovo pojetí výuky lze v průběhu přípravného vzdělávání učitelů výrazně ovlivňovat za předpokladu systematického využívání sociokonstruktivistických přístupů a rozvoje reflexe a sebereflexe studentů. a to hned od počátku studia. Je důležité začít co nejdříve pomoci studentům odkrývat jejich prekoncepty výuky (tedy první vývojovou fázi), zvědomovat, diskutovat o ní, zpochybňovat, doplňovat, a pomáhat ji přebudovávat (dekonstruovat, rekonstruovat). Pokud se nepodaří navodit komunikaci mezi starým a novým (poznáním, zkušenostmi..), pokud se nepracuje s „předběžnými“ představami, pojetími, zkušenostmi a učení se chápe jako absorbování nových poznatků, starší vrstvy poznání jsou překryty novými, zůstávají v oddělených vrstvách, pod nimiž zůstává původní vlivné jádro v podobě prekonceptu jako filtr následujících zkušeností a nového poznání.

Proces konstruování studentova pojetí výuky je složitý, dlouhodobý, má své zákonitosti i individuální specifika, své zlomy a kritická místa, zklamání a opouštění některých názorů. Podpora a pomoc studentům v jejich profesním rozvoji musí být poskytována individuálně a průběžně po celou dobu studia.

Mezi studenty jsou velké rozdíly v míře propracovanosti a vyhraněnosti prekonceptu pojetí výuky. Značné rozdíly jsou také v míře ochoty zveřejňovat své názory, představy a pojetí, vysvětlovat a zdůvodňovat i v chuti se angažovat v tvorbě teoreticky podloženého a racionálně argumentovaného pojetí výuky. Značné rozdíly jsou rovněž v dovednosti sebereflexe.

Značné obtíže s ovlivňováním pojetí výuky lze identifikovat zejména u dvou typů studentů. Početnější z nich je skupina studentů, kteří mají poměrně zformovanou prekoncepti výuky ovlivněnou zažitými mechanismy v podobě různých zvyků, stabilních názorů, postojů, praktických zkušeností ze středoškolského studia. Někteří studenti s podobně silným profesním imprintingem přicházejí na učitelskou fakultu jakoby „zapouzdření“ s relativně uzavřeným a velmi těžko ovlivnitelným pojetím výuky. Většinou mají negativní či skeptický vztah k pedagogické teorii a přeceňují význam praktických zkušeností a intuice.

Druhou „problematickou“ skupinou jsou velmi senzitivní a intuitivní studenti se silnou emocionalitou, kteří jsou hluboce „zanořeni“ v subjektivním, prožitkovém světě, a verbalizaci a racionalizaci svých pocitů, názorů, přesvědčení i teoretické reflexi praktických zkušeností se brání. U těchto studentů je velmi obtížné propojit svět teorie se světem jejich praktických zkušeností.

Účinné uplatnění konstruktivistických metod předpokládá vytvoření určitých základních podmínek. Pro podporu aktivní účasti ve výuce a vnitřní motivaci k učení je důležité vytvořit prostor pro spolupodílení se studentů na programu výuky. Klíčovými podmínkami jsou partnerská komunikace mezi učitelem a studenty, role učitele jako pomocníka v osobnostním i profesním rozvoji studentů, vytváření kvalitního sociálního klimatu ve skupině založeného na důvěře, bezpečí a respektu k druhým, prostor pro dialog, diskuse, kooperaci, vlastní hledání a objevování, dostatek povzbuzování a pozitivních zpětných vazeb. (Sebeobjevování v učitelské roli může být pro některé studenty nepříjemné, bolestné, ohrožující) .

5. Diskuse

Přes potvrzení perspektivnosti uvedených metod ve vzdělávání učitelů je třeba také promýšlet kritická místa, event. meze těchto přístupů. Otevřenou otázkou je například problém zmírnění napětí mezi akademickým pojetím (univerzitarizace učitelského vzdělání s sebou nese důraz na akademičnost v tradičním pojetí), dovednostním, instrumentálním pojetím (akcentované potřeba školské praxe) a personalistickým, konstruktivistickým pojetím. Jde o hledání rozumné míry a vyváženosti mezi jednotlivými přístupy.

Konstruktivistické přístupy kladou také naléhavě otázku, kterou lze v podobě polarit formulovat jako systematické pojetí výuky x tematické, exemplární pojetí výuky oboru. Lze také zvažovat komplementárnost obou přístupů. Jsou – li konstruktivistické přístupy založeny na druhém přístupu, tedy na zkoumání klíčových pojmů do hloubky, ve vývoji, v jejich komplikovanosti a rozmanitosti různých pojetí, pak je zde prvořadá otázka výběru těchto klíčových pojmů a témat.

Asi nejzávažnějším kritickým místem v uplatňování konstruktivistických přístupů s důrazem na rozvoj sebereflexe je skutečnost, že permanentní kritické prozkoumávání vlastní činnosti, problematizování, kladení stále nových otázek, snaha hledat lepší postupy posiluje nejistotu učitele, oslabuje celkovou profesní stabilitu, může negativně ovlivňovat utvářející se profesní identitu a sebevědomí. Zejména pro některé osobnostní typy, např. se zvýšenou úzkostností nebo s extrémně silným prožíváním profesní odpovědnosti to může být velmi rizikovým faktorem. Pro utváření profesní identity studenta je důležité povzbuzovat jeho sebevědomí, podporovat pocit jistoty, že dělám věci dobře, že jsem kompetentní, že dosáhnou

toho, oč jako učitel usiluji, na čem mi záleží. Najít rovnováhu mezi potřebou jistoty a zdravého pochybování v učitelské profesi je důležitým a zároveň velmi složitým úkolem.

Literatura

- Buchberger, F.(Ed.): ATEE-Guide to institutions of teacher education in Europe. Brussels, ATEE 1992.
- Calderhead,J.: Reflective teaching and teacher education. In: Teaching and Teacher education, 1989, 5, P.43-51.
- Coolahan,J.(Ed.): Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence. Limerick, College of Education 1991.
- Elliott,J.: Reconstructing Teacher Education. London, Falmer 1993.
- Hustler,D.,Intyre,D.: Developing competent teachers. London, David Fulton Publishers 1996.
- Kincheloe,J.L.: Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern. Connecticut, Bergin&Garvey, 1993.
- Lasley,T.J.: Promoting Teacher Reflection. Journal of Staff Development, Winter, 1992, Vol.13, No.1.
- Lukášová,H.: Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů. Ostrava, PedF OU 2002.
- Mareš,J.Slavík,J.,Svatoš,T.,Švec,V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, CDVU MU 1996.
- Mc Neil-Turner,L.: Educating the reflective practitioner: Preparation for the 21st century. Ontario, Faculty of Education 1992.
- Schön,D.: The Reflective Practitioner. London, Temple Smith 1983.
- Švec,V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace. Brno, Paido 1999.
- Vonk,J.H.C.: Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe: Neuchatel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique 1992.

Kontaktní adresa:

Spilková Vladimíra, Doc.PhDr.CSc.
UK-Pedagogická fakulta
M.D.Rettigové 4
116 39 Praha 1
Tel. 420-2-21900182
Fax 420-2-24947782
e-mail: vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz