

# Vzdělávání učitelů

---

---

## Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů

Hana Lukášová

**Abstrakt:** V této stati se pokusíme odpovědět na následujících pět otázek: Je pedagogika stále ještě vnímána jako pavěda? Je pedagogika jen málo potřebná věda v učitelském vzdělávání? Co napovídá skryté kurikulum v pojetí učitelské přípravy? Jaké tendence deprofesionalizace lze identifikovat v pojetí přípravného vzdělávání učitelů? Může pedagogická věda pomáhat vzdělavatelům učitelů v identifikaci a překonávání postojů, které signalizují deprofesionalizační trendy i na pedagogických fakultách?

### 1. Je pedagogika pavěda?

Na začátku uvádím příhodu, která se mi stala, když jsem ještě byla studentkou učitelství přírodních věd (kombinace chemie – přírodopis). Volím ji proto, že reprezentuje fenomén, který mě ve vztahu k pedagogice zajímá více než třicet let.

Jednoho dne mi bylo nabídnuto, abych se stala pomocnou vědeckou silou na jedné z přírodovědných kateder. Když jsem odpověděla, že už tuto činnost vykonávám na katedře pedagogiky a psychologie, bylo vidět ve tváři příslušného vysokoškolského profesora velký údiv a následovalo sdělení: „*Vy se chcete věnovat pedagogice, takové pavědě?*“ Musím říct, že jsem tehdy netušila (na začátku sedmdesátých let), co vše je ve hře. Vznikla ve mně jen otázka, *proč obor pedagogika*, který J. Á. Komenský proslavil a s jehož idejemi jsem se setkávala od dětství (protože jsem se narodila v malé dědině Horní Němčí, což je nedaleko od Uherského Brodu i Nivnice) *je v očích vynikajícího vysokoškolského učitele pavědou.*

Již tehdy jsem vnitřně přijala sama pro sebe úkol pracovat na tématech pedagogiky, která jí vrátí prestiž z doby Komenského a která budou oporou pro vzdělávání učitelů.

Před rokem 1989 jsem měla možnost pozorovat, jak některé osobnosti pedagogiky, zejména pedagogické psychologie jako hraniční vědy, pedagogiku rozvíjejí a otevírají zajímavá výzkumná témata v jinak totalitním pojetí výchovy a vzdělávání. Měla jsem možnost participovat na tématech pedagogicko-psychologického výzkumu, které charakterizovalo poctivé vědecké tázání. Za všechny jmenuji alespoň výzkum interakce učitel–žáci (Bártková, 1981; Kantorková, 1988), výzkum vnějších a vnitřních podmínek učení žáků (Kantorková, 1986a), výzkum dovednostního modelu učitelské přípravy (Kantorková, 1989) a výzkum učebních činností (Kantorková, 1986b). Výsledky výzkumů mě vedly k tomu, že jsem začala uvažovat o rozvoji *didaktické teorie z hlediska žáka a učitele* (Kantorková, 1984). *Komunikativní pojetí procesu výuky vytvořilo otázky: jak připravit studenty k efektivní pedagogické komunikaci a jak nově organizovat přípravu učitelů v průběhu studia z hlediska pedagogických studijních předmětů*. Dalším tématem se tedy staly *výzkumy připravenosti studentů k pedagogickému rozhodování a k odpovědnosti za žáky* (Kantorková, 1990).

Po roce 1989 jsem měla možnost pozorovat v zahraničí grandiózní rozvoj pedagogické vědy (včetně alternativního pedagogického myšlení a jeho vlivu na praxi škol) a velmi rozdílné cesty učitelské přípravy. Přírozenou cestou jsem měla příležitost objevovat ohromné možnosti pedagogického poznání, které je postaveno na *celostním vnímání člověka a světa*. Svě poznání jsem měla možnost aplikovat do *rozvoje vysokoškolské pedagogiky, do přípravného vzdělávání učitelů primárních škol*. Byla jsem až do roku 1998 přesvědčena, že postoj vysokoškolského učitele, který mě před třiceti lety překvapil, je už dávno v podmínkách univerzity překonán, téměř deset let od změn, které přinesla sametová revoluce v roce 1989. Co mě vyvedlo z omylu? Kdy jsem zjistila, že má vlastní cesta, na níž jsem se setkávala s pedagogikou jako velmi zajímavou a fascinující vědou, je neviditelná spolupracovníkům, kteří se mnou spolupracují na vzdělávání učitelů?

## **2. Proč byla a stále je pedagogika vnímána jako málo potřebná věda v učitelské přípravě?**

V roce 1998, když jsem byla pověřena děkanem fakulty, abych připravila *výzkumný záměr*, do jehož řešení by mohly být zapojeny další katedry Pedagogické fakulty v Ostravě, které se na přípravném vzdělávání podílejí (bylo jich nakonec celkem šest). Po mnoha diskusích jsme dospěli k názvu projektu *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století* (Kantorková, 2000). Už první diskuse k celkovému konceptu vý-

zkumu ve mně vzbudila podezření, že nemluvíme o učitelském vzdělávání stejným jazykem a ne že bychom mluvili jinak než česky. Celá řada neporozumění vyplynula z toho, že stejné pojmy (vzdělávání, učení a výuka) používáme ve zcela jiných významech v pedagogice a jinak v jazyce vzdělavatelů učitelů, kteří se nikdy s pedagogickou vědou nesetkali (nebo jen okrajově nebo už před řadou let). Trvalo téměř dva roky, než jsme byli schopni operacionalizovat společné cíle výzkumu na úroveň úkolů pro společné úsilí a výzkum procesu inovace učitelské přípravy a trendů profesionalizace. Bylo potřebné výzkumný tým vést ke společné reflexi základních pojmů, jimiž jsme se o vzdělávání učitelů společně vyjadřovali a domlouvali. Ukázalo se, že jednotliví řešitelé vycházejí z *rozdílných pojetí vzdělávání*. Když se stala různá pojetí předmětem autoreflexe vysokoškolských učitelů v pojmech teorie vzdělávání (Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, 1996), bylo najednou zjevné, že se jednotliví řešitelé opírali jen o jednostranné přístupy z hlediska jedné z teorií. Najednou bylo zřejmé, že i *vysokoškolští učitelé, kteří jsou vynikající ve svém oboru, kteří ale neměli příležitost obohacovat svůj přístup o novou pedagogickou teorii*, i když jeho hlavním vysokoškolským úvazkem je vzdělávání učitelů, nemohli dospět k potřebě celostního modelu učitelské přípravy. Po dvou letech jsme se s výzkumným týmem dopracovali ke společnému pojetí některých vybraných inovací přípravného vzdělávání studentů učitelství z hlediska čtyř pilířů vzdělávání (Delors, 1997) a pokusili se formulovat nová společná východiska výzkumu profesionalizace učitelského vzdělávání (Lukášová-Kantorková, 2002), k nimž následně směřovaly naše společné výstupy výzkumu. Z textu společného sborníku z roku 2002 lze vidět, jak je sblížení teoretických východisek *pojetí učitelského přípravného vzdělávání obtížné*. Pro usnadnění další spolupráce jsme se pokusili formulovat *profesionalizační model pojetí učitelské přípravy pro primární vzdělávání* (Lukášová-Kantorková, 2003). Právě v tomto studijním oboru je nutná spolupráce velkého počtu odborníků (z desíti a více kateder), která je bez společného sdílení základních idejí velmi roztráštěná a někdy i protikladná v modelech výuky, jež předává. Byly formulovány *nové cíle učitelského přípravného vzdělávání* a společné *cílové hodnoty v pojmech kompetence studenta učitelství*. I pro pedagogiku jako studijní předmět učitelského programu bylo závazné to, že nepřednáší o výchově a vzdělávání, ale *vytváří prostor pro studenty učitelství, jak si sami mohou osvojit učitelské znalosti (deklarativní, procesuální i kontextuální)*, které jsou klíčové na jejich cestě k profesi. *Primární pedagogika* byla utvářena jako nová pedagogická disciplína, která si kladla za úkol, že bude provádět reflexi *studentského pojetí výuky* (od reflexe prekonceptů o výchově a vzdělávání až po novou strukturu studentského pojetí výuky v duchu konstruktivistických přístupů, jež studenti budou schopni aplikovat a reflektovat ve své profesní učitelské čin-

nosti). K tomu účelu bylo potřebné změnit také pojetí vysokoškolské výuky pedagogiky i pojetí pedagogické praxe. Do koncepce pedagogických disciplín byly zakomponovány učební úlohy *pro reflexi pedagogické praxe*. Kromě pedagogické složky se jednalo o reflexi změn *ve filozofických studijních předmětech* ve složce univerzitního základu, o pojetí *základů profesní komunikace z hlediska osobnostně sociálního rozvoje studenta učitelství*, o pojetí *přírodovědné, společenskovední a jazykové složky studia a jejich specifika*. Šlo také o *složku výchov* (u hudební a dramatické výchovy a výchovy k občanství).

Zdálo se, že sblížení stanovisek a diskuse o profesionalizačním modelu může prohloubit společná teoretická východiska, posílit směřování ke společnému úsilí a formulovat společné otázky budoucích společných výzkumných záměrů v oblasti učitelského vzdělávání. Mohlo by jít o dobrý *základ proměny celého klimatu učitelské přípravy*, protože spolupráce vysokoškolských učitelů by mohla být příkladem pro tvořivou participaci studentů učitelství na budoucích školních vzdělávacích programech. Co se však dělo ve společnosti a na pedagogických fakultách v České republice ve stejném období, kdy probíhalo řešení výzkumného záměru? Jaké okolnosti působily, že výsledky výzkumného záměru narážely na bariéry v podmínkách pro restrukturalizaci učitelských vzdělávacích programů a oborů?

### **3. Existuje v pojetí učitelského přípravného vzdělávání skryté kurikulum?**

Paralelně s výzkumným záměrem vstoupil na vysoké školy *kreditní systém, nový vysokoškolský zákon a zásadní kurikulární reforma základního vzdělávání*. Strukturace učitelského studia vyvolala řadu jednání a ukázalo se, že modelů učitelského přípravného vzdělávání je mezi vysokoškolskými učiteli mnoho. Na Pedagogické fakultě v Ostravě byla dána příležitost odborným katedrám, které participují na učitelské přípravě, vyjádřit se k podílu složek studijního oboru Učitelství 1. stupně základní školy. Velký údiv ve mně vzbudila představa zástupců – garantů z jednotlivých kateder o *podílu pedagogicko-psychologické složky* studia. Do rozhodování začalo nově vstupovat to, že všechny katedry začaly být *financovány podle počtu studentokreditů*, které jsou jim přiděleny na základě jejich podílu na studijním plánu učitelského oboru. „Boj o kredity“ najednou vyjevil „skryté kurikulum“ (hidden curriculum, neoficiální kurikulum), které se promítá i do pojetí vysokoškolské výuky jednooborového učitelského studia oboru Učitelství 1. stupně základní školy.

S pojmem skryté kurikulum se můžeme setkat v pracích Švece nebo Mareše. Ukázalo se, že schází jasný požadavek státu na profil absolventa učitelského studia a představa o podílu jednotlivých složek studijního programu. Když se na podzim v roce 2004 objevil požadavek Grémia MŠMT (v němž

jsou zástupci Akreditační komise vlády ČR, členové Rady vysokých škol, zástupci asociace děkanů a další odborníci) na díl pedagogicko-psychologické složky v programech přípravného vzdělávání učitelů a podíl pedagogické praxe, způsobil *velký třesk v mnoha institucích*, které se na vzdělávání učitelů podílejí. Podle mého názoru je to proto, že ve vedení některých fakult a univerzit jsou odborníci, kteří dávají ne zcela vědomě přednost *akademickému modelu učitelské přípravy*, jež se zde podle jejich přesvědčení osvědčil a zakonzervoval. Řada vedoucích odborníků ve vedení institucí nemá možnost setkat se s výsledky pedagogické vědy a pedagogického výzkumu ve světě ani u nás, pokud v tomto směru neprojeví vlastní iniciativu. Výsledky *pedeutologických výzkumů* při svém rozhodování zcela přehlížejí, nebo dokonce šíří mýty o učitelském přípravném vzdělávání. V podmínkách přípravného vzdělávání učitelů lze identifikovat nebezpečné skryté kurikulum, které brání spolupráci mezi jednotlivými zástupci odborných kateder, jež se podílejí na realizaci učitelského studia.

#### **4. Může pedagogická věda pomáhat při identifikaci deprofesionalizačních tendencí v učitelské přípravě?**

Na problémy s deprofesionalizací učitelského vzdělávání poukázal už Štech (1994) a také Walterová (1995). Marešovi (2004) se podařilo v zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů identifikovat devět okruhů převládajících mýtů, které mohou být překážkou při zavádění profesionalizačního modelu učitelské přípravy do praxe. Naše vyhodnocení diskuse k tvorbě nového studijního plánu pětiletého magisterského studia na Pedagogické fakultě v Ostravě umožnilo také identifikovat řadu reálných postojů vysokoškolských učitelů, které vstupují do rozhodování o učitelských programech jako rizikové skryté kurikulum. Pojmenujme ty z nich, které lze identifikovat jako možné *bariéry koncepčních změn v profesionalizaci učitelské přípravy* a které jsou *v rozporu s tendencemi profesionalizace*, jak je formulovala například Spilková (2004).

- Jde o *uchování akademického rázu studijních předmětů*, na pedagogických fakultách paradoxně v oblasti pojetí složky výchov. Přetrvává tendence *separovat jednotlivé obory*, která je ještě podpořena „bojem o kredity“, na nichž jsou katedry ekonomicky závislé. Do hry vstupuje nízký koeficient pro učitelské obory při financování vysokých škol, jak na to upozornil Mužík (2004/2005).
- *Konzervuje se pouze deklarativní charakter učitelských znalostí*, protože sílí tlak na přednáškové formy výuky ve všech složkách učitelské přípravy i v oblasti pedagogicko-psychologické. Musí se redukovat seminární formy výuky a aktivizující postupy vázané na reflexi pedagogické praxe, protože jsou drahé. Uvedené tendence řešení organizace studia

*neumožní studentům osvojovat si procesuální a kontextuální učitelské znalosti*, které jsou vázány na reflexi pedagogické praxe z hlediska nově osvojené pedagogické teorie.

- *Uchovává se důraz na kognitivní složku učitelského vzdělávání*. Oblasti afektivní a psychomotorická, volní a motivační jsou jen vedlejším a náhodným produktem učitelské přípravy.
- Tlak pouze na kognitivní složku vzdělávání se dokonce prosazuje i do požadavků, které jsou zjišťovány jako předpoklady k učitelské profesi při přijímacím řízení. Je to pozorovatelné v tendenci preferovat testy SCIO, které kognitivní předpoklady prokazatelně zjišťují, před jinými postupy. Při vstupu nejsou zjišťovány osobnostní a sociální předpoklady a motivace pro osvojování učitelské profese z řady ekonomických a provozních důvodů, což se dostává do rozporu s požadavky profilu absolventů učitelského studia, kde jsou osobnostní, sociální a etické parametry jejich součástí.
- Podpora *osobnostního rozvoje studentů učitelství* je v současných podmínkách ekonomického tlaku a mechanické aplikace kreditního systému velmi ohrožena. *Žádoucí rozvoj profesní identity je zcela potlačován*. Ztěžá může nastat v omezeném čase navazujícího magisterského studia (při studiu učitelství 2. stupně základních škol), protože do něj lze s obtížemi rozvrhnout čas *pro všechny fáze osvojování učitelských znalostí*, tj. pro identifikace prekonceptů v učitelských znalostech, krystalizaci nových (časných) konceptů a propracovávání explicitních, reflektovaných nových konceptů výuky. Nemohou být v osvojování profese organizovány všechny základní fáze sebereflexe (Švec, 1999) a lze identifikovat řadu problémů spojených s deprofesionalizací (Švecová a Vašutová, 1997). V oboru Učitelství pro první stupeň základní školy je rozvržení těchto fází základní argument pro nestrukturovanou podobu studia (Spilková, 2004). Není respektováno následující doporučení Mareše (2004): „Součástí přípravy učitelů jsou též osobnostní změny, které dosavadní přístupy buď vůbec neberou v úvahu, nebo jen okrajově. Jsou to však klíčové změny pro ztotožnění se studenta s profesí. Zkušenosti naznačují, že právě ony vyžadují dlouhodobou kultivaci, nemohou být záležitostí jednoho či dvou roků.“ Znamená to, že – podle našeho názoru – by nebylo vhodné soustředit pedagogicko-psychologickou přípravu jen do navazujícího magisterského studia.
- Nekoordinované působení stále se stupňujících požadavků na studium z desíti a více kateder může vést studenty k povrchnímu zvládnání neúnosného množství požadavků. Někdy to vede k dílčím menším podvodům a „strategiím o přežití“, což může dlouhodobě *poškozovat etické postoje studentů k profesi a také jejich profesní sebepojetí* (ve všech stu-

díjných předmětech primárního vzdělávání jsou studenti „méně schopní“ než jejich kolegové v dvouprobačním studiu učitelství).

- Studenti pracují v podmínkách, které pro ně *mohou být dlouhodobě ohrožující*, například mezi katedrami a vysokoškolskými učiteli, kteří jsou i ve finanční tísní a cítí se nejisti, vládne napětí. V neklidném klimatu celé instituce *je velmi obtížné vést studenty k radosti z tvořivé profesní činnosti, k syntéze, při níž by všichni vysokoškolské učitelé a studenti měli spolupracovat* (Kantorková, 2000).
- Studenti se v kreditním systému zapisují na každý semestr do jiné studijní skupiny, každý z nich má jiný rozvrh, a tak je pro ně obtížné fyzicky se sejít mimo výuku. Studenti nemohou být pověřováni úkoly, které vyžadují dlouhodobější týmovou spolupráci, při níž by na vlastní kůži mohli *prožít přednosti kooperativního pojetí výuky. Rozvoj sociální kvality profesního vybavení je tedy také velmi ohrožován*. Otázkou proto zůstává, jak budou studenti připravováni pro nové úkoly při tvorbě školních vzdělávacích programů, které je čekají v praxi. Kde se naučí dovednosti spolupracovat při tvorbě pedagogického díla? Právě na dovednostech kooperativního sociálního učení a vyučování jsou předpoklady studentů k tvorbě školních vzdělávacích programů velmi závislé. Současné pojetí učitelského přípravného vzdělávání nevytváří podmínky pro rozvoj studentů učitelství z tohoto hlediska.

## **5. Může pedagogika pomáhat vzdělavatelům učitelů s překonáváním defprofesionalizačních postojů k přípravnému vzdělávání učitelů?**

Aby výsledky pedagogické vědy a pedagogického výzkumu mohly ovlivňovat skryté kurikulum učitelského přípravného vzdělávání, muselo by být především zajištěno, že se vysokoškolský odborník někde ve svém kariéřním rozvoji s pedagogickou vědou setká. To prozatím systém vzdělavatelů učitelů neumožňuje. Tato okolnost je podle mě jednou z příčin, proč lze identifikovat v pojetí přípravného vzdělávání tolik rizikových proměnných, které ohrožují budoucí koncepční změny učitelského vzdělávání. Bude možné, v návaznosti na zákon o pedagogických pracovnících, formulovat do budoucna požadavky na obsah pedagogické přípravy vzdělavatelů učitelů? Kdo to může učinit v rámci nezávislosti univerzit? Mohlo by být řešením nové koncipování doktorských programů pro vzdělavatele učitelů, které by obsahovaly alespoň minimum z vysokoškolské didaktiky a z teorie učitelského vzdělávání (pedeutologie)? Mohla by být řešením problému pomoc profesní organizace vzdělavatelů učitelů, která by byla partnerem pro Asociaci učitelského vzdělávání v Evropě (ATEE) a pro Americkou asociaci

učitelského vzdělávání v USA? Bylo by možné například založit Asociaci učitelského vzdělávání České republiky (symbolicky AUV ČR)?

Řada otázek, které se ptají pedagogiky na možnosti pomoci učitelskému vzdělávání, zůstává pro pedagogickou vědu, a tedy i pedagogickou společnost, stále ještě otevřená. I když za poslední desetiletí už mohou obě profesní organizace (Česká pedagogická společnost a Česká asociace pedagogického výzkumu) nabídnout řadu odpovědí na klíčové pedeutologické otázky, v oblasti pomoci přípravnému učitelskému vzdělávání jsou stále ještě dlužníkem.

*Příspěvek byl připraven pro konferenci Proměny pedagogiky, kterou pořádala Česká pedagogická společnost a Pedagogická fakulta UK v Praze dne 3. a 4. února 2005.*

## Literatura

- BÁRTKOVÁ, H. Mikroanalýza vyučovacího procesu - aplikace metody A. A. Bellacka. In MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel – žáci a učitel – studenti*. Hradec Králové: PF, 1981, s. 130–136.
- KANTORKOVÁ, H. Didaktické aspekty interakce učitel – žáci na základní škole. In MAREŠ, J. (ed.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: PF, 1988, s. 137–145.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Vzdělávání pro 21. století*. Praha: PdF UK, ÚVRŠ, 1997.
- KANTORKOVÁ, H. Vztah učitele k chybné učební činnosti žáků. *Komenský*, 1986a, 111, č. 1, s. 13–16.
- KANTORKOVÁ, H. Strategie rozhodování v pedagogice. In TOLINGEROVÁ, D., a kol. *K teorii učebních činností*. Sborník FF UP Olomouc. Praha: SPN, 1986b, s. 37–43.
- KANTORKOVÁ (BÁRTKOVÁ), H. Osobnost učitele, osobnost žáka ve vyučovacím procesu. In KURELOVÁ, M. *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*. 1. vyd. Ostrava: PdF 1984, s. 49–84. (2. vyd., 1987, s. 49–84; 3. vyd., 1990, s. 28–63).
- KANTORKOVÁ, H. Dovednost rozhodovat se u studentů učitelství. In Krejčí, (ed.) *Sborník PF Pedagogické vědy – Acta paedagogicae*. Sv. 107, B-24. Praha: SPN 1989, s. 15.
- KANTORKOVÁ, H. *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství*. Spis PdF v Ostravě, sv. 70. Praha: SPN, 1990.
- KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Sborník výzkumného záměru organizace. VZO CEZ: JO9:1745 00001. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-170-3.
- KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství – Tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-162-2.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník výzkumného záměru organizace, VZO: msm 174500001. Ostrava: PdF OU, 2002. ISBN 80-7042-218-1.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad pregraduální přípravou učitelů. In *Profese učitele a současná společnost*. Sborník ČAPV z celostátní konference. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8. CD-ROM.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU MU, 1996. ISBN 80-210-1444-X.



- MUŽÍK, V. Vytvořme lepší podmínky pro přípravu učitelů. *Učitelé listy*, roč. 2004–2005, č. 4, s. 3. ISSN 1210-6313.
- SPIPKOVÁ, V. Nová paradigmatata ve vzdělávání učitelů primárních škol. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) Přípravy učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě. Sborník výzkumného záměru organizace, VZO: msm 174500001. Ostrava: PdF OU, 2004, s. 53–65. ISBN 80-7042-376-5.
- ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání. s. 18–22. ISBN 80-901670-0-4.
- ŠVEC, V. Fáze procesu studentské sebereflexe. In *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: PdF MU, 1999, s. 73–77. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. Problémy učitelského vzdělávání. In *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Portál, 1997, s. 116–117.
- WALTEROVÁ, E. Příprava učitele nebo předmětového odborníka. In *Sborník z konference ČAPV Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1994, s. 284–287. ISBN 80-901670-0-4.

LUKÁŠOVÁ, H. Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 1, s. 58–66. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Hana Lukášová, CSc., Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Reální 5, 700 01 Ostrava, [hana.lukasova@osu.cz](mailto:hana.lukasova@osu.cz)