

Inovace pedagogicko-psychologické přípravy

Rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání v alternativním programu výuky a výhledy do budoucna

Hana Kantorková

Klíčová slova: pojetí primárního vzdělávání, strategická hlediska změn výuky v alternativním programu, obsahově strukturální změny výuky pedagogiky, změny pedagogické praxe, teorie pedagogické reflexe, výzkumné reflexe změn ve studiu alternativního programu, doktorské studium pro primární vzdělávání, obsahové náměty studia, potřeba změny organizace doktorského studia.

Na ostravské PdF byl v roce 1992 založen Ústav pro svobodné alternativní školství, který se pokusil o teoretickou i praktickou změnu v cílech, obsahu a organizaci přípravy učitelů pro primární vzdělávání. Celý projekt souvisel se zaváděním nových oborů specializace alternativní pedagogika a škola a dramatická výchova. Zaváděné změny byly realizovány postupně. Byl změněn výukový program jedné studijní skupiny studentů v ročníku. Průběžně byly reflektovány a řešeny obtíže, které se při zavádění vyskytly. Realizace probíhala od školního roku 1993/94 a má už dva ročníky absolventek (pouze jednoho muže). Některé zavedené změny byly reflektovány výzkumně a jsou podkladem pro návrhy opatření v této oblasti do budoucna. Ze získaných zkušeností a rozboru dané problematiky v České republice vyjdou následující náměty a možné výhledy do budoucna, zaměřené na změny v teorii a praxi učitelství pro primární vzdělávání (1).

V tomto příspěvku se pokusíme jen stručně popsat zavedené změny v alternativním programu výuky a provést dílčí vyhodnocení, které bude čerpat i z hodnocení studentů dvou absolventských ročníků. V druhé části se pokusíme formulovat náměty pro rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání ve formě návrhu tematických okruhů a nové organizace doktorského studia.

• V jakém rámci výchozích hledisek změn alternativního programu studia učitelství pro primární vzdělávání probíhaly změny ve výuce pedagogiky?

Pokusíme se nejdříve shrnout čtyři dlouhodobější principiální hlediska zaváděných změn v rámci celého alternativního programu a následně popsat obsahové strukturální změny výuky pedagogiky a pedagogické praxe. Budeme si všimnout obtíží realizace změn a konfrontovat je se studentským hodnocením výuky. Zvláštní pozornost budeme věnovat druhému hledisku a teorii pedagogické reflexe.

I. První obecné hledisko změn v alternativním programu bychom mohli nazvat **celostně humanistické**. Šlo o hledání takových postupů a strategií změn, které by umožňovaly už od přijímací zkoušky přistupovat ke studentům důstojně a s úctou a sledovat proměnu jejich postoje k učitelské profesi jako dimenzi rozvoje jejich lidství. Pokusili jsme se, aby student získal zkušenost, kterou bude moci aplikovat v novém přístupu k dítěti jako rozvíjející se lidské bytosti.

Realizace záměru je velmi obtížná. Při mnohooborovosti studia a tradičně zavedeném výkonovém přístupu k jejich osvojování obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů, jsou sice rozvíjeny poznatkové struktury, někdy však na úkor emocionálních a volních postojů studentů. Za závažné považujeme především ne-reflektované důsledky v oblasti dopadu na profesní identitu studenta.

II. Druhé obecné hledisko změn v alternativním programu bychom mohli nazvat **reflektující**. Bylo třeba nově vypracovat teoretická východiska pedagogické reflexe.

Jaké jsou možnosti pedagogické reflexe ve strategii učitelského vzdělávání?

Vývoj pedeutologie, tj. nauky o učiteli, prodělává zjevný rozvoj od normativních a analytických přístupů k dovednostem budoucího učitele k modelům učitelských kompetencí (2).

Projevuje se snaha postihnout klíčové dispozice k učitelství a formulovat je v novém modelu učitelské přípravy. Okruhy kompetencí k učitelství jsou předmětem současných výzkumů (3).

Vynořuje se nový model učitelské přípravy, jehož základem je pedagogická reflexe (4).

Mohli bychom jej nazývat pracovním **reflektujícím modelem**.

Pedagogickou reflexi můžeme chápat jako pohyb, protitah vůči interesovanosti naivního života v podmínkách a situacích výchovy. Vědomý pohyb v protitahu může oprošťovat uchazeče o učitelství od sebezaujetí a vést ho k postupnému sebeporozumění a postupnému rozumnému světu a k tvorbě jeho vlastního pedagogického díla.

Teoretická východiska k reflektujícímu modelu najdeme v celé řadě pedagogických a filosofických prací (5).

Pokusíme se v tomto příspěvku popsat některé možnosti, které vyplynuly z analýzy problému pedagogické reflexe, jak jsme naznačili v uvedeném pojetí.

Z analýz uvedených prací vyplývá, že jednou z hlavních projevů změny mladého člověka na jeho cestě k učitelství je nová kvalita jeho vědomí – tj. více uvědomovaný přístup ke světu i k sobě samému. Jádrem této změny je sebeuvědomování vlastního Já v pohybu.

Nejdříve je třeba si všimnout možností, které vyplývají z reflektující strategie v učitelské přípravě v pohybu dovnitř k sobě samému a následně vně ke světu výchovy a procesům vzdělávání. Oba tyto směry mají význam pro rozvoj pedagogické reflexe a lze je rozlišit v čase.

Proč je v pedagogické reflexi nutný směr dovnitř – sebereflexe?

Student učitelství, který vstupuje do profesní přípravy ve věku 18–19 až 22–23 let je ve velmi významné fázi ontogenetického rozvoje. Hlavním tématem tohoto období jsou otázky identity jedince (v oblastech sociální, sexuální, poznávací, názorové, občanské i profesní) (6).

Právě **profesní identita** souvisí s novými možnostmi, které otevírá reflektující strategie ve vzdělávání učitelů v tomto období.

Když budeme chápat identitu jedince jako celistvou představu o sobě jako jedinečné bytosti, pak profesní identitu lze chápat jako celistvou představu o jedinečnosti své bytosti, která se může realizovat v učitelské roli a nedostává se s ní do rozporu. Jev, který nazývá Erikson fázi psychosociální krize, která doprovází zrod identity, je právě konfuze životních rolí, tj. nesoudržnost, neuspořádanost rolí, která je rizikovým parametrem rozvoje identity (7).

Jak můžeme pomáhat profesní i osobní identitě studenta v pregraduální přípravě? Na tuto otázku nám pomůže odpovědět rozlišení časových dimenzí pedagogické reflexe.

Časové dimenze sebereflektující pedagogické strategie:

Pedagogická reflexe v čase do minulosti (vzpomínající, sebezakotvující)

Domníváme se, že je třeba začít s rozбором vlastních zkušeností studenta s jeho výchovou a vzděláváním. Vést studenta cestou k autodiagnostice vlastních individuálních zkušeností, vzniklých prekonceptí a rizikových pojetí výchovy a vzdělávání. To znamená začít **sebereflexí v čase do minula**. Postup reflexi se může ve výuce pedagogiky dít například otázkami:

Jak se vidíš jako dítě ve výchově v tvé rodině? Jak se vidíš jako dítě ve výuce na 1. stupni školy? Kdy a kde vzniklo tvé rozhodnutí být učitelem? Kdo byl tvou autoritou, vzorem v rodinné výchově? Měl jsi nějakého učitele jako vzor? Proč? Jaké hodnoty a lidské ctnosti byly hlavní ve tvé rodině? Rozvinula u tebe škola vztah k novým hodnotám? Prožil jsi ve škole nějaké činnosti, které v tobě zanechaly trvalou vzpomínku? Chtěl bys něco umět napodobit v roli učitele ze zažitých situací? Měl jsi v průběhu školní docházky situace, na něž bys rád zapomněl?

Takové a podobné otázky mohou být východiskem pro sebereflexi v čase do minulosti.

Reflexe v čase přítomném (situační)

Sebereflexe v přítomnosti je situační a může probíhat v modelových podmínkách. Doprovází vždy pedagogickou a sociální komunikaci. Řadu námětů pro modelové situační reflexe v přítomném čase vytvořila Vyskočilová (8).

Zkušenost s náměty reflexe prožitku a výrazu, reflexe tělesné činnosti, především pohybu a tempa – dynamiky vlastního výrazu se ukázala jako nezbytná pro následující pedagogickou praxi a je zařazována do prvních ročníků studia.

Vstupní pokusy studentů vyučovat by měly být velmi krátké a být především předmětem pedagogické sebereflexe. Jde o reflexe v pedagogických situacích a o pedagogická hlediska sledovaných jevů (9).

Zde mohou pomoci následující otázky:

Podařilo se mi realizovat co jsem chtěl? Jak jsem to prožil? Byl jsem dostatečně připraven na řešení pedagogických situací? Co mě překvapilo? Jak jsem řešil nečekané situace? Co jsem změnil? Co bych chtěl v budoucnu udělat jinak?

Sebereflexe v prvních pokusech vyučovat jsou příležitostí k vedení studenta k jeho tvořivé pedagogické sebereflexi. Umožňuje mu to postupné zabydlování v nové roli učitele, takže v budoucích procesech praxe může mít méně potíží se sebou samým. Vytvářejí se **konstanty profesního sebepojetí** (10).

Sebereflexivní činnost v pedagogických situacích se jeví velmi efektivně, protože sama pracuje se stavy „před“, „při“ a „po“ situaci, což je vlastně časová zkratka minulosti – přítomnosti – budoucnosti v modelu pedagogické reflexe učitelké přípravy.

Reflexe v čase do budoucnosti (projektivně-kreativní)

Parametr budoucnosti je velmi významný pro poznávání sebe sama ve výsledek připravenosti pro praxi. Jde zde o dovednost **promýšlet důsledky svých voleb a rozhodnutí a anticipovat odpovědnost za ně**. Jde o rozvoj **konsekutivního parametru pedagogického myšlení**.

Pedagogická reflexe do budoucna vede ke specifiku pedagogického očekávání a prožití připravenosti k pedagogické tvorbě, k tvorbě pedagogického díla. Můžeme zde pracovat s následujícími otázkami:

Umím připravit plán pedagogické situace, vyučovací hodiny, pedagogického projektu? Umím změnit plán, když se změni podmínky? Jak odhaduji důsledky svých plánů? Jak formuluji svá očekávání? Jak se vyvíjí má odpovědnost za pedagogická rozhodnutí? Jak se hodnotím v učitelské činnosti? Dokáži být tvořivý, pohotový, flexibilní atd. v pedagogických situacích? Jaké mám obtíže? Co budu chtít měnit v budoucí praxi?

Z uvedeného rozboru možností pedagogické reflexe dovnitř k sobě je vidět, že se může stát obsahem procesu sebereflexe ve výuce a po ní. Předmětným obsahem může být jak vnímání pedagogických situací, tak jejich prožívání, pedagogické myšlení i pedagogické rozhodování (11).

Jaká může být pedagogická reflexe vně do světa přírody a lidí?

Z hlediska tohoto parametru je učitelská příprava velmi diferencovaná. Jejím obsahem jsou vědní nebo umělecké obory, které se mají stát obsahem vyučovacích předmětů ve výuce dětí.

V případě primárního vzdělávání jde nejméně o 17 oborů, které vytvářejí pojetí výuky malých dětí (filozofie, antropologie, biologie, etika, pedagogika, psychologie, aritmetika, geometrie v matematice, gramatika, stylistika a dětská literatura v jazyce českém, přírodověda, vlastivěda, prvouka, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, vzdělávací technologie).

Z toho 14 oborových didaktik (aritmetiky, geometrie, didaktika českého jazyka, literatury, čtení, psaní, prvouky, přírodovědy, vlastivědy, hudební výchovy, výtvarné výchovy, dramatické výchovy, tělesné výchovy a pracovní výchovy) zprostředkovává různé postupy pro didaktickou transformaci světa přírody a transmisi kultury do školy pro malé děti.

Nutnost vytvářet tyto obory v tomto spektru si vyžádá do budoucna nové pojetí cílů, obsahu i realizace procesu v přípravě učitelů. Bude nutné řešit problém, který vzniká rozporem mezi množstvím narůstajících poznatků a mezi volbou vybraných obsahů pro výuku. Musí jít o to, aby nedocházelo k povrchnímu zahlcování studentů fakty, aby didaktická aplikace nebyla jen okrajová, aby pedagogická reflexe zaměřená k transmisi poznatků věd a umění nebyla roztržštěná.

Řešení se rýsuje v synergické spolupráci vysokoškolských učitelů jednotlivých oborů věd a umění a facilitaci cesty studentů k pedagogické reflexi a k pojetí výuky malých dětí, k odvaze pedagogicky tvořit.

Samostatnou kvalitou vnější pedagogické reflexe je utvářející se pojetí žáka, **pojetí dítěte v roli žáka**, o které by měla pečovat především výuka pedagogiky a psychologie. V tomto smyslu by měly oba obory koordinovat spolupráci vysokoškolských učitelů (12).

Výzkum dětství jako problém vědeckého bádání přinesl v posledním století nová poznání (dětství jako období potencialit rozvoje, období zvýšené zranitelnosti, zvýšeného nebezpečí, promarněných šancí, období interiorizace schémat interakcí a komunikací).

Výsledky bádání v globálních rozměrech přináší **Úmluva o právech dítěte**. Jde o dokument, který je novou výzvou výchově a pojetí dítěte.

Pedagogická reflexe ve směru vně má dvě hlavní proměnné, a to **pojetí výuky a pojetí dítěte**.

I pro práci s tímto směrem pedagogické reflexe platí, že s ní může student pracovat v čase do minulosti (historie pedagogických obsahů a biografie dítěte, která je probírána s rodiči), v přítomnosti (situační analýzy pedagogických obsahů a žákovských projevů jednání, autentických projevů učiva), do budoucnosti (respekt k autentickým možnostem dětí, k rozvoji specifických projevů a potenci rozvoje nadání a talentu).

Využití postupů pedagogické reflexe v přípravě učitelů k jejich motivaci zájmu o pedagogickou praxi i teorii otevírá nové možnosti profesní přípravy učitelů.

Některé možnosti byly vyzkoušeny v alternativním programu učitelské přípravy pro primární vzdělávání (PdF Ostrava 1993–1998). 100 % posluchačů, zkoumaných ve dvou ročnících alternativního programu studia, nastoupilo na učitelská

místa 1. stupně škol. S oblibou si volili nové transformované nebo alespoň inovované školy.

Jde však pouze o první pokusy využití možností pedagogické reflexe. Pokusy se jeví jako nosné do budoucna. Mohou přispět k obohacení teorie i praxe učitelské přípravy. Přinášejí nové impulsy pro rozvoj vědního oboru pedeutologie (13).

III. Třetí obecné hledisko změn v alternativním programu výuky je možné nazvat hlediskem kooperace.

Šlo o hledání nových způsobů kooperace jak se studenty, tak s vyučujícími dalších oborů studia a s didaktiky těchto oborů. Bylo třeba najít nové metody pro průběžnou evaluaci a autoevaluaci, na níž by se mohli podílet i studenti. Bylo třeba navrhnout nové formy spolupráce s participujícími katedrami jako platformu pro diskusi o navrhovaných záměrech a průběžných problémech realizace.

Zde se ukázalo, jak obtížná je cesta opouštění parciálních zájmů jednotlivých oborů ve prospěch rozvoje studentů. Jaké obtíže činí vysokoškolským učitelům přijímání postojů studentů a jejich hledisek na řešené problémy. Teoretické rozpracování řešení uvedeného problému nás ještě čeká. Institucionální forma výzkumných záměrů vyhlášena MŠMT pro další období vytváří pro řešení uvedeného problému nové příznivé podmínky.

IV. Čtvrté obecné hledisko změn v alternativním programu souviselo s hledáním cest pedagogického rozvoje studentů učitelství pro primární vzdělávání ve formě rozvoje **pedagogické tvořivosti**, která se také jeví jako odpovídající syntéza mnohooborového studia (14).

• Jak se proměnila výuka pedagogiky v alternativním programu?

Cíle a obsah pedagogických disciplín byly rozloženy do tří velkých integrovaných celků, vnitřně propojených a na sebe navazujících.

1) Tři semestry aplikované pedagogické disciplíny – **pedagogika primárního vzdělávání – základy (1.–3. semestr)** Východiskem jsou tři pedagogické vědní obory – obecná pedagogika, teorie výchovy a obecná didaktika. Hlavní strategie změn je v tom, že od prvního semestru jsou nově formulované učební úlohy studentům, které dostávají v písemné podobě návrhů činností, které musí vykonat během jednotlivých semestrů. Činnosti jsou autodiagnostické, teoretické i aplikační. Jsou propojeny se sledováním jevů výchovy, vzdělávání i výuky malých dětí. Jsou realizovány praxe v pozorování dětí ve vybrané laboratorní třídě, kde také probíhají dílčí studentské pokusy komunikovat a vyučovat. Osvědčilo se, když jeden vysokoškolský učitel pedagogiky vedl studenty po dobu všech tří semestrů. To ovšem vyžaduje jeho zcela novou přípravu, avšak umožňuje mu vidět studenta ve vývoji a včas diagnostikovat i rizika jeho rozvoje k učitelské profesi.

2) V druhé polovině studia následuje **blok metodologicky výzkumného studia pedagogických jevů (5.–8. semestr)**. Studium metodologie pedagogického výzkumu je od začátku pojata velmi motivačně, je co nejvíce spojeno s pedagogickou stránkou diplomových prací studentů. Zde se ukázalo, že je možné

vytvořit velmi věcnou formu spolupráce mezi pedagogem a vedoucími diplomových prací z různých kateder a je možné sjednocovat různé úrovně požadavků na výsledné zpracování a vzájemně se inspirovat v řešení problémů. Zajímavé diskuse se odvíjely především tam, kde byly reflektovány různé reformní pokusy škol (zdravé školy, projektu 3+3+3, waldorfské školy, školy Přemysla Pittera pro romské děti, školy s jenským plánem a další).

3) Od šestého semestru obsahuje studium pedagogiky třetí, zcela nový blok studia, **blok pedagogického projektování (6.–8. semestr)**. Jeho jádrem je zpracování pedagogického projektu jakéhokoli okruhu témat z učiva pro první stupeň základní školy podle vlastního zájmu. Po domluvě s vyučujícím didaktiky příslušného oboru dochází k upřesnění názvu a záměru pedagogického projektu. Ze záměru pedagogického projektu, z jeho cílů a obsahu, je postupně vybrán okruh blízkých pedagogických a psychologických problémů, které by bylo zajímavé sledovat v průběhu třítydenní realizace projektové praxe na škole, kterou si sám student vybere, najde a osloví ji, tedy získá vyučující i vedení školy pro možnost realizace svého záměru. (Při výzkumné reflexi jsme se zaměřili i na reakce škol na tento nezvyklý projev samostatnosti studenta.)

• Jaká byla praktická pedagogická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky?

Pedagogická praxe probíhá od 1. ročníku studia ve vnitřní návaznosti na výuku pedagogiky pro primární vzdělávání.

1. V prvním semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání I. 0/2/0) nezačínáme obecnými pojmy výchova a vzdělávání, ale reflexí osobní zkušenosti s výchovou v rodině a ve škole. Reflexe zvláštností individuálních koncepcí výchovy ukazuje hned na začátku na rizika individuálních zkušeností. Porovnání prekonceptů výchovy vede k motivaci poznávat podstatu výchovy jako lidského jevu. Pochopení mnohparametrických rozměrů výchovy může vyústit v motivaci hledat takové přístupy k výchově a vzdělávání, které jsou schopny lidskost jednotlivce podporovat. První zkušenosti studenta na cestě od empirického pozorování k zobecnění by měla být velmi osobní. Doplňujeme ji i praktickou písemnou činností.

Student je veden k vyhledávání časopisecké a monografické literatury, která řeší výchovné a vzdělávací problémy. Zpracovává problém, který si sám volí z okruhu učiva obecné pedagogiky, ve formě konspektu. Učí se odlišit vlastní vidění pedagogických problémů od postojů autora, který problém zpracovává v teorii na různé úrovni zobecnění, učí se formulovat hodnocení teoretických poznatků z hlediska přínosu pro nové praktické vidění pedagogických jevů.

Poctivým ponořením do studia pedagogického problému, který si student sám vybírá, je veden k odvaze číst i teoreticky náročnější texty. Nebát se řady nových pojmů. Je vybízen ke kritickému posouzení přínosu prostudované literatury ve vztahu ke své vlastní zkušenosti.

V prvním semestru zajišťujeme rozvoj pedagogického myšlení v pohybu od reflexe prožívání individuálních zkušeností z vlastní praxe výchovy a vzdělávání k teoretickému osvojení základních pojmů pedagogiky a k prožitku smyslu konfrontace individuální zkušenosti s jinou zkušeností, která je uložena v pedagogické literatuře.

Postup pedagogické reflexe v čase se děje od přítomnosti do minulosti, je zaměřena ve směru dovnitř, k sebereflexi.

2. Ve druhém semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání s praxí II. 0/2/1) se zaměřujeme na oblast lidských hodnot, na obsah a cíle výchovy, které s nimi souvisejí. Na jedné straně studenti sledují různé skupiny hodnot v teorii. Na druhé straně se snaží posoudit, jakou podobu měly hodnoty lidství jako pravda, láska, dobro a krása v jejich výchově a vzdělávání v dětství. Druhý semestr má dva užitečné výstupy v praxi.

Studenti písemně vyhodnocují svou vlastní konfrontaci s lidskými hodnotami a ctnostmi. Uvědomují si, které dimenze lidskosti jsou u nich vyvinuty a v jaké kvalitě. Jsou motivováni k sebepoznávání z tohoto hlediska. Pedagogická reflexe v čase se děje od přítomnosti k minulosti a je zaměřena ještě směrem dovnitř k sebereflexi, která pozvolně přechází k reflexi pedagogické situace v přítomnosti.

Studenti jsou vedeni k prožitku odpovědnosti za transformaci hodnot lidskosti do praxe k dětem. Tento úkol vyústí do přípravy a realizace prvních pokusů vyučovat. Studenti poprvé navštíví svou laboratorní třídu, a poté, co zde zhlédnou třídnické hodiny a pozorují prostředky a organizaci řešení výchovných problémů dětí a klima školní třídy, realizují své vlastní pokusy vyučovat. V počtu 3–4 studentů připraví jednu vyučovací hodinu, pro níž zpracují výchovný příběh (pohádku, bajku, pověst nebo vlastní příběh – podle ročníku primární školy) tak, aby s dětmi prožili a hledali vztah k hodnotám zašifrovaným v příběhu. Hlavním cílem jsou zde situace, ve kterých se studenti sami octnou před dětmi jen s promyšleným příběhem, s hodnotovým obsahem, který promysleli a zpracovali na základě svého individuálního pojetí výuky.

Pedagogická reflexe je v čase zakotvena zcela v přítomnosti. Živé mikrosituace jsou ovlivněny ještě velkou mírou talentu, protože studenti nejsou vybaveni didaktikou. Nahrávka videozáznamu studentských pokusů vyučovat umožňuje zpětnovazební reflexi. Rozbor situačních obtíží má mít především motivační funkci s akcentem na potřebu sebepoznání a sebezmeny a potřebu teoretického porozumění didaktickým nástrojům.

Studenti zde prožívají mnoho obtíží transformace teoretických poznatků o lidských hodnotách do cílů, obsahu a formy výuky. Talentovaným se to daří výborně, méně talentovaným a nepřipraveným je třeba ukázat, že mohou rozvíjet své dovednosti ve výuce obecné didaktiky a didaktik oborů.

Druhý semestr má vnitřně orientovanou reflexi na přítomné situace. Jde o směr od teorie k vlastní zkušenosti a praktickému pokusu vyučovat děti.

Vedle konspektů z teoretického studia vybraných monografií z teorie výchovy studenti zpracovávají písemnou přípravu na činnost s dětmi, písemný projekt

vyučovací hodiny. První pokus vyučovat podle pedagogického projektu vyučovací hodiny je natáčen na videozáznam a vyhodnocován.

Pedagogická reflexe prvního vlastního pokusu vyučovat má za úkol motivovat studenta k potřebě sebezměny, k touze rozumět teoretickým poznatkům, které mu mohou pomáhat v praktické přípravě činnosti s dětmi. Studentům se otevírá nový rozměr pedagogického myšlení. Rozbor prvních pokusů vyučovat může motivovat studenta k rozvoji **konsektivního parametru pedagogického myšlení a rozhodování**. Učíme ho odhadování důsledků vlastního jednání pro pedagogické situace a odhadování vlivu těchto důsledků pedagogických rozhodnutí a jednání na rozvoj dítěte.

3. Ve třetím semestru (Pedagogika pro primární vzdělávání s praxí III. 0/2/1) má propojení praxe s teorií nový rytmus. Každý týden po dobu 10 týdnů navštěvují studenti s fakultním učitelem pedagogiky jednu laboratorní třídu (kde už začali pracovat ve 2. semestru s prvními pokusy vyučovat). Po celou dobu sledují každou vyučovací hodinu jeden vybraný didaktický jev (cíle, obsah, metody, formy, prostředky, způsob hodnocení, činnosti práce s chybou žáka apod.). Laboratorní třídu vede zkušená paní učitelka, která je seznámena s problémy pozorování a je mimořádně tvořivá.

Vedle prvků procesu výuky sledují studenti jednoho vybraného žáka po celou dobu 10 týdnů. Písemně posuzují, jak žák zvládá požadavky výuky vzhledem ke svým zvláštnostem. Studenti pozorují, jak individuální zvláštnosti dětí vstupují do celého procesu výuky, jak rozdílné jsou výsledky jednotlivců.

Student dostává pravidelnou zpětnou vazbu, již je veden k tomu, aby stále důsledněji používal pojmy didaktické teorie v popisu pozorovaných jevů. Semestr je zakončen projektem jedné vyučovací hodiny, který spolu tvoří 3–4 studenti ve skupině. Písemné záměry jsou porovnávány s videozáznamem realizace výuky. Rozbor končí formulací záměrů a změně vlastní přípravy pro budoucí pokusy vyučovat. Písemný podklad pro dialog nad pozorovanými jevy praxe výuky se velmi osvědčil. Výsledné pokusy vyučovat po absolvování obecně didaktického základu navazují na deset hospitací ve výuce. Studenti se domlouvají s vyučujícím, zpracují písemnou přípravu a tu realizují. Realizace je opět zaznamenána na videozáznam. Semestr končí reflexí pokroku v plánování, realizaci a rozboru výuky. Reflexe je v čase přítomném. Rozbor pedagogických situací je přípravou na tvořivé vlastní projektování studentů. Soubornou zkouškou z pedagogiky primárního vzdělávání s praxí po 3. semestru je ukončen základní kurs.

Následují tři typy souvislých pedagogických praxí v 6., 7. a 8. semestru, v nichž student čerpá ze základního kursu pedagogiky pro primární vzdělávání a ze dvou semestrů komparativní pedagogiky – specializačního kurzu (4., 5. semestr – alternativní pedagogické proudy a školy).

4. Hospitačně asistentská praxe (v šestém semestru). Dvoutýdenní pedagogická praxe je zaměřena na adaptaci studenta v podmínkách školy. Student si školu sám vybírá. Protože absolvoval už i dva semestry výuky alternativní pedagogiky, může to být některá z transformovaných škol v České republice. Praxe

probíhá na začátku 6. semestru a je vyhodnocena v rámci výuky pedagogiky pro primární vzdělávání IV. (0/1/0). K vyhodnocení byl použit rozhovor, který byl také předmětem výzkumu. Jedním z hlavních cílů praxe je seznámení studentů s veškerou pedagogickou dokumentací a jejím využíváním. Dále je praxe zaměřena na adaptaci na různé typy škol a vzdělávacích projektů. Reflexe podmínek výchovy a vzdělávání ve škole a postoje studentů k jejich respektování jsou také obsahem výuky pedagogiky.

5. Projektová praxe (v sedmém semestru) Už v průběhu šestého semestru si student volí námět pedagogického projektu, který je předmětem jeho samostatné práce dokumentující schopnosti pedagogické syntézy poznatků ze základního kurzu pedagogiky, kurzů specializace a kurzů předmětových didaktik. Zde se také projeví dovednosti v oblasti pedagogické tvořivosti. Student zasazuje námět pedagogického projektu do jednoho z oborů studia a vyhledává si vysokoškolského učitele – konzultanta. Tak vzniká přirozená spolupráce vyučujícího pedagogiky a vyučujícího oborové didaktiky v rámci projektového semináře. Student musí často konzultovat s řadou dalších vyučujících, když si volí tematickou integraci z obsahů různých vyučovacích předmětů, což právě pedagogický projekt umožňuje.

Další důležitou funkcí pedagogického projektu je, že v průběhu 6. semestru si student zvolí pedagogický problém, který vybere z okruhů teoretických standardů ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky.

V průběhu 6. semestru si vyhledává nejnovější monografickou a časopiseckou literaturu a vybírá nástroje k praktickému pozorování a uchopení jevu v průběhu realizace pedagogického projektu.

V 7. semestru pedagogický projekt realizuje v rámci třítydenní projektové praxe. Většinou bývá pedagogický projekt plánován na jeden týden.

První týden praxe student využívá na mapování podmínek k realizaci projektu a dělá změny v plánu projektu, kterými se přizpůsobuje podmínkám školy. Tyto změny písemně zaznamenává. Ve druhém týdnu projekt realizuje. Ve třetím týdnu dodělává například činnosti, které se nevydařily nebo je nestihl, a zároveň vyhodnocuje pedagogický a psychologický problém realizace pedagogického projektu.

Výsledky realizace pedagogického projektu hodnotí a písemně řeší pedagogický problém v rámci pedagogiky pro primární vzdělávání v 7. semestru (0/2/0).

V osmém semestru student prezentuje všechny výsledky pedagogické syntézy a tvořivosti u státní závěrečné zkoušky z pedagogiky, psychologie a didaktiky vybraného oboru.

Projektová praxe má důležitou funkci v tom, že zajišťuje sebezpřesahování studenta od nápodoby vzorů, které provází 1. etapu studia a hospitační praxi, a vede ho k pedagogické projektové tvořivosti. Tím ho také učí odvaze vyzkoušet si nové přístupy, postupy a svá pojetí výuky, která byla inspirována studiem alternativních pedagogických směrů a škol. Předpokládáme, že zkušenost získaná v projektové praxi je přenosná do vlastní praxe, jestliže student nabude přesvědčení, že

je schopen tvořivé inovace, že rozumí tomu, proč je třeba zavádět nové cesty, že dovede interpretovat skutečnost, když něco nevyjde podle plánu. Studentské hodnocení nově zavedené projektové praxe a hodnocení dalších inovací alternativního programu výuky pedagogiky bylo předmětem pedagogického výzkumu.

6. Závěrečná pedagogická praxe (v osmém semestru). Studentům je čtyři týdny ponechána volnost pro přizpůsobování se podmínkám praxe klasické školy, pokud si nezvolí některou školu alternativní. Většinou si studenti volí školy v místě bydliště, kde budou moci nastoupit. Důležitá je kontrola závěrečné pedagogické praxe. Teprve zde se ukazuje, jak se strnulost a stereotyp praxe škol snaží nevidět nově nabyté zkušenosti studentů z jejich vlastní pedagogické tvorby. Je zajímavé pozorovat změny postojů studentů a reakce na novou realitu. Vedle hodnocení praxe ze strany učitelů škol je cenné vlastní sebehodnocení studentů ve vztahu k vyzkoušeným kompetencím při pedagogické praxi. Studenti hodnotili také podmínky pedagogické praxe na školách, které si zvolili.

Všechny tři druhy nově zavedené souvislé praxe byly předmětem výzkumu v rámci diplomové práce (15).

Pojetí systému výuky pedagogiky primárního vzdělávání a systému průběžné souvislé praxe je výsledkem řešení čtyř výzkumně-vývojových úkolů FRVŠ v letech 1994–1997. Byly zpracovány metody k posuzování souvislých pedagogických praxí ve formě rozhovoru a dotazníků. Výsledky empirických výzkumů uvedených inovací praktické pedagogické přípravy studentů učitelství připravíme pro rok 1999.

Zkušenosti z realizace projektu, provedené změny v obsahu, metodách a organizaci konzultuje student s vedoucím pedagogického projektu a vytváří výslednou písemnou zprávu jako podklad pro státní závěrečnou zkoušku.

V písemné formě odevzdává student i výsledek teoretické pedagogické reflexe vybraných problémů, které si student sám zvolil. Rešerše z časopisů i práce s monografiemi jsou vázány na řešený problém. Velmi často, pokud to téma a záměry pedagogického projektu dovolují, obsahuje zpráva i výsledky dílčích výzkumných sond (didaktický test, sociometrické struktury třídy, měření klimatu třídy, sebehodnocení dětí, diagnostika učebních stylů apod.).

Blok pedagogického projektování opět vytváří podmínky pro věcnou spolupráci vyučujícího pedagogiky s didaktiky oborů a s psychologem (i pojetí výuky psychologie však musí zaznamenat změny). Blok je zakončen setkáním všech zúčastněných vyučujících při státní závěrečné zkoušce, obhajobou realizovaného projektu a obhajobou teoretické reflexe vybraných problémů z okruhu otázek státní závěrečné zkoušky oborů pedagogika a psychologie.

Tím je umožněno, aby student prokázal nejen vědomosti z uvedených oborů, ale i své postoje k problémům, pedagogické myšlení při jejich řešení.

Různá míra samostatnosti a tvořivosti studentů při řešení problémů a mnohdy i konfliktů, které jsou dány jako rozpory teorie a praxe výchovy, vzdělávání a výuky ve škole, může být ve výuce diagnostikována a také ovlivňována. Tímto přístu-

pem je zajištěna facilitace učebních činností studentů na cestě být učitelem, jejich rozvoj k profesi učitel, který může být zároveň velmi autentický.

Cesta blokem pedagogického projektování vyžaduje **velkou míru pedagogické tvořivosti**. Včas lze na této cestě diagnostikovat povrchnost a nezodpovědnost při osvojování profesních předpokladů.

Závěrem je třeba říci, že pro strukturu tří bloků studia pedagogiky pro primární vzdělávání a strukturu pedagogické praxe, která na výuku pedagogiky navazuje, je třeba posílení spolupráce s dalšími disciplínami, jako jsou filozofie výchovy, základy profesní praxe a specializační obory dramatická výchova a alternativní pedagogika a škola. Zvláště vliv dramatické výchovy a alternativních pedagogických směrů a škol bylo možné zaznamenat v inspiracích pedagogické tvorby studentů při pedagogickém projektování a jeho prezentaci u státní závěrečné zkoušky na konci studia. Vliv těchto nových oborů specializace se projevil v pedagogické argumentaci studentů při státních zkouškách. Všichni ocenili, že si mohli nové postupy vyzkoušet a tím i získat odvalu je realizovat v praxi, a to někdy přes antipatie nebo i nesouhlas některých učitelů praxe.

Příležitost vyzkoušet si nové postupy v rámci připravené projektové praxe ocenili všichni studenti. Součástí profesní přípravy je tedy nejen prožitek velké náročnosti pedagogické tvorby, ale i odvahy realizovat nové postupy, nebát se. Právě děti přijímají nové postupy s velkou otevřeností a vděčností, což studenti vnímají jako vlastní povzbuzení.

Velmi cenná byla spolupráce s didaktiky některých oborů, hledajících změny, v jiných případech se ale nepodařila. Nejslabší místo změn se objevilo ve spolupráci s výukou psychologie.

• **Jaké jsou dosavadní výsledky výzkumné reflexe změn v alternativním programu studia?**

Uvedme dále alespoň některé vybrané výsledky výzkumné reflexe změn studia učitelství pro primární vzdělávání.

1) Byla navržena praktická **zkouška z předpokladů k učitelské profesi**. Vycházela z rozboru možností testovat nadání a talent pro učitelství. Byly vytvořeny posuzovací pozorovací škály, které byly po tři roky ověřovány (16).

Inspirací z postupů dramatické výchovy byly sledovány prvky motivace ke studiu, dovednosti verbální i neverbální komunikace, prvky situační tvořivosti a projevy sebehodnocení. Postup se ukázal jako efektivní pro menší počty studentů (do 40, maximálně 60 studentů). Ukázalo se však, že je „příliš“ citlivý pro hrubý screening přijímání 120 studentů z počtu 400–700 uchazečů. Na základě získaných zkušeností bylo třeba volit jiné metody.

Teoretické řešení otázek zjišťování talentu a nadání pro učitelskou profesi otevřel celou řadu dalších otázek pro budoucí výzkum.

2) Byly vypracovány dvě diplomové práce ke **studentskému posuzování alternativních postupů ve výuce** podle alternativního programu studia, studentek Denisy Weinfurterové a Renáty Hruškové, které zahrnují rozbor hodnotících postojů dosavadních absolventek (17).

Byla popsána řada obtíží realizace změn alternativního programu výuky, které se především projevily nedostatečné spolupráci mezi učiteli jednotlivých oborů. Dopady negativních postojů na studenty byly velmi vážné. Největší rezervy jsou zjevné ve spolupráci s matematikou, didaktikou prvopočátečního čtení a psaní, ale hlavně s psychologií. Autorka se pokusila i o vlastní návrh úprav obsahu vzdělávání ze zorného úhlu studenta.

Standardizovanou metodou SEEQ (Mareš, 1990; March, 1983) byl zjištěn výrazný posun kvality výuky po 3. semestru studia ve všech 13 sledovaných faktorech výuky (18).

Dále byl použit upravený dotazník hodnotících výroků podle Kučery, který sledoval tři hodnotící kategorie, výuku, organizaci studia a vztah učitel–student na devítistupňové škále. Ve všech hlediscích byl alternativní program hodnocen jako kvalitnější.

2) Bylo nově **zpracováno pojetí pedagogické tvořivosti** v alternativním programu učitelské přípravy (19).

4) Byly zkoumány vybrané **vnitřní a vnější podmínky prožívání studia** studenty, které mohou podporovat pedagogickou tvořivost (20).

Z výsledků, které byly všechny podrobně publikovány (viz odkazy v literatuře) lze usuzovat na vybrané možnosti rozvoje studenta k učitelské profesi v oblasti **emocionální inteligence**. Výkonnost studentů podporuje nejen rozvoj kognitivních, ale také rozvoj emocionálních a volních možností. Empiricky byly ve výzkumu sledovány emocionální proměnné jako spokojenost s volbou profese, prožívání sebeobrazu, prožívání empatie, sebehodnocení, tolerance k druhým lidem, reflexe potřeby sebezmeny a vlastních procesů přisuzování příčin (kauzálních atribucí vlastního studijního úspěch a neúspěchu). Alternativní program výuky se jeví jako poměrně příznivý i z hlediska posuzování vnějších podmínek, tj. celkového klimatu, prožívání spravedlivosti vnějšího hodnocení, i z hlediska poskytnutého prostoru pro svobodu volby při pedagogické tvorbě.

Největší rezervy pedagogické tvořivosti se ukázaly v oblasti sebehodnocení studentů (21).

Celkově lze z výzkumné reflexe usuzovat, že jsme se pojetím výuky pedagogiky primárního vzdělávání vydali správnou cestou a kontext proměny celého studijního oboru odhalil řadu rezerv do budoucna.

Příznivá je výzva MŠMT k institucionální vědecko-výzkumné spolupráci ve formě dlouhodobých záměrů rozvoje vysoké školy. Vytvoří se zde poprvé podmínky pro spolupráci učitelů různých oborů, kteří vzdělávají budoucí učitele.

• Které problémy rozvoje oboru pedagogika primárního vzdělávání může pomoci řešit doktorské studium?

Zvláštností studia učitelství primárního vzdělávání je, že na magisterské programy přípravy učitelů nenavazují **programy doktorského studia na žádné univerzitě**. V některých místech jsou už hledána řešení v rámci doktorských programů pedagogiky, jako například na PdF UK v Praze, PdF UP v Olomouci a PdF MU v Brně. Malý počet míst pro doktorandy vede samozřejmě k tomu, že pracoviště dávají přednost interním aspirantům a svým budoucím spolupracovníkům.

V této části příspěvku se pokusíme ještě stručně formulovat příčiny daného stavu problému, náměty obsahových okruhů doktorského studia primárního vzdělávání a také návrh řešení problémů organizace doktorského studia, především pro nová pracoviště, na nichž dosud doktorské programy pedagogiky schází.

Problematicke primárního vzdělávání z hlediska její vnitřní transformace je věnována větší pozornost až po roce 1989. Dokumentují to rozborové teoretických otázek a zdrojů, vznik nových kateder primární pedagogiky a proměna oborových kateder na pedagogických fakultách.

V několika minulých letech (1995–1998) se podařilo obhájit nutnost magisterských programů učitelského vzdělávání. Podařilo se obhájit jasnou náročnost teoreticko-praktického studia a vysvětlit nároky na vyspělou učitelskou osobnost učitele primárního vzdělávání, který zakládá potenciality rozvoje dítěte pro jeho celoživotní vývoj a vztah k sebevzdělání. Nároky na praxi učitele primárního vzdělávání poukazují na nutnost takových změn v učitelské přípravě, které vytvářejí nové možnosti pro integrované přístupy k cílům a obsahu výuky jednotlivých předmětů. To vyžaduje i novou úroveň synergické spolupráce vysokoškolských učitelů (v případě primárního vzdělávání jde o učitele až 17 různých oborů a 14 oborových didaktik). Díky právě uvedeným okolnostem vznikají velmi specifické problémy přípravy učitelů primárního vzdělávání (22).

Jak neroztříštit rozvoj studenta z jednotlivých hledisek oborů, ale právě naopak, jak přispět k jeho osobnostní a profesní identitě, která je hlavním tématem rozvoje mladého člověka v tomto období? Jak prohlubovat parametry jeho individuálního lidství (23)?

Jakým způsobem směřovat ke komplexním kompetencím učitele primárního vzdělávání (24)? Jakými prostředky podporovat pedagogickou tvořivost? Z jakého výchozího paradigmatu učitelského vzdělávání bude optimální vycházet do budoucna (25)?

Řešení uvedených problémů by mohlo významně obohatit oblast výzkumu v rámci vysokoškolské pedagogiky, konkrétně v oblasti pedeutologie.

Z teoretického hlediska je třeba se pokusit o řešení obsahu doktorského studia nejméně ze dvou rámcových hledisek. Za prvé jde o paradigma možností rozvoje dítěte v mladším školním věku. Řešení otázek vyučovacích předmětů, jejich cílů i obsahu, musí být do budoucna důsledně vztahováno k věku dětí. Mělo by být jasné, o jaká východiska možností rozvoje dětí se opírají navrhovaná řešení.

Dále je třeba respektovat kontext rozvoje společnosti a globálně nově formu-

lované perspektivy učící se společností pro 21. století, které po důkladném výzkumu UNESCO byly formulovány jako náměty pro budoucnost. Čtyři pilíře podpory rozvoje vzdělávání budoucnosti se opírají o novou preferenci druhů učení člověka. Vedle učení se poznávat je preferováno učení se být, učení se žít s ostatními a učení se jednat (26)?

Pojetí vyučovacích předmětů ve vzdělávání malých dětí ve věku 6–12 let bylo doposud odvozováno především z rozvoje jednotlivých oborů věd ve vztahu k poznávání malých dětí, tedy z hlediska kognitivního učení dětí. Tím dosud velmi redukuje nebo dokonce deformuje učební činnosti dětí spojené se sociálním učením, komunikativním učením a s autenticitou učení dětí, která se projevuje například v individuálním učebním stylu (27).

Uvedené paradigmatické otázky je možné vidět jako nové obsahově tematické náměty pro pedagogický výzkum v rámci doktorského studia pedagogiky primárního vzdělávání?

Jak je pojmáno primární vzdělávání ve vztahu ke kvalitám a možnostem rozvoje dětí ve škole?

Jsou formulace cílů a obsahu primárního vzdělávání ve vztahu k potencialitám rozvoje dětí ve školním věku a k možnostem učení se dětí být, jednat, kooperovat a poznávat, jak to bude vyžadovat život ve 21. století?

Uvedené výchozí paradigmatické okruhy otevírají řadu dalších dílčích otázek:

Čemu a jak se může učit dítě v oblasti rozvoje řečových potencií a jazykových schopností?

Čemu a jak se mohou děti učit z hlediska potencií matematických představ a myšlení?

Čemu a jak se má dítě učit z hlediska postojů ke světu přírody, společnosti a k sobě samému?

Nemohlo by se dítě rozvíjet po jazykové a matematické stránce právě ve smysluplných celcích, které vycházejí ze života dětí a jejich bezprostředního pozorování světa, druhých lidí a sebe sama?

Co přispívá rozvoji dětí v úsilí o vlastní zdravý životní styl a pohyb? Co pomáhá rozvoji smyslového vnímání a prožívání učiva.

Jaký je vztah mezi myšlením a prožíváním učiva různých oblastí a rozvojem dětí?

Jak lze diagnostikovat individuální učební styly žáků a studentů a jak je možné s nimi zacházet ve výuce?

Co pomáhá sociálnímu kooperativnímu učení dětí ve škole? Jak rozvíjí výchovné předměty estetické vnímání a prožívání a jak zasahují do volního rozvoje dětí?

Které okruhy obsahu výuky mohou přispívat k duchovním potenciím rozvoje dětí, ke vztahu k duchovním hodnotám člověka, jako je mravnost, krása, dobro a láska?

Jaké potenciality seberozvoje dětí jsou založeny výukou na primárním stupni školy? Jsou učební činnosti dětí sebeovozobující? Vedou je k chuti se vzdělávat a rozvíjet, k životnímu elánu tvořit?

Kladení uvedených otázek a hledání nových odpovědí na ně by mohlo být předmětem vědeckovýzkumné činnosti v oblasti primárního vzdělávání a v oblasti přípravy učitelů obecně. Mohl by to být nový začátek operacionalizace cílů pojetí primárního vzdělávání a vzdělávání učitelů v novém duchu. Mohl by to být pokus o překonání výkonově akcelerujícího pojetí primárního vzdělávání a začátek hledání optimálních možností pojetí vzdělávání rozvojevě při-

měřenému? Myslíme tím přístup k učení se člověka, který je přiměřen možnostem individuálního rozvoje a věku vzdělávajícího se jedince.

Jak můžeme nově vymezit pojetí primárního vzdělávání pro tento účel?

Primární vzdělávání by mělo být otevřeným rámcem rozvoje dětí ve věku od 6 do 11 až 12 let, který klade na dítě a jeho výkony takové požadavky, které rozvoj dítěte respektují a přiměřeně a pozitivně otevírají zónám jeho nejbližšího rozvoje ve všech základních rovinách (biofyzilogického zdraví, v duševním i duchovním rozvoji).

Primární vzdělávání může stavět na učení být, jednat, žít spolu a poznávat, a tím dětem pomáhá orientovat se ve společnosti a žít v ní.

Pro hledání souladu mezi požadavky státu, představami učitele a potřebami rodičů je třeba dohody o rámcových standardech vzdělávání, které by však měly být jistou dohodnutou strategií přístupu k charakteristikám rozvoje dítěte v souladu s právy dítěte a představami o dílčích základních výkonech. Měly by mít odborné zdůvodnění a měly by být stanoveny pro dobu ukončení základní školní docházky. Učitel i rodiče by měli dostatečný prostor pro respektování individuálního tempa rozvoje dětí i pro jeho zvláštnosti.

• Může se změnit forma organizace doktorského studia pedagogiky pro primární vzdělávání?

Nové přístupy ke změnám cílů i obsahu v pojetí primárního vzdělávání by měly tvořit náměty pro vědeckovýzkumné práce v doktorském studiu. Také by mohly pomalu vznikat nově pojaté obory učitelské přípravy, které by obohatily rozvoj vysokoškolské pedagogiky.

Z výše uvedených důvodů navrhuje, aby byl učiněn pokus nově organizovat nadfakultní formu doktorského studia pro pedagogiku primárního vzdělávání.

Vznikání legislativy k novému vysokoškolskému zákonu vytváří pro tento zá-
měr zralé podmínky. V rámci hledání a utváření nové formy spolupráce by mohli
docenti a profesori z různých oborů pomoci zakládat nové obory pro primární
vzdělávání jak v oblasti jazyka českého a matematiky, tak oblastí didaktik čtení,
psaní, prvouky, přírodovědy a vlastivědy i v oblasti didaktik výchov (hudební,
výtvarná, dramatická, tělesná, pracovní). Cesta vědeckého růstu vysokoškolských
odborníků z těchto oborů je dosud krkolomná. Didaktiky uvedených oborů si za-
slouží nový rozvoj pro oblast primárního vzdělávání na prvním stupni škol. Za-
jištění doktorského studia pro oblasti uvedených didaktik je vážným problémem,
který musíme v nejbližší období řešit.

Náš návrh reaguje na uvedené okolnosti. Vedle dosavadní organizace doktor-
ského studia pedagogiky při katedrách pedagogiky by bylo možné v budoucnu
učinít pokus **akreditovat nový program doktorského studia pedagogiky
primárního vzdělávání**, který by vznikl v kooperaci kateder pedagogiky pri-
márního vzdělávání a odborných kateder a byl zakotven na některé z univerzit,
která dosud doktorské studium nemá.

Tento příspěvek je zamýšlen také jako výzva ke spolupráci v uvedené oblasti.

Literatura

1. KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. *Acta Universitatis Ostraviensis – pedagogické vědy*. Sborník PdF OU Ostrava, 1996.
KANTORKOVÁ, H., RIES, L. a kol. Profesní předpoklady k učitelství primární školy. *Zprávy VÚ FRVŠ*, č. 0106, 0479, Ostrava: PdF OU, 1996, 1997.
KANTORKOVÁ, H. Alternativní a transformované školy v učitelském vzdělávání. In Sborník z konference *O současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: PdF UP, 1997, s. 114.
KANTORKOVÁ, H., KREJZOVÁ, B. Jak lze připravovat budoucí učitele 1. stupně. In DVOŘÁKOVÁ (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání včera, dnes a zítra*. České Budějovice: PdF, 1997, s. 13.
2. KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. *Acta Universitatis Ostraviensis – pedagogické vědy*. Ostrava: PdF OU, 1996, s. 16.
3. ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel? In *Sborník z konference s názvem Připravujeme učitele pro 21. století a vstupu do Evropy?* Olomouc: PdF UP, 1998, s. 256.
4. KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In tamtéž jako 3, s. 132.
5. KOŤA, J. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 307.
KOŤA, J. *Profesionalizace učitelského povolání*. 1998 (rukopis)
PATOČKA, J. *Přirozený svět jako filozofický problém*. Praha: Československé spisovatel, 1992, s. 174.
KOŤA, J. Hledání identity v období krize výchovy. In *Transmise kultury a škola*. Praha: CEFRES, 1998, s. 171.
PATOČKA, J. *Péče o duši F.* Praha: Oikoyemenh, 1996, s. 402.
NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241.
SLAVÍK, J., ČAPKOVÁ, D. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377.
MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Paido, 1995.
ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, č. 3, s. 266.
ŠVEC, V. Sebereflexe začínajících učitelů. Zlín, 1997, In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*.
KANTORKOVÁ, H. Možnosti pedagogické reflexe ve strategii učitelského vzdělávání. Příspěvek na konferenci *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: PdF UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1998.
6. HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, s. 113–114.
7. HELUS, Z. tamtéž, s. 114.
8. VYSKOČILOVÁ, E. *Cvičení z pedagogické praxe I. (dovednost sociálně komunikovat)*. Praha: SPN, 1987.
9. SVATOŠ, T. Učitelská sebereflexe ve vývoji a kontinuitě. In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín, 1997.
10. tamtéž, s. 77.
11. KANTORKOVÁ, H. Sebepojetí učitele ve výuce. In *Pedagogika II*. Ostrava: PdF OU, 1995.

12. HRADEČNÁ, M., HELUS, Z. Nezbytnost reflexe nad dítětem a dětstvím v proměnách naší doby. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 4, s. 435.
13. KANTORKOVÁ, H. Praktická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník z konference ČAPV* (v tisku). České Budějovice: ČAPV, 1998.
14. KANTORKOVÁ, H. Pojetí pedagogické tvořivosti v alternativním programu učitelské přípravy. In MAŇÁK, J. (ed.) *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Sborník k výzkumu GAČR 406/96/1102. Brno: Paido, 1997, s. 42.
15. HAJTMAROVÁ, J. *Problematika pedagogické práce studentů učitelství 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1998.
16. CISOVSKÁ, H., KANTORKOVÁ, H., MACEK, Z. *Jak vybrat tvořivého uchazeče o učitelství?* Brno: Paido, 1997.
17. WEINFURTEROVÁ, D. *Tendence v transformaci české školy a ve vzdělávání učitelů*. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1997.
18. HRUŠKOVÁ, R. Studentské posuzování výuky v alternativním programu. Diplomová práce. Ostrava: PdF, 1997.
19. KANTORKOVÁ, H. Studentské hodnocení vysokoškolské výuky didaktiky na Pedagogické fakultě OU. Sborník ČAPV: *Český pedagogický výzkum v současných podmínkách*. Brno: FFMU, s. 68–79.
20. KANTORKOVÁ, H. Pojetí pedagogické tvořivosti v alternativním programu učitelské přípravy. In *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno: PdF MU, 1997, s. 42–51.
21. KANTORKOVÁ, H. Prožívání podmínek studia u studentů v alternativním programu vzdělávání učitelů. In MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii '97*. Zlín 1998, s. 83–89.
22. KANTORKOVÁ, H. Výzkum vybraných vnitřních a vnějších podmínek pedagogické tvořivosti studentů v alternativním programu studia. Sborník *Pedagogické vědy*. Ostrava: PdF OU, 1998. (v tisku)
23. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK, 1997.
24. KANTORKOVÁ, H. Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In NEZVALOVÁ, D. (red.) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy*. Olomouc: PdF UP, 1998, s. 132.
25. ŠVEC, V. Jakými klíčovými kompetencemi by měl být disponovat budoucí učitel? In *Sborník z konference s názvem Připravujeme učitele pro 21. století a vstupu do Evropy?* Olomouc: PdF UP, 1998.
26. KANTORKOVÁ, H. Praktická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice: ČAPV, 1998 (v tisku).
27. Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. „*Vzdělávání pro 21. století*.“ Praha: PdF UK ÚVRŠ, 1997, s. 47–57.
28. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

KANTORKOVÁ, H. Rozvoj pedagogiky primárního vzdělávání v alternativním programu výuky a výhledy do budoucna. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 50–67. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Hana Kantorková, CSc., Katedra pedagogiky pro primární a alternativní vzdělávání Ostravské univerzity, Ostrava