

METAMORFÓZY POJETÍ UČITELSKÉ PŘÍPRAVY A JEJICH PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Hana Lukášová

Anotace: Studie je zaměřena na informaci o cílech, strategiích a výsledcích řešení výzkumného záměru s názvem *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*, registrační číslo CEZ: msm174500001, v jehož rámci byl proveden výzkum vybraných otázek učitelské přípravy v letech 1998–2004.

Pokusili jsme se odpovědět na následující otázky: V jakém kontextu krystalizovalo pojetí nových možností vzdělávání učitelů? Co považovali řešitelé výzkumného záměru za cílové nové možnosti ve vzdělávání učitelů? Jaká kritéria byla zvolena pro zařazení jevu do cílové kategorie nových možností vzdělávání učitelů? Jaké nové možnosti vzdělávání učitelů byly vybrány k empirickému ověřování a jaké metody při tom byly použity? Jakých výsledků bylo dosaženo? Jaké nové možnosti přípravy učitelů pro primární vzdělávání byly zavedeny do praxe? Jaké je hodnocení podmínek při jejich zavádění z hlediska výsledků výzkumu?

Vzhledem k možnostem rozsahu této studie byly vybrány z řešení výzkumného záměru cíle, postupy a výsledky, které se týkají přípravy učitelů pro primární vzdělávání a byly zpracovány učiteli katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. Ostatní výsledky řešení výzkumného záměru jsou k dispozici na webových stránkách Ostravské univerzity v závěrečné zprávě.

Klíčová slova: učitelské vzdělávání, nové možnosti učitelské přípravy, paradigma změny pojetí učitelského vzdělávání, pedagogický výzkum změn v učitelském vzdělávání.

Úvod do problému

Pojem metamorfózy(1) jsme zvolili pro zdůraznění okolnosti, že pojetí změny učitelského vzdělávání prochází zásadními proměnami, které *mají paradigmatický charakter*. To znamená, že se mění základní ideový vzor, „pomocí něhož celkově interpretujeme (nazíráme, chápeme) určitou oblast skutečnosti, anebo dokonce skutečnost celou. Východí idea slouží zároveň jako jednotící, integrující schéma příslušné oblasti“.(2) Nový ideový vzor se stává jádrem změny pojetí profesionalizace učitelského vzdělávání. **Jádrem profesionalizace je pojetí vzdělávání učitelů orientované na studenta, jde o obrat ke studentovi a jeho cestě k expertní profesi.** Profesionalizace umož-

ňuje studentovi být **facilitátorem** žákova vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, ovládá **diagnostiku** v odhalování individuálních zvláštností u dětí, snaží se dovést každého žáka k osobnímu maximu, je jeho **průvodcem** na cestě k poznání, uvádí ho do jednotlivých problémů, pomáhá mu orientovat se ve světě a vnímat svět jeho vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, pocitem, že jsem ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod.(3)

Proměna pojetí učitelské přípravy probíhá v měnících se podmínkách, které vytvářejí zcela nový kontext změn na konkrétních pracovištích učitelské přípravy. Budeme se

věnovat podmínkám, v jejichž rámci vznikala a probíhal výzkumný záměr na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Tento kontext ovlivňoval i průběh a výsledky celého výzkumného záměru. Pokusíme se popsat paralelu změn v etapách řešení výzkumu v letech 1999–2004.

Mezinárodní kontext změn učitelského vzdělávání: V roce 1998, kdy se začalo uvažovat o vstupním projektu výzkumného záměru organizace (VZO) v oblasti nových možností vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků, byl k dispozici plán UNESCO pro rozvoj čtyř pilířů ve vzdělávání.⁽⁴⁾ Zároveň byl zahájen *Boloňský proces*, který v Paříži v květnu 1998 odstartoval snahu čtyř zemí (Francie, Německo, Itálie a Velké Británie) s rozdílnými vysokoškolskými systémy o shodu cílů a zásad, která by napomohla jejich sjednocení. To by umožnilo výměnu studentů v průběhu jejich vysokoškolského studia. V roce 1999 se v italské Boloni sešlo 31 ministrů evropských zemí zodpovědných za vysoké školství; z tohoto setkání vznikl název celého procesu. Ministři podepsali *Boloňskou deklaraci*, v níž se dohodli na vytvoření *Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010*. Tímto aktem byl odstartován zcela nový rámec pojetí vysokoškolského studia také v oblasti přípravy učitelů. Odpovědní pracovníci i odborníci vysokých škol byli postaveni před otázku, zda učitelské vzdělávací programy strukturovat jako bakalářský, či jako magisterský stupeň studia. *Asociace vzdělávání učitelů v Evropě (ATEE)* se zaměřila na scénáře do budoucna a nám se podařilo vstoupit do spolupráce týmu RDC – CURR-TE 19 (Research and Development Centre focuses on Curricula for Teacher Education) se zaměřením na standardy a obsah učitelské přípravy.

Národní kontext změn učitelského vzdělávání: Další důležitou okolností bylo, že v rámci změn v základním školství začalo

krystalizovat pojetí rámcového vzdělávacího programu (dále RVP), které bylo v roce 2004 přijato ve výsledné verzi jako součást *zákona o vzdělávání*. Výzkumný tým se musel průběžně orientovat v celonárodní diskusi, která se v průběhu utváření RVP rozvíjela. V některých otázkách se členové týmu zapojili do probíhající diskuse písemnými připomínkami. Dalším velmi důležitým zákonem byl také *zákon o pedagogických pracovnících*, který charakterizuje závazné požadavky na *přípravu učitelů základních škol v magisterských studijních programech*, čímž uzavírá řadu debat z předchozích let. V neposlední řadě ovlivnil aplikaci výsledků výzkumu dokument gremia MŠMT, v němž bylo třeba *definovat minimální standard požadavků na některé složky studijní přípravy učitelů*, protože požadavky na profesionální profil v pojetí učitele se ukázaly značně roztržité. Všechny uvedené dokumenty vznikaly v průběhu našeho výzkumného řešení. To nás nutilo zaujímat k nim stanovisko a porovnávat dílčí výsledky výzkumu v jednotlivých letech s trendy, v jejichž kontextu se výzkumný záměr realizoval.

Univerzitní kontext změn učitelského vzdělávání se vztahoval k bouřlivým změnám na půdě Ostravské univerzity, v jejímž rámci se *radikálně měnil systém financování* fakult, kateder a studijních oborů, který byl nově provázán s počtem kreditů, jimiž jednotlivé subjekty a katedry zajišťují studijní programy a obory. To rozpoutalo v roce 2003 boj o tzv. „studento-kredity“, který jako by zastínil veškeré dialogy, domluvy i výsledky výzkumů předchozích let o kvalitě alternativního řešení učitelské přípravy. Nový kontext a příprava akreditací podle nově formulovaných pravidel pro tok financí si vyžádaly *řadu organizačních a personálních změn také na katedrách*, jejichž týmy byly spoluřešiteli výzkumného záměru. Výzkumný tým řešite-

lů byl tvořen celkem 27–34 pracovníky ze sedmi kateder (pedagogika primárního a alternativního vzdělávání byla hlavním nositelem řešení, dále katedra pedagogiky, školní a pedagogické psychologie, českého jazyka a literatury s didaktikou, matematiky s didaktikou, společenských věd, hudební výchovy) a prošel řadou změn.

1 Cíle řešení výzkumného záměru v letech 1998–2004, strategie jejich dosažení

V prvním období 1999–2000 pracoval tým výzkumu nad formulací základních otázek a pojmů *teoretické reflexe pojetí vysokoškolské výuky v přípravě učitelů a vychovatelů*. Už v počátcích se ukázalo, jaká nejednotnost *pojetí vzdělávání, pojetí výuky a pojetí studenta učitelství* existuje nejen mezi katedrami, ale i mezi jednotlivými řešiteli z dílčích kateder. To se projevilo zejména při stanovení *základních pojmů*, jimiž by bylo možné identifikovat vstupní myšlenkové paradigma. Pojetí vzdělávání učitelů bylo rozptýleno od personalistických a sociálně-psychologických přístupů až po výrazně technologicky laděné přístupy, které se promítaly do pojetí vzdělávání učitelů a do pojetí výuky v jejich přípravě (viz vstupní projekty).⁽⁵⁾ Čtyři pilíře pojetí vzdělávání si vyžádaly i návrh *nových postupů v učitelské přípravě*, v níž by vznikl nejen prostor pro *učení se poznávat, ale i prostor pro učení se jednat a spolupracovat, pro učení se být v pojetí výuky v rámci učitelské přípravy*. Tím, že *pojetí učebních činností studentů* je centrem přemýšlení o učitelském vzdělávání, bylo nastartováno pojetí vysokoškolské výuky ve vzdělávání učitelů pro primární vzdělávání, které *se orientovalo na studenta a jeho učení, na nové postupy řízení procesu učení se být učitelem v přípravném učitelském vzdělá-*

vání a na promýšlení cesty profesionalizace k expertní profesi.^(6, 7)

V roce 2001 se ukázalo, že si výzkumný tým musí jasně definovat společná východiska výzkumného záměru, tj. vymezit, *jak je možno chápat předmět výzkumu „nové možnosti vzdělávání učitelů“*, a soustředit se na *otázky pojetí vzdělávání a výuky budoucích učitelů*. Vznikla i potřeba hledat společný paradigmatický rámec, který by *sblížil významy základních pojmů*, jimiž se o *vzdělávání učitelů vyjadřujeme* jak ve vztahu k cílům, tak ve vztahu k obsahu výuky a celému procesu realizace učitelské přípravy ve studijním programu. Řešitelům pomohla participace při organizaci konference ČAPV v Ostravě v roce 2001.⁽⁸⁾

Pro rok 2002 bylo stanoveno, že bude potřebné zaměřit se především na stanovení dalších *strategií a postupů výzkumu ve vzdělávání učitelů a vybrat ty, které budou předmětem dalšího teoretického i empirického výzkumu*.

V letech 2003–2004 se řešitelé zaměřili na prezentaci výsledků výzkumu v České republice a v zahraničí (viz dále).

1.1 Co považovali řešitelé za nové cílové možnosti ve vzdělávání učitelů?

Nové možnosti vzdělávání byly sledovány a vymezeny především jako inovace v učitelském vzdělávání a jejich realizace a výzkum v přípravné fázi učitelského vzdělávání budoucích učitelů základních škol. Už v roce 2001 se bylo zřetelné, že v pozadí řešení otázek změny učitelské přípravy stojí *škála* velmi rozdílných názorů vysokoškolských učitelů na pojetí vysokoškolské výuky v učitelské přípravě (v pojetí cílů, obsahu, procesu vzdělávání i v pojetí studenta učitelství). Dva rozdílné krajní póly řešení lze rozlišit na postoje snažící se udržet *akademický (univerzitní) transmisivní*

model učitelské přípravy, který je zaměřený na obsahy věd, umění, sportu a techniky, a na postoje hledající změny a přiklánějící se k *profesionalizačnímu modelu pojetí přípravy učitelů na expertní profesi*. Mezi oběma póly panuje napětí, které se na Pedagogické fakultě OU promítá do celé řady řešení otázek učitelské přípravy (často lze při jednáních o učitelské přípravě identifikovat projevy „skrytého kurikula“ – „implicitních teorií pojetí učitelské přípravy“, jejichž samostatný výzkum nebyl v tomto období plánován, ale byla získána celá řada podkladů, jimiž bude velmi zajímavé se zabývat v budoucnosti, protože utvářejí zdroj intervenujících proměnných při všech výzkumech vzdělávání učitelů).(9) To můžeme vidět i ve výstupech výzkumu v roce 2002 ve sborníku s názvem *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*.(10) Sborník demonstruje, jaké otázky *nových možností ve vzdělávání učitelů a vychovatelů byly předmětem teoretického, ale i empirického výzkumu jednotlivých řešitelů i dílčích týmů*. Tým katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání se pokusil zpracovat strategie řešení na základě sdílení teoretických východisek společného pojetí přípravného vzdělávání učitelů v *reflexivním modelu profesionalizace*.(11) Model překonává stávající jednostranné vědomostní pojetí výuky ve vysokoškolské přípravě učitelů. Opírá se o pět základních principů (celostní, osobnostní, sociální, axiologický a kreativní), které jsou východiskem inovace cílů i procesu výuky v učitelské přípravě.

1.2 Jaká kritéria byla zvolena pro zařazení jevu do cílové kategorie nových možností vzdělávání učitelů?

Kritéria volby nových možností vzdělávání učitelů vycházela především

ze zvyšujících se nároků na učitelskou připravenost v přípravném učitelském vzdělávání. Volba jevů výzkumu vycházela ze *změn a inovací přípravného učitelského vzdělávání* pro základní školu, které se průběžně uskutečňovaly v rámci studijních oborů a jejich přípravy k novým akreditacím. V této studii se věnujeme především kritériím pro studium oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy.

Otázky byly rozčleněny na výzkumnou reflexi *změn v učitelském přípravném vzdělávání v následujících složkách: v pedagogickém základu studia, ve filozofickém (etickém a axiologickém) základu studia, v předmětové složce studia (didaktice prvouky, přírodovědy a vlastivědy), ve složce výchov (dramatické výchovy a výchovy k občanství) a ve výzkumu specifických požadavků na profesní způsobilost* (viz složka *pedagogické praxe v učitelské přípravě*).

Inovace a výzkum uvedených složek byly prováděny (jak už bylo řečeno) v oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy. Dále uvedeme otázky a postupy, na nichž se podílel tým katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání.

Hlavní pozornost byla věnována *pedagogické složce studia učitelství primárního vzdělávání* a preprimárního vzdělávání učitelů mateřských škol (připojeno od roku 2002). Byl učiněn pokus formulovat *celostní reflexivní model pojetí učitelské přípravy*, který se prolíná s *kvalitami života v bio-psycho-sociální a spirituální rovině*. Návrh byl publikován v roce 2003.(12) Z modelu vyplývají teoretické souvislosti pojetí učitelské profese v primárním vzdělávání, tedy i změny v učitelské přípravě, které byly zdrojem vybraných nových možností a jejich výzkumu. Změny v přístupu k pedagogické složce učitelské přípravy můžeme zaznamenat v České republice na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze(13) a také na Pe-

dagogické fakultě Palackého univerzity v Olomouci.(14) Další zajímavé inovační pokusy jsou uvedeny právě v tomto sborníku. Také v zahraničí můžeme sledovat obdobné pokusy o změnu modelu pojetí učitelské přípravy v reflexivním modelu, například na Slovensku,(15) ale i jinde v Evropě(16) (např. Velká Británie,(17) Nizozemsko,(18) Holandsko)(19) a také v USA(20) a Austrálii.(21)

2 Metody a postupy výzkumu

V této části se pokusíme odpovědět na otázku: Jaké nové možnosti vzdělávání učitelů byly vybrány k empirickému ověřování a jaké metody při tom byly použity?

Empirickým zkoumáním řešitelů prošly mimo jiné i tyto *jevy učitelské přípravy pro primární a preprimární vzdělávání*:

- **vstupní předpoklady k učitelství** v primárním vzdělávání a jejich zjišťování při praktické části přijímací zkoušky, kritéria k přijetí(22) (pozorovací škálové protokoly);(23)
- **motivovanost studentů ke studiu učitelství** (dotazník);(24)
- **pluralita hodnot ve studentském očekávání** v učitelské přípravě (anketa);(25)
- **studentské osvojování odpovědnosti za žáka** (škálový dotazník – česká a polská verze);(26)
- **nové pojetí výuky** obecné didaktiky v propojení na pozorování žáka a reflexi možnosti jeho pokroku v učení a vývoji v rámci reflektované výuky v primárním vzdělávání (dotazník s devítistupňovou škálou);(27)
- **nové kurikulum výchovy v učitelské přípravě v pojetí dětské identity a občanství v Evropě** (dotazník pro diagnostiku dětských postojů k otázkám života v Evropě – příklad z portugalštiny);(28)
- **pedagogické myšlení vysokoškolských učitelů o operačních strukturách učeb-**

ních úloh; zaměřeno na garanty studijních předmětů v učitelském programu a na učitele participující na programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Bylo využito pětistupňového škálového dotazníku;(29)

- **podmínky pedagogické tvořivosti studentů** v průběhu studia (dotazník)(30) a v závěrečné fázi studia, jejich subjektivní potíže s pedagogickým projektováním a řešením pedagogických problémů školní projektové praxe (analýza dokumentů, dotazníky s identifikací obtíží studentů v novém pojetí výstupu ze studia);(31)
- **požadavky na písemné portfolio ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky** a jeho analýza (analýza dokumentů);(32)
- **evaluace studia ve studentském hodnocení vysokoškolské výuky** a komparace se zahraničím(33) (česká a anglická verze dotazníku);(34)
- **požadavky ke státní závěrečné zkoušce** z oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy (obsahová analýza);(35)
- **požadavky ke státní závěrečné zkoušce z primární pedagogiky – učitel jako evaluátor své profesní činnosti**(36) (dotazník pro reflektování volby a řešení pedagogického problému při osvojování pedagogicko-výzkumné kompetence);(37)
- **osobnosti a sociální kompetence** v přípravě studentů učitelství (dotazníky, analýza mikrovýstupů z videozáznamu);(38)
- **reflexe praktické složky studia** (hodnotící škálové dotazníky);(39)
- **analýza využívání psychologických poznatků** v rámci portfolio ke státní závěrečné zkoušce (obsahová analýza);(40)
- **umění vedení dialogu** v pedagogických situacích(41) (v předvýzkumu: kazuistika vývoje vybraných studentů, dotazní-

ky, rozhovory, analýza dokumentů z pozorování výuky, vývoje studentů – pokrok v jednotlivých hodinách, analýza tvorby pedagogických projektů, případně i jejich realizace – vlastní pozorování nebo analýza videozáznamů; ve výzkumu: vedení deníků učitelem i studenty a jejich analýza, dotazník se sebezpozující škálou pro studenty, pozorování – analýza videozáznamů s mikrovýstupy a otevřeným kódováním;

- **připravenost studentů pro výuku ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět** (historická analýza;(42) dotazník, párové porovnávání, škálové posuzování;(43)
- **nové možnosti výuky cizích jazyků** byly odvozovány z výzkumu potřeb učitelů angličtiny v praxi (dotazník, komparace kurikulárních materiálů).(44) Byla zkoumána možnost přípravy studentů pro činnost s dětmi, které mají obtíže s dyslexií;(45)
- v oblasti výzkumu učitelů z praxe byla s využitím dotazníků zkoumána jejich **kompetence k výběru učebnic** i u učitelů primárního vzdělávání.(46)

3 Výsledky řešení výzkumného záměru

V této části statí se pokusíme odpovědět na následující otázky: Jakých výsledků výzkumného záměru bylo dosaženo? Jaké nové možnosti vzdělávání učitelů byly zavedeny do praxe? Jaké je hodnocení podmínek při jejich zavádění? Z hlediska rozsahu statí byly i zde vybrány výsledky **výzkumného záměru v oblasti přípravného vzdělávání učitelů pro primární a preprimární vzdělávání**.

Vybrané nové možnosti vzdělávání učitelů pro první stupeň základní školy byly v praxi učitelské přípravy realizovány a výzkumně reflektovány. Byl navržen **reflexivní model jako teoretický základ pětiletého magisterského programu přípravy**

učitelů pro primární vzdělávání. V jeho rámci byly upraveny a inovovány všechny vyučovací předměty v rámci studijních předmětů: **primární pedagogika, filosofie výchovy, základy profesní praxe, přírodovědné a společenskovědní obory** (kurikulum didaktiky prvouky, přírodovědy, vlastivědy), předměty **k výstupu ze studia** (pedagogické problémy školní praxe 1, 2; psychologické problémy školní praxe 1, 2; semináře ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a z psychologie), specializace **dramatická výchova** (nově bude použito v **dramatické výchově jako samostatném předmětu v primárním vzdělávání**) a specializace **anglický jazyk**. Studenti začali samostatně pracovat podle nových **institucionálních standardů** ke státní závěrečné zkoušce ve čtyřletém studiu.

Profesionalizační reflektivní model pojetí učitelské přípravy, z něhož vycházeli pracovníci katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, byl porovnáván s pojetím učitelské přípravy na PdF OU především při projednávání složek přípravy pro pětiletý magisterský program.(47)

Výsledky výzkumu všech zkoumaných složek studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy byly sdíleny a porovnávány s **výsledky kolegů z českých pedagogických fakult**. Byly diskutovány na dvou pracovních seminářích k řešení výzkumného záměru v letech 2003 a 2004 a jsou součástí výsledného společného sborníku. Dále byla učiněna komparace s výsledky výzkumu učitelské profese, kterou bylo možné sledovat po deset let ve sbornících ČAPV.(48)

Byl učiněn pokus vyjádřit odpověď na otázku: Co s akademickým modelem učitelské přípravy? Byly formulovány **základní principy změny pojetí modelu učitelského vzdělávání jako cesty k expertní profesi**: celostní, osobnostní, sociální, axiologický a kreativní.(49) Model se soustřeďuje na

kvality života učitelů i žáků, z nichž vychází *pojetí cílových kategorií* učitelské přípravy v pojmech *cílových kompetencí*,⁽⁵⁰⁾ *rozhodování o obsahu a procesu studia v základních složkách*,⁽⁵¹⁾ operacionalizace profesních způsobilostí v rámci jednotlivých studijních předmětů. Zaměřuje se i na *třídění učitelských znalostí* na vědomosti (teoretické znalosti – theoretical knowledge), dovednosti (praktické znalosti – knowledge in action) a reflektivní – kontextuální znalosti (contextual knowledge).⁽⁵²⁾ Profesionalizaci učitelské přípravy je třeba opírat o *nové přístupy v kontextu paradigmatického rámce (personalistická a konstruktivistická východiska)*.⁽⁵³⁾

Otevřena zůstala *otázka přijímacího řízení*. Jako velmi užitečná byla hodnocena *vstupní diagnostika* motivace a komunikačních dovedností, které doprovázejí zjišťování kognitivních předpokladů ke studiu na vysoké škole.⁽⁵⁴⁾

V *procesu přípravy učitelů* byl výzkum věnován celé řadě inovací v obsahu studijních předmětů a procesu osvojování poznatků ze studijních předmětů: základy profesní praxe, primární pedagogika 3 – obecná didaktika, filozofie výchovy, primární pedagogika 2 – výchovné otázky z primární pedagogiky, přírodovědný základ studia (environmentální učivo v přípravě učitelů primárního vzdělávání jako východisko pro výuku didaktiky přírodovědy) a společenskovední základ studia (integrováný základ pro výuku prvouky a vlastivědy), jazykový základ studia v primárním vzdělávání, specializace dramatická výchova, pedagogicko-psychologické pojetí výstupu ze studia v návaznosti na řešení pedagogických a psychologických problémů školní praxe. Empiricky byla zjištěna naléhavost propojit filozofii i primární pedagogiku s *axiologickými otázkami profese* a věnovat této kvalitě přípravy k profesi další výzkum.⁽⁵⁵⁾

Bylo zjištěno, že metody dramatické výchovy ve studijním předmětu *základy profesní praxe* umožňují individualizovaný přístup k osobnostně sociálnímu rozvoji studentů na cestě k profesi, který má charakter celostního a kontextového učení. Možnost vyzkoušet si a reflektovat sebe sama v učitelské roli je v reflektivním modelu klíčová, zejména pro další rozvoj studenta na teoretické i praktické úrovni. Student se sám rozhoduje, zda chce jít po cestě k profesi, a přebírá odpovědnost za svůj profesní sebezrovoj. H. Císovská ověřila možnost využití metod dramatické výchovy k těmto vstupním profesionalizačním cílům. Student se setkává ze základy profesní pedagogické komunikace „na vlastní kůži“.⁽⁵⁶⁾

Bylo zjištěno, že ke studiu se hlásí studenti s *dlouhodobou motivací* ke studiu profese, což má příznivý vliv na jejich další cestu přípravy k profesi. Řada otázek kolem motivace k profesi zůstává ještě otevřených. (Jaký charakter by motivace měla mít? Jaké pobídky jsou vhodné, jaké mechanismy by studenty cíleně stimulovaly? Jak a do jaké míry zasahuje motivaci studenta náročnost studia i zprostředkovávané informace o náročnosti učitelského povolání?)⁽⁵⁷⁾

Výsledky výzkumu rozvoje odpovědnosti studentů za žáka ukázaly, že v průběhu studia se míra pocitu odpovědnosti mění. V reflektivním modelu je třeba dávat studentům možnost diskutovat o pojetí žáka, a to už po prvních vyučovacích pokusech v prvním a druhém ročníku studia. Bylo zjištěno, že velkou pozornost je třeba věnovat teoretické reflexi studentů po souvislých pedagogických praxích, které v nich někdy způsobují šok ve smyslu „nemohu odpovídat za vše“. Často se pak raději distancují od odpovědnosti vůbec – „neodpovídám za nic, je to problém žáka, dětí“.⁽⁵⁸⁾

Dlouholetá aplikace a zkušenosti se *studentským hodnocením výuky v primární*

pedagogice 3 přinesla řadu změn do pojetí *obecné didaktiky s reflektovanou průběžnou praxí*. Inovovaný alternativní program výuky v přípravě učitelů pro primární vzdělávání byl v mezinárodním kontextu srovnatelně hodnocen studenty Pedagogické fakulty OU v Ostravě v České republice a švédskými studenty v Jönköpingu.(59)

Ve výzkumu myšlení vysokoškolských učitelů bylo identifikováno, že dokáží formulovat pro studenty z různých studijních předmětů učební úlohy s odlišnými strukturami myšlenkových operací v kognitivní oblasti. Vzdělavatelé učitelů měli obtíže s formulací učebních úloh, které by rozvíjely *volní (konativní) charakteristiky učebních činnosti studentů učitelství* a činnosti, v nichž by se mohla projevit *identita s profesní činností*.(60)

Podmínky pedagogické tvořivosti,(61) které byly v inovovaném programu studia zkoumány, byly studenty popisovány vesměs jako příznivé. Identifikována byla pouze malá informovanost vysokoškolských vyučujících o množství a rozsahu úkolů pro samostatnou práci studentů, které u nich mohou vést k pocitům přetíženosti. Protože studijní obor je zajišťován desíti samostatnými pracovišti, je koordinace *semestrálních požadavků na studenty reálný problém*, který by mohl být předmětem dalšího výzkumu a spolupráce.

Výzkum pojetí výstupu ze studia a integrace pedagogicko-psychologické složky u státní závěrečné zkoušky umožnil formulovat alespoň požadavky na výstupní *ukázkové portfolio* ke státním závěrečným zkouškám z pedagogiky. Pokračuje výzkum obtíží studentů v rámci *řešení pedagogických problémů školní praxe* (v doktorské práci A. Seberové, PedF UK v Praze) a obtíží s přípravou, realizací a *obhajobou pedagogických projektů* (v doktorské práci J. Kratochvilové, PdF MU v Brně). Dosavadní

výsledky umožnily facilitaci požadavků na studenty v závěru studia. Návrh profesionalizační syntézy u státní závěrečné zkoušky dává příležitost studentům prokázat připravenost k výkonu profesní činnosti ve všech cílových kompetencích studia, které jsou pro program formulovány. Výkony studentů u státní závěrečné zkoušky a analýza portfolio budou předmětem výzkumu i do budoucna.

Výsledky výzkumu vedení dialogu jsou také součástí pokračující doktorské práce J. Karaffy (PdF MU v Brně). Výsledky výzkumu ukazují, že v přípravě učitelů primárního vzdělávání umožňuje dramatická výchova studentům rozvíjet vybrané aspekty jejich osobnostní a sociální zralosti *bytí v dialogu* až ke specifickým kompetencím umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích.(62)

V přípravě učitelů pro výuku cizích jazyků byla výuka upravena ve vztahu ke *Společnému evropskému referenčnímu rámci a bylo respektováno Evropské jazykové portfolio*, jak o tom informovala M. Šigutová, a *filozofická východiška* (Ries 2000).(63)

Výzkum praktické složky studia, který realizovala L. Dokoupilová(64) z Kabinetu pedagogických praxí PdF OU, doložil *pozitivní studentské hodnocení souvislých pedagogických praxí (hospitačně-asistent-ské, projektové a závěrečné)* v letech 2002(65) a 2003 a přispěl k řadě organizačních inovací v rámci studia. Do budoucna bude zavedena týdenní souvislá praxe v první třídě základní školy, která bude předmětem výzkumu. Autorka pokračuje ve výzkumu ve své doktorské práci na PedF UK v Praze (u J. Vašutové).

Ve spolupráci s kolegyní z Portugalska (Maria Luisa A. V. de Freitas, University of Minho, Portugalsko)(66) byla vytvořena *česká verze dotazníku pro diagnostiku žákovských postojů v rámci evropské identity*.

Z výsledků spolupráce se zahraničím vznikl také překlad studií *výzkumu tvorby psaní scénářů učitelské přípravy*, které vznikaly během pětileté spolupráce týmu vysokoškolských učitelů, s jejichž souhlasem jsme publikovali čtyři studie z monometrického čísla časopisu *European Journal of Teacher Education*. (67) Byly přeloženy dvě studie hlavního koordinátora výzkumu M. Snoaka a dvě studie ostatních spolupracovníků z řady evropských zemí. To nám umožnilo srovnat si trendy vývoje řešení problému učitelského vzdělávání do budoucna a zapojit se do výzkumu a diskuse k *Evropskému standardu učitelské přípravy* v dubnu 2005 ve Varšavě. Ze spolupráce s Polskem vznikla společná publikace s katedrou historie výchovy Slezské univerzity v polském Těšíně. (68) Vybrané výsledky byly publikovány také v angličtině v časopise *The New Educational Review*. (69)

Závěry

Na základě výsledků výzkumného záměru doporučujeme prozatím nestrukturovat studium učitelství ve studijním oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na bakalářský a magisterský stupeň. Na základě reflektivního modelu profesionalizace studia se osvědčilo hledat rovnovážnost tělesného, kognitivního, emocionálního, volního, sociálního a duchovního rozvoje studentů v pětiletém studijním programu. Vzhledem k novému zákonu o vzdělávání z roku 2004 by bylo vhodné uvažovat o změně názvu studijního oboru na *Učitelství primárního vzdělávání*.

Z hlediska požadavků na kvalitu absolventa tohoto studijního oboru by bylo potřebné znovu zvážit *kritéria pro vstupní požadavky v přijímacím řízení*. (70) Promyslet, jak zohlednit osobnostní a sociální předpoklady vedle kognitivních výkonů a jak

zjišťovat vstupní motivaci k profesi, popřípadě jak vše zjišťovat v průběhu prvního roku studia.

Dále doporučujeme inovaci státních závěrečných zkoušek, především z pedagogiky a psychologie, jejichž souborný charakter a propojenost vzájemnou i propojenost na pedagogickou praxi. Velmi by prospělo sdílení *Obsahového standardu pro státní závěrečné zkoušky z jednooborového studia mezi fakultami v České republice*. První pokusy byly učiněny, ale bude potřebná i další spolupráce ve státnicových oborech (pedagogika, psychologie, český jazyk a matematika) mezi fakultami České republiky. Zde bude užitečné koordinovat spolupráci se zahraničím a spolupracovat na vznikajícím pojetí Standardu učitelského vzdělávání v Evropě s Evropskou asociací učitelského vzdělávání (ATEE).

Organizace studijního oboru je velmi obtížná, protože se na ní podílí desítky kateder pedagogických fakult, jejichž implicitní pojetí učitelského vzdělávání jsou rozdílná. Je obtížné řídit spolupráci vysokoškolských učitelů jen z dílčí katedry. Navrhujeme, aby řízení oboru bylo v *garanci proděkana pro studium*, který má za úkol přes hranice kateder koordinovat spolupráci vysokoškolských učitelů, kteří participují na výuce, a sám se výuky v daném studijním oboru účastní. Do budoucna bude potřebné, aby takto pověřeni pracovníci koordinovali své *výzkumné a publikační aktivity* ve vztahu ke studijnímu oboru *učitelství v učitelských programech*. (Viz také Pracovní skupina AK VČR.) (71)

Považujeme za klíčové zvážit vznik *doktorských studijních programů* zaměřených na primární a preprimární pedagogiku pro vysokoškolské učitele, kteří participují na programech učitelství pro primární a preprimární vzdělávání. (72)

Poznámky a literatura:

1. Pojem metamorfózy z díla římského básníka Ovidia byl aplikován v řadě věd. V botanice jde o významné orgánové ontogenetické nebo fylogenetické změny u rostlin. V zoologii jde o popis kvalitativní proměny larvy v kuklu, popřípadě dospělého jedince. Viz *Akademický slovník cizích slov A–Z*. Praha: Academia, 2001, s. 492. ISBN 80-200-0982-5.
 2. KRÁL, M. *Změna paradigmatu vědy*. Praha: Filosofie, Filosofický ústav AV ČR, 1994, s. 51-52. ISBN 80-7007-064-1.
 3. SPILKOVÁ, V. Nová paradigmatata ve vzdělávání učitelů primárních škol. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Sborník VZO. Ostrava: PdF OU, 2004, s. 54. ISBN 80-7042-376-5.
 4. DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. ... Vzdělávání pro 21. století*. Praha: PedF UK-ÚVRŠ, 1997. 125 s.
 5. KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Sborník výzkumného záměru organizace – publikace upraveného vstupního projektu. VZO: msm 174500001. Ostrava: PdF OU, 2000. 291 s. ISBN 80-7042-170-3.
 6. O posouzení celku projektu řešení VZO (IVZ) byli požádáni v roce 1999 prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc., (Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze) a prof. PhDr. Václav Kovářiček, CSc., (katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Palackého univerzity v Olomouci). V letech 2000–2004 přibyl jako oponent výzkumného záměru prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., a za jeho každoroční zpětnou vazbu mu patří dík celého výzkumného týmu.
 7. V roce 2001, kdy tým výzkumníků hostil *celostátní konferenci ČAPV* (České asociace pedagogického výzkumu) s mezinárodní účastí, měli výzkumní pracovníci za úkol *porovnat svá pojetí řešení otázek učitelské přípravy* s přístupy výzkumníků v České republice. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. konference ČAPV – České asociace pedagogického výzkumu. Ostrava: PdF OU, 2001. 470 s. ISBN 80-7042-181-9. ; LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělávání*. Sborník VZO. Ostrava: PdF OU, 2001. 179 s. ISBN 80-7042-189-4.
 8. Na konferenci jsme mohli přivítat i vzácného hosta z Univerzity v Severním Londýně (Metropolitní). Od roku 1998 spolupracovala Ostravská univerzita a dvě její katedry (katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání a katedra společenských věd) s profesorem Alistarem Rossem na otázkách mezinárodního výzkumu Dětské identity a občanství v Evropě. Text jeho příspěvku je k dispozici v českém jazyce In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělávání*. Sborník VZO. Ostrava: PdF OU, 2001, s. 25-34. ISBN 80-7042-181-9.
 9. Dobrý metodologický základ výzkumu můžeme najít v publikaci ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. 99 s. ISBN 80-7315-092-1.
 10. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO. Ostrava: PdF OU, 2002. 400 s. ISBN 80-7042-218-1.
 11. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů* (teorie, výzkum, praxe). Spis VZO. Ostrava: PdF OU, 2003, s. 19-20. ISBN 80-7042-272-6.
 12. Tamtéž, s. 55.
 13. SPILKOVÁ, V.; HEJLOVÁ, H. (ed.). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK, 1999. ISBN 80-86039-76-5. Viz také studie V. Spilkové v tomto sborníku.
- SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: PedF UK, 1997. 271 s. ISBN 80-86039-41-2.
- SPILKOVÁ, V. Přípravné vzdělávání učitelů (primárních a mateřských škol). In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*.

- Praha : PedF UK, 2000, s. 116-123. ISBN 80-7290-034-X.
14. NELEŠOVSKÁ, A. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-7182-167-5.; NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241.
 15. KOSOVA, B. (ed.). *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PdF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1999. ISBN 80-8055-317-3.
KOSOVA, B. Konceptné východiská pedagogickej zložky prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy. In KOSOVÁ, B. (ed.). *Tamtéž*, s. 67-78.
KOSOVÁ, B.; KASÁČOVÁ, B. (ed.). *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica : PdF Univerzity M. Bela, 2001. ISBN 80-8055-604-0.
KASAČOVÁ, B. Reflexia v procese stávania sa učiteľom. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 44-54. ISSN 1211-4669.
 16. ATTE-RDC 19 Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 2003, Vol. 26, Nu. 1, s. 21-36. ISSN 0261-9768.
 17. DAY, Ch. Teachers in the Twenty-first Century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2000, roč. 6, č. 1, s. 101-115, s. 102.; ATKINSON, T.; GLAXTON, G. (Eds.). *The Intuitive Practitioner on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham-Philadelphia : Open University Press, 2001, s. 7.
 18. VERMONT, J.D.; VERLOOP, N. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 1999, No. 9, s. 274-275.
 19. MEULENKAMP, H. Spolupráca vysokej školy a cvičných škôl pri vedení študenta v rozvoji. In *Spolupráca univerzity a škôl*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2002, s. 14-27.
 20. BERLINER, D. Learning about and learning from expert teachers. In VERLOOP, N. (g. ed.). *Teacher professionalism. International Journal of Education Research*, 2001, 35, s. 472.; THOUSAND, J.S.; VILLA, R.A.; NEVIN, A.I. (Eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers and families*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2002.; COCHRAN, K.F.; DE-RUTIER, J.A.; KING, R.A. Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, September-October 1993, Vol. 44, No. 4, s. 263-272.; WEISS, E.M.; WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*, 2001, Vol. 2, No. 2, s. 125-154.
 21. LING, L.M., MACKENZIE, N. The Professional Development of Teachers in Australia. In KILLEAVY, M. (ed.). *Professional Development in Teacher Education: some international perspectives. European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, no. 2, 2001, s. 87-98.
 22. KANTORKOVÁ, H. Jaká pojetí vzdělávání učitelů mohou být inspirací při hledání nových možností učitelské přípravy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. In *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 13-54. ISBN 80-7042-170-3.
 23. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Spis VZO. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 291-292. ISBN 80-7042-272-6.
 24. BURKOVIČOVÁ, R. Motivace studentů učitelství při vstupu do studia. In *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí scénáře v Evropě : sborník příspěvků a materiálů VZO*. Ostrava : PdF OU, 2004, s. 73-86. ISSN 80-7042-376-5.
 25. GÖBELOVÁ, T. Výchova k hodnotovým postojům. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělávání*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 81-92. ISBN 80-7042-189-4.
 26. KANTORKOVÁ, H. Badanie samooceny studentów w zakresie poczucia wewnętrznego

- odpovědnosti za učnia. *Kultura i Edukacja*, 2002, nr. 1, s. 63-77. ISSN 1230-266X.
27. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 153-192, s. 293-294. ISBN 80-7042-272-6.; MARSCH, W. Student's Evaluation of Education Quality. Sydney, 1982. In MAREŠ, J. *Posuzovací škála SEEQ*. Hradec Králové : LF UK, 1993, s. 109-114.
 28. TZEPELI, P.P.; FREITAS, M.L.; KANTORKOVÁ, H.; KRYWOSZ-RYNKIEWICZ, B.; VERKEST, H. Education and courses for those who will work with primary school aged children (7-11). In ROSS, A. (Ed.). *Preparing Professionals in Education for Issues of Citizenship and Identity in Europe*. London : 2001, s. 25-32.; *Závěrečná výzkumná zpráva za rok 2001*. ISBN 85377-333-6. Viz také v diplomové práci ROZSYPALOVÁ, M. *Vybrané otázky multikulturního vzdělávání*. Ostrava : PdF OU, 2001. Také v prezentaci: LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; ROZSYPALOVÁ, M.; ŠIGUTOVÁ, M. Analysis of Primary School Pupils' Attitudes to Citizenship and Implications for Teacher Education. In *Připravovaný sborník z konference CiCe Future Citizens in Europe*. Budapest, 16.-18. května 2002. London : London Metropolitan University.
 29. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Vybrané otázky pedagogického myšlení vysokoškolských pedagogů o vzdělávání učitelů. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Pedagogický výzkum nových možností ve vzdělávání*. IX. konference ČAPV. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 81-92. ISBN 80-7042-181-9.
 30. KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství - Tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava : PdF OU, 2000. 155 s. ISBN 80-7042-162-2.
 31. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KRATOCHVÍLOVÁ, J. Výzkum obtíží s pedagogickým projektováním v přípravě učitelů primárního vzdělávání. In *Výzkum školy a učitele*. Sborník abstrakt z 10. konference ČAPV. Praha : PedF UK, 2002, s. 80-81. ISBN 80-7290-089-7. [CD sborník se stejným názvem.]
 32. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 153-192, s. 189-193. ISBN 80-7042-272-6.
 33. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; MALINOVÁ, M. Ewaluacja procesu kształcenia przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w Ostrawie (Czeska Republika) i Jönköping (Szwecja). In MIKOLAJEWICZ, W. (ed.). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla edukacji alternatywnej)*. Łódź : Impuls; Krakow : Uniwersytet Łódzki, 2001, s. 165-174. ISBN 83-7308-099-6.
 34. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 153-192, s. 300-303. ISBN 80-7042-272-6.
 35. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KUPKA, J. (ed.). *Institucionální standard ke státním závěrečným zkouškám pro studijní obor Učitelství I. stupně základní školy (primární vzdělávání)*. Ostrava : PdF OU, 2002. 142 s. ISBN 80-7042-213-0.
 36. SEBEROVÁ, A. Učitel jako evaluátor své profesní činnosti. In *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století (registrační číslo CEZ: msm174500001). Ostrava : PdF OU, 2004. 400 s. ISBN 80-7042-376-5.
 37. SEBEROVÁ, A.; LUKÁŠOVÁ, H. Řešení pedagogických problémů ke státní závěrečné zkoušce ve vztahu ke kompetencím studenta učitelství pro primární vzdělávání. Sborník ČAPV. *Profese učitele a současná společnost*. Ústí n. Labem : PdF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
 38. CISOVSKÁ, H. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Spis VZO. Ostrava : PdF OU, 2003. 197 s. ISBN 80-7042-295-5.
 39. DOKOUPILOVÁ, L. Reflexe pedagogické

- přípravy studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – hospitačně asistentská praxe. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Příprava učitelů primárního vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2004, s. 199-206. ISBN 80-7042-376-5.
40. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Využívání psychologických poznatků v rámci pedagogických projektů. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). Tamtéž, s. 209-212.
 41. KARAFFA, J. Umění dialogu u studentů specializace dramatické výchovy. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). Tamtéž, s. 287-299. ISBN 80-7042-376-5.
 42. KUPKA, J. Tamtéž, s. 273-283.
 43. ŠIMÍČKOVÁ, H. Tamtéž, s. 250-264.; ŠIMÍČKOVÁ, H. *Prvky integrovaného vyučování v primární škole*. Spis VZO. Ostrava : PdF OU, 2003. 230 s. ISBN 80-7042-296-3.
 44. ŠIGUTOVÁ, M. Tamtéž, s. 311-320.(43)
 45. ŠIGUTOVÁ, M. Příprava studentek učitelství I. st. na výuku angličtiny u dětí s dyslexií ve smíšených třídách. In KYSUČAN, J. (ed.). *Specifické poruchy učení – problém stále aktuální*. Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-309-9.
 46. SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Spis VZO. Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-373-0.
 47. Informovali jsme o rozdílných přístupech a jejich důsledcích v roce 2005 na jednání zástupců českých a slovenských pracovníků pro primární vzdělávání v Hradci Králové. LUKÁŠOVÁ, H. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání a Rámcový vzdělávací program*. In BARTOŠOVÁ, I. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání*. Hradec Králové : PdF Univerzity Hradec Králové, 2005. 234 s. ISBN 80-7041-199-6.
 48. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Teacher's profession in the pedagogical research. *The Czech-Polish-Slovak Educational Review*. Katowice : Slezská univerzita, Polská republika; Banská Bystrica : PdF MB, Slovenská republika; Ostrava : PdF OU, Česká republika, 2003, s. 79-90. ISBN 83-7322-726-1.
 49. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PdF OU, 2003, s. 19, s. 153-192. ISBN 80-7042-272-6.
 50. Tamtéž s. 153-192, s. 166-171.
 51. Tamtéž, s. 174-175.
 52. Tamtéž, s. 181.
 53. V tom se shodujeme s doc. PhDr. V. Spilkovou, CSc., jejíž akční výzkum je v tomto směru velmi inspirativní. In SPILKOVÁ, V. *Nová paradigmatata ve vzdělávání učitelů primárních škol*. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2004, s. 53-65. ISBN 80-7042-376-5.
 54. Prof. PhDr. A. Nelešovská, CSc., informuje o jednom z jiných možných přístupů k přijímání studentů učitelství, které ověřila v Olomouci. NELEŠOVSKÁ, A. Výběrové přijímací řízení v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In Tamtéž, s. 67-71.
 55. GÖBELOVÁ, T. Pluralita hodnot ve vysokoškolské přípravě učitelů. Reflexe hodnot v disciplíně filosofie výchovy. In Tamtéž, s. 115-125.
 56. CISOVSKÁ, H. Osobnostně sociální kompetence v přípravě učitelů primárního vzdělávání. In Tamtéž, s. 127-142.
 57. BURKOVIČOVÁ, R. Motivace studentů učitelství při vstupu do studia. In Tamtéž, s. 82.
 58. KANTORKOVÁ, H. Badanie samooceny studentów w zakresie poczucia wewnętrznego odpowiedzialności za ucznia. *Kultura i Edukacja*, 2002, nr. 1, s. 76. ISSN 1230-266X.
 59. KANTORKOVÁ, H.; MALINOVÁ, M. Studentké hodnocení programu výuky učitelství primární školy v Ostravě (Česká republika) a Jönköpingu (Švédsko). In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. konference ČAPV. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 259-263. ISBN 80-7042-181-9.
 60. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Vybrané otázky pedagogického myšlení vysokoškolských pedagogů o vzdělávání učitelů. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H.; KVĚTOŇ, P. (ed.). *Pedagogický výzkum nových možností*

- ve vzdělávání. IX. konference ČAPV. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 89. ISBN 80-7042-181-9.
61. KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství – Tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava : PdF OU, 2000, s. 60-61. ISBN 80-7042-162-2.
62. KARAFFA, J. Umění dialogu u studentů specializace dramatické výchovy. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2004, s. 287-299.
63. ŠIGUTOVÁ, M. Analýza potřeb učitelů angličtiny: některé důsledky pro úpravu studijního programu. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Tamtéž*, s. 311-320.; KANTORKOVÁ, H.; STOKLASOVÁ, A. (ed.). *Člověk-jazyk-výchova a vzdělávání*. Ostrava : PdF OU, 2000. 71 s. Sborník VZO k sedmdesátinám prof. PhDr. Lumira Riese. ISBN 80-7042-159-2.
64. DOKOUPILOVÁ, L. Reflexe pedagogické přípravy studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – hospitačně asistentská praxe. In *Tamtéž*, s. 199-206. ISBN 80-7042-376-5.
65. DOKOUPILOVÁ, L. Úloha praktické přípravy studentů v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In *Příspěvek k profesionalizaci vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2002, s. 339-354. ISBN 80-7042-218-1.
66. ROZSYPALOVÁ, M. *Vybrané otázky multikulturního vzdělávání*. Ostrava, 2001. Diplomová práce. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta.
67. *European Journal of Teacher Education in Europe. Scenario planning and Teacher education*, 2003, Vol. 26, Nu. 1. ISSN 0261-9768.
68. KOL. AUTORŮ. *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*. Tom I. Dialog bez Granic. Kraków : Impuls, 2004. ISBN 83-7308-350-2.
69. RIES, L. To the pluralism of educational ways. *The new educational review*, 2003, No. 1, s. 147-157. ISSN 17-32-67-29.; LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Teacher's profession in the pedagogical research. *The new educational review*, 2003, No. 1, s. 79-90. ISSN 17-32-67-29.
70. NELEŠOVSKÁ, A. Výběrové přijímací řízení v oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Sborník VZO. Ostrava : PdF OU, 2004, s. 67-71.
71. MAREŠ, J. Problémy primárního vzdělávání z pohledu Akreditační komise vlády ČR. In BARTOŠOVÁ, I. (ed.). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání*. Hradec Králové : PdF Univerzity Hradec Králové, 2005, s. 10-17. ISBN 80-7041-199-6.
72. SPILKOVÁ, V., a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

UPOZORNĚNÍ

Od března 2006 můžete opět získat další informace z našeho časopisu na webových stránkách na adrese www.pedf.cuni.cz/pedagogika.