

# Výzkumná sdělení

---

---

## Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesiografických výzkumů

Zenon Jasiński, Anna Kozłowska

Odborné kompetence a příprava učitele musí být chápány na základě struktury jeho odborných činností. Učitel má být připravován pro úkoly, které se mohou vyskytnout a vyskytují se v jeho každodenní práci. Nelze proto hovořit o kompetencích a úkolech pouze teoreticky předpokládaných, kterým se v průběhu studia věnuje velmi mnoho času, avšak v pedagogické praxi se nevyskytují vůbec nebo jen v nepatrné míře. Na základě výzkumů realizovaných ve školách mezi učiteli (i mezi studenty učitelských směrů) si můžeme vytvořit celkový obraz o úkolech a činnostech, které jsou učitelé v průběhu své odborné aktivity povinni vykonávat. Podle těchto údajů pak musejí instituce připravující budoucí učitele jasně stanovit vědomosti a dovednosti, které v průběhu studia bude nucen zvládnout každý kandidát na učitelskou profesi. Je však třeba, aby jejich vymezení odpovídalo potřebám školství.

Odborníci v této oblasti pozorují nesoulad mezi akademickou přípravou učitelů a požadavky praxe.

Ve výzkumech a analýzách programů institucí vzdělávajících učitele je možné postřehnout převahu teoretické průpravy nad praktickou činností.<sup>1</sup>

Mluvíme se studenty o tom, co je pedagogika — říká Lewowicki — ale ne o tom, jak aplikovat obsah této disciplíny v pedagogické praxi.<sup>2</sup> Na druhé straně nemůže jít pouze o instrumentální přípravu. Je možno souhlasit s Kwiatkowskou, když píše: „Při řešení každodenních pedagogických problémů má učitel co činit s množstvím faktů, stanovisek, hodnocení. V takových případech je snadné učinit rozhodnutí nikoli na základě toho, co je podstatné, co tkví pod povrchem faktů, nýbrž na základě vnějších okolností. Překážkou zabraňující nesprávné interpretaci skutečnosti, která se opírá pouze o její vnější projevy, je teoretické vědomí učitele. Teorie totiž

„je prostředkem uspořádávání a nacházení řádu v chaosu empirických faktů: je pokusem o redukci entropie.“<sup>3</sup> Několik staletí existující příprava učitelů byla orientována na různé aspekty školního života. Nebyl doposud stanoven pouze jediný model či směr učitelského vzdělávání. Nacházíme se v etapě tvoření nového modelu přípravy učitelů.<sup>4</sup> Týká se to nejen Polska. Jde o jev všeobecný.<sup>5</sup> Souhrn různých koncepcí a orientací ve vzdělávání učitelů v Polsku, který vypracoval Banach, dokumentuje, o jak aktuální problém se jedná. Banach uvádí orientaci Okoně (1. progresivní, 2. personalistickou, 2. kompetenční); Lewowického (1. všeobecněvzdělávací, 2. personalistickou, 3. pragmatickou, 4. specializační, 5. problémovou); Kwiatkowské (1. technologickou, 2. humanistickou, 3. funkcionální); Krause (1. gnoseologickou, 2. praxeologickou, 3. kreativní, 4. axiologickou), dále pak Kęndziarské, Polaka, Szymonowicze, Wojtaseńské (1. emocionální, 2. informativní, 3. problémovou, 4. operativní).<sup>6</sup> Avšak Golińska a Rozłucha prosazují jiné modely vzdělávání učitelů:

1. učitel — člověk vědy čili „model zklamaných nadějí“,
2. učitel — praktik čili „model krátké distance“,
3. učitel — milující dítě čili „model publicistické humanistiky“,
4. učitel — člověk myslící.<sup>7</sup>

Ve vzdělávání pedagogů doposud převládal předmětný model založený na vyvozování obsahu z „analýzy vědeckých disciplín“.<sup>8</sup> Ten však poněkud ustupuje „modelu funkcionálnímu“ (vycházejícímu z úkolů a rolí učitele).<sup>9</sup> Spíše než o úkolech se mluví v poslední době o tzv. kompetencích.

Jak má být kandidát na učitele připraven k plnění svých úkolů? Jakými kompetencemi musí být i vybaven?

Nejčastěji se hovoří o těchto kompetencích:

1. *Znalosti* (obecné, týkající se vyučovacího předmětu, výchovně-vzdělávacího procesu, mezilidských vztahů, organizace systému výchovy a vzdělávání, spolupráce s prostředím mimo školu). Jsou nezbytné pro analýzu všech situací, ve kterých se může učitel ocitnout.
2. *Dovednosti* (plánování a organizace výchovně-vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu).
3. *Vnitřní připravenost* (osobnostní rysy učitele, jeho postoje a systém hodnot jako základu jeho pedagogické činnosti).

Jestliže kdysi byla zvláštní pozornost věnována charakterovým rysům budoucího učitele, pak v současnosti, v situaci, kdy je nutno připravovat velké počty učitelů, je více orientována k vědomostem a dovednostem. Mluví se přímo o kompetenčním vzdělávání.<sup>10</sup> Prosazování některé z kompetencí (úkolů) vede, jak poznamenává Kwiatkowská, k různým orientacím a modelům učitelského vzdělávání.

Příprava učitelů provází v současnosti snaha o jeho opravdovou funkčnost.

Učiteléské vzdělávání v současnosti charakterizuje úsilí o jeho skutečnou funkčnost. „Funkcionální orientace se v učiteléské edukaci projevuje formou činnostního vzdělávání.“<sup>11</sup> Změny politických systémů i globální civilizační proměny vedou k usilovnému hledání nového modelu přípravy učitelů. Důkazem toho jsou četné práce, které se v posledních letech objevují a týkají se problematiky vzdělávání učitelů.<sup>12</sup>

Odborná příprava učitelů obsahuje mnoho aspektů. Żukowska poukazuje na tři prvky tohoto procesu:

- meritorně-motivační přípravu,
- metodicko-organizační přípravu,
- sociálně-kulturní přípravu.

Z nich autorka vyvozuje kompetence socializační, komunikativní, ale i kompetence k aktivní účasti v kultuře a veřejném životě. Zvláštní důraz přitom klade na sociální a kulturní připravenost, která se nejvíce podílí na utváření osobnosti budoucího učitele jako autonomní individuality.<sup>13</sup>

Naopak R. Kwaśnica, který vychází ze svých dvou racionalit, rozlišuje dvě skupiny učiteléských kompetencí: kompetence prakticko-morální a technické. Do skupiny prakticko-morální způsobilosti zahrnuje oblasti interpretační, morální a komunikativní. Do skupiny technických pravomocí začleňuje kompetence postulativní, metodické a realizační.<sup>14</sup>

Funkcionální pojetí profesní orientace a výsledky diskuse mezi Evropskou federací odborových svazů (ETUC) a Evropskou federací zaměstnanců (UNICE) vedly k tomu, že byla obecná úroveň odborných znalostí a postojů vymezena jako schopnost komunikovat, vyhledávat a zpracovávat informace, schopnost reagovat na změny v prostředí a přizpůsobit se jim (zejména změnám v používání nových technologií), schopnost samostatně se rozhodovat, znát svá práva i povinnosti jako občana a konzumenta, dále se vzdělávat a rozvíjet, umět se dorozumět v cizích jazycích, dále je požadována — aktivita, pohotovost, tvořivost, odpovědnost, kritičnost, nezávislost v zaměstnání i v dalších činnostech, cítit se jako obyvatel Evropy a „evropsky“ myslet.<sup>15</sup>

Proto Puślecki hovoří o kompetencích:

- vědecko-specializačních,
- vědecko-pedagogických,
- interaktivních (znalost principů humanistických interpersonálních vztahů zahrnujících relace „já–ty–my“),
- komunikativních (zahrnuje vědomosti a dovednosti, o dorozumívání mezi učitelem a žákem),

- kooperativních (schopnost organizovat práci žáků a spolupracovat s dalšími osobami ve škole),
- interpretačních (činit svět žákům srozumitelným),
- realizačních (vhodně využívat didaktické metody a prostředky),
- aktivizačních (podněcovat a rozvíjet mnohostranné tvůrčí aktivity žáků),
- vyjednávacích (při vzájemném jednání brát v úvahu potřeby žáků),
- asertivních (asertivita je schopnost prosazovat vlastní myšlenky, pocity a přesvědčení bez podněcování citů a názorů druhých; teorie asertivity vychází z předpokladu, že každý člověk má základní práva),
- autoreflexivních (učitel je autonomní ve svých odborných soudech, sám sebe kontroluje, samostatně provádí výzkumy o své práci atd.),
- anticipačních (týkají se předvídání důsledků své činnosti).<sup>16</sup>

Prezentovaná stať je výsledkem bádání prováděných v rámci mezinárodního výzkumného programu „Komparací ke kooperaci — Durch Komparation zur Kooperation“ (realizovaného pod vedením Evropského domu v Eisenstadtu v Rakousku), kterého se účastní pedagogové z Rakouska, České republiky, Slovenska, USA a Izraele. Společným jmenovatelem výzkumu je snaha poznat odbornou pozici učitele a její podmínky (hlavně v evropských zemích) a začít v mnoha oblastech spolupracovat. Výzkumy byly prováděny metodou profesiogramu, jejíž koncepci vypracovali Blížkovský a Kučerová.<sup>17</sup>

Tato metoda není v polských pedeutologických výzkumech dostatečně využívána. Šířeji ji ve svých výzkumech použily Duraj-Nowakova<sup>18</sup> a Jodłowska, jež použila polskou variantu této metody nazvanou Kamińským autoregistrací volného času učitelů.<sup>19</sup> Obecně řečeno, zpracovává se zde přehled pracovních činností učitele v průběhu jednoho pracovního týdne.

Výzkum sestával z profesiogramu pracovního týdne, osobního dotazníku, z ankety k problémům zaměstnání a z konspektů vyučovacích hodin. Závěrečná zpráva z výzkumu bude doplněna dvěma nezávislými expertízami o problematice učitelské profese v Polsku.

Výzkumy nemají kvantitativní, nýbrž kvalitativní charakter, byly uskutečněny v 76členné skupině učitelů, kteří se dobrovolně rozhodli výzkumu zúčastnit a registrovat v průběhu týdne všechny své činnosti. Výběr skupiny byl proveden cíleně. Pilotní výzkum se uskutečnil se skupinou 36 učitelů ze škol v Kęndzierzině a Kozielci. Bylo rozhodnuto, aby polský výzkum proběhl ve 4 etapách, v každé etapě byla výzkumná skupina zvětšena o 100 %, aby tak vzorek zahrnoval celkem 300 učitelů. Učitelé pocházeli z 9 vojvodství jižního Polska. Museli splňovat následující podmínky: pracovat jako učitelé, mít ukončené vysokoškolské vzdělání, 5letou praxi a vyučovat všeobecně

vzdělávací předměty. Tři čtvrtiny zkoumaných tvořily ženy, z toho jedna třetina z nich byla zaměstnána na vesnici. Účastníci výzkumu zpracovávali minutový rejstřík všech svých činností v průběhu jednoho celého týdne (od probuzení k večernímu spánku) a přehled didaktických činností a dalších aktivit spjatých s odbornou prací. Zápisy doplnili o plán vyučovací hodiny, kterou považovali z průběhu celého týdne za nejvydařenější.

Je možné pouze na základě profesiogramu odpovědět na otázky týkající se profesního postavení učitele? Zdá se to obtížné. Proto každý účastník výzkumu vyplňoval anketu zaměřenou k podmínkám života a práce. Proto byla v každém vojvodství pomocí rozšířené ankety zkoumána 12členná skupina učitelů s různým typem vzdělání a délkou zaměstnání. Otázky se týkaly problematiky učitelské profese, životních a pracovních podmínek, sociální pozice, výchovně-vzdělávací práce, dalšího vzdělávání v oboru. Stranou nezůstaly ani širší souvislosti výchovně-vzdělávacího systému a analyzovaných oblastech. Ve vztahu k profesiogramu plnila anketa funkci verifikační.

Teoretickým cílem uvedených výzkumů bylo doplnit poznatky o faktorech, které mají vliv na sociální a profesní postavení učitele. V případě našich výzkumů spočíval jejich praktický cíl v ustanovení direktiv, jejichž uplatňování by napomohlo zlepšit sociální i odbornou prestiž učitele. Zde signalizujeme pouze problémy a hypotézy související s tématem článku.

Hlavní problém uskutečňovaných výzkumů zní: Co podmiňuje — podle názorů aktivně činných učitelů — sociálně-profesní pozici učitele? Formulovány byly rovněž dílčí problémy:

Jakou pedagogickou činnost učitel vykonává ve škole a mimo ni? Jak učitelé hodnotí svoji přípravu na povolání? Cítí potřebu průběžného zlepšování své práce? Jak si organizují didaktickou práci?

Ve výzkumu byla přijata hlavní hypotéza předpokládající, že sociálně-profesní pozici učitele určují činitelé jako: vzdělání, délka praxe, vlastní osobnost, materiální situace, úroveň profesní přípravy, odborné kompetence, organizování výchovně-vzdělávacího procesu ve shodě s didaktickým zásadami. V empirické pedagogice se setkáváme s různým dělením proměnných. Existuje shoda co do rozlišování nezávisle proměnných (tj. příčin působících na vznik vymezených důsledků) a závisle proměnných (tzn. efektů, vlivů spjatých s působením nezávisle proměnných). Jako nezávisle proměnné byly ve výzkumu přijaty: existenční podmínky, struktura činností učitele, schopnost vymezit vzdělávací cíle a jako závisle proměnné byly stanoveny: pracovní podmínky, vzdělání, pohlaví.<sup>20</sup>

Základní technikou v našich výzkumech byla anketa.<sup>21</sup> Ankety, které jsme ve výzkumu použili, byly vypracovány Renate Seebaner (PadB Vídeň) na základě projektu Bohumíra Blížkovského (Brno) a Jiřího Vacka (Tech-

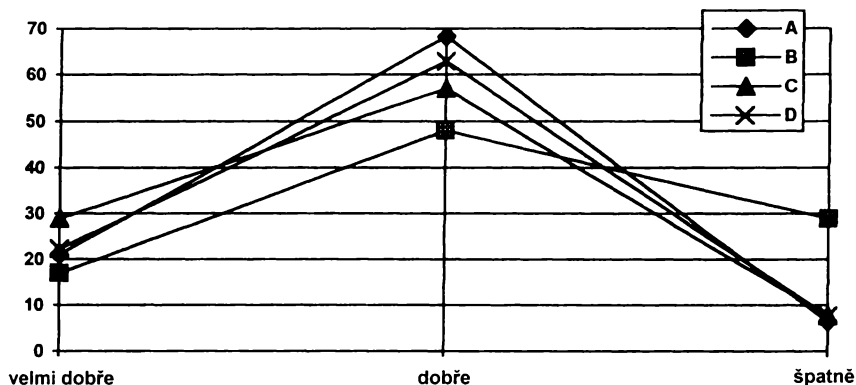
nická univerzita Liberec). Do polštiny je přeložil a na polské podmínky adaptoval Zenon Jasiński (Univerzita Opole), člen výzkumného týmu.

Jmenované výzkumné techniky umožnily shromáždit zajímavý empirický materiál o struktuře profesních činností učitele, který byl dále analyzován, což bylo nezbytné pro řešení, uvedených výzkumných úkolů.

Příprava budoucích učitelů je výsledkem absolvovaného učitelského studia. Proto jsem se ve výzkumech přímo dotázali na hodnocení tohoto studia.

Tab. 1: *Hodnocení přípravy k povolání v době studia*

V oblasti	velmi dobře		spíše dobře		spíše špatně	
		%		%		%
1. pedagogické	16	21	52	68,4	5	6,5
2. pedagogické praxe	13	17	37	48	22	28,9
3. předmětu	2	28,9	44	57	6	7,8
4. metodiky předmětu	17	22,3	48	63	6	7,8
Celkem	68	23	181	62,8	39	13,5



Legenda: A – pedagogická příprava  
 B – příprava v oblasti pedagogické praxe  
 C – příprava pro výuku určitého předmětu  
 D – metodická příprava pro daný předmět

Mezi zkoumanými učiteli 62,8 % hodnotilo svoji přípravu spíše jako dobrou, zatímco 13,5 % ji hodnotilo jako špatnou. Z hlediska praxe by bylo podstatné, kdybychom věděli, zda se toto hodnocení týká denního či dálkového studia — realizovaného na univerzitách nebo ve WSP. Takové údaje však, bohužel, anketa nezahrnuje. Je nutné obrátit pozornost na skutečnost, že nejhůře byla hodnocena příprava v oblasti pedagogické praxe. Je to

znepokojující, neboť respondenti nebyli v samém počátku dostatečně připraveni pro své povolání, nebyli tudíž hotovi je vykonávat. Jestliže na tuto skutečnost upozorňuje skoro jedna třetina zkoumaných osob, jde o fakt, nad kterým je vhodné se zamyslet.

Další částí výzkumu je hodnocení výsledků práce učitele a jeho pracovních postupů. Kvalitu přípravy učitelů lze postřehnout ve výpovědích vztahujících se k metodice práce v průběhu vyučování.

Tab. 2: *Metodika vedení vyučovacích hodin*

Tvrzení	vždy		často		někdy		nikdy		R
		%		%		%		%	
1. Vyučuji podle učebnic	13	17,1	46	60,2	15	19,7	2	2,6	–
2. Převažuje výklad u tabule	3	3,9	8	10,5	34	44,7	13	17,1	18
3. Žáci pracují ve dvojicích nebo skupinách	2	2,6	45	59,2	24	31,5	3	3,9	2
4. Volím různé formy práce s ohledem na zájmy žáků a školní dokumenty	17	22,3	47	61,8	8	10,5	1	1,3	3
5. Ve vyučování převažuje tichá práce jednotlivců	–	–	16	21,0	46	60,0	10	13,1	4
6. Vyrovňávám různé schopnosti dětí pomocí speciálních prostředků a metod	10	13,1	35	46,0	23	30,2	1	1,3	7
7. Je nutné, aby žáci uměli co nejvíce textů nazpaměť	16	21,0	12	15,7	35	46,0	13	17,1	–
8. Pečlivě připravuji začátek vyučovací hodiny	24	31,5	31	40,7	9	11,8	3	3,9	9
9. Znalost slov, dat, vzorců ověřuji a hodnotím v každé hodině	20	26,3	25	32,8	17	22,3	7	9,2	7
10. Využívám didaktickou techniku a metodickou pomoc speciálních nebo předmětových komisí	14	18,4	29	38,1	18	23,6	8	10,5	7
11. Využívám materiály, které jsem si zhotovil(a) (didaktické hry, tabulky, schémata atd.)	23	30,2	41	53,9	10	13,1	–	–	2

Pozn. V posledním sloupci je uveden počet respondentů, kteří neodpověděli.

V metodice vedení hodin můžeme postřehnout slabá i silná místa. 77,3 % učitelů z výzkumu vyučuje hlavně podle učebnic. 21 % organizuje v hodinách

zejména tichá zaměstnání. 36,7 % si ještě stále myslí, že žáci mají umět co nejvíce textů z paměti. Neuvědomují si, že škola se změnila a v současnosti od žáka nevyžaduje encyklopedické znalosti, nýbrž schopnost propojovat fakta a uplatňovat znalosti v praxi. Vznikající alternativní školy zapojují žáky do praktické činnosti. Je možno říci, že v polských podmínkách začíná fungovat Rossellova zásada „škola paměti se změnila ve školu intelektu a škola intelektu se změnila ve školu praktické činnosti“.<sup>22</sup>

Můžeme se ale pozastavit i nad tím, že 10 % učitelů z výzkumu nevyužívá metodickou pomoc předmětových komisí.

Viditelné jsou rovněž pozitivní symptomy změn v práci učitelů. Projevují se ve volbě skupinových forem práce ve vyučovací jednotce, ve výběru pracovních činností podle zájmu třídy i ve vyrovnávání schopností dětí a využívání aktivizačních metod.

Tab. 3: *Pravidla postupu učitele*

Tvrzení	vždy		často		někdy		nikdy		R
		%		%		%		%	
1. Přísnost v hodině zaručuje dosažení didaktických a výchovných cílů	4	5,2	25	32,8	32	42,1	15	19,7	-
2. Škola je místem, kde se hlavně učí	7	9,2	32	42,1	12	15,7	9	11,8	16
3. Spolupráce s dětmi a demokratický přístup je velmi podstatný	30	39,4	28	36,8	13	17,1	5	6,5	-
4. Škola může a musí být také zábavná	24	31,5	29	38,1	21	27,6	2	2,6	-
5. Škola má děti vést k samostatnému myšlení a rozvíjet komunikativní dovednosti	47	61,8	5	6,5	-	-	2	2,6	22
6. Je nezbytná vzájemná důvěra učitele a žáka	60	78,9	13	17,1	3	3,9	-	-	-
7. Moji žáci nejdnou rozhodují o obsahu výuky a jejich metodách	26	34,2	15	19,7	26	34,2	-	-	9

Pozn. V posledním sloupci je uveden počet respondentů, kteří neodpověděli.

Postřehnout lze však nesrovnalosti ve vztazích učitel-žák. Názory učitelů z výzkumu si do určité míry protirečí. Na jedné straně uvádějí, že ve škole je nezbytný demokratický přístup k žákům (76,2 %), na straně druhé však 38 % z nich tvrdí, že cíle hodin je možné dosáhnout přísností; 34,2 %



pedagogů umožňuje žáků rozhodovat o obsahu a metodách i v průběhu hodiny (snad to už je ukazatel demokratizačních procesů v našich školách). 38 % zkoumaných osob tvrdí, že škola je hlavně místem, kde se má vyučovat a 29 % si ojedinele ověřuje nové metody hodnocení.

Zajímavým výzkumným materiálně se staly přiložené konspekty, které přispěly k hodnocení odborných kompetencí. Analýza konspektů se zaměřila na cíle, organizaci a průběh hodiny i její hodnocení samotným učitelem.

Ve čtyřiceti plánech hodin byly jejich cíle uváděny tradičně jako cíle formativní (39 %), poznávací (36 %), výchovné (32 %), pouze 2 osoby (2,6 %) chápaly cíle hodiny jako: postoje, vědomosti a dovednosti, které si žáci mají osvojit v průběhu vyučovací hodiny. Je to velmi vzdáleno pojetí edukativních cílů Denka nebo Niemerka.<sup>23</sup>

Analýzy příprav na vyučování umožňuje poznat jejich strukturu. Scénáře hodin byly velmi tradiční:

- část organizační a programová byla uváděna ve 28,9 %,
- sekundární rekapitulace v 76 %,
- úvod k tématu v 80,2 %,
- vypracování poznámek pro zápis ve 48 %,
- zadání domácích úkolů bylo zaznamenáno ve 28 % konspektů a pouze 13 % učitelů ze sledovaného vzorku objasnilo v průběhu hodiny zadání domácích prací.

47 % učitelů využívalo v organizaci hodiny verbální metody (výklad, rozhovor, vyprávění), 20 % nevedlo žádnou z využívaných metod. Lze se však domnívat, že to byly rovněž verbální postupy. Naproti tomu 32,5 % jmenovalo aktivizační metody (skupinová práce, práce s textem, burza nápadů, problémová metoda). V 76,3 % hodin se jednalo o hodnocení kvalitativní, v 17 % o hodnocení kvantitativní.

Pozitivně můžeme ocenit fakt, že 94 % učitelů využívalo didaktické prostředky. Očividná však byla neochota pracovat ve výuce s technickými prostředky — i když jimi školy disponovaly.

## Závěry

Z hlediska výše uvedených skutečností je možno tvrdit, že profesní příprava učitelů není uspokojivá. Na straně jedné jde o důsledek nedostatečně kvalitní průpravy během studia, na straně druhé jde o důsledek nízké úrovně sebevzdělávání (podle výsledků výzkumu učitelů věnovali na sebevzdělávání 1 hodinu týdně, tj. 2,9 % týdenního času). Tento nedostatek prohlubuje i malý počet hospitací ze strany ředitelství školy (dvě v průběhu roku). Očividné jsou rovněž problémy v systému dalšího vzdělávání. Nelehká je ma-

teriální situace učitelů, která je nutí učit nadúvazky, což pak vede k únavě a nedostatku volného času, např. i pro sledování novinek z pedagogických disciplín (pouze 40 % se podrobněji zajímalo o edukativní cíle). Úroveň odborné přípravy je v našem výzkumu hodnocena lépe než v podobně zaměřených šetřeních na jiných pracovištích (např. ve výzkumech Maszka). Je to pravděpodobně důsledek skutečnosti, že učitelé z výzkumu patří na svých školách k ambiciózním a odpovědným pracovníkům. Proto je třeba dívat se na výsledky těchto výzkumů s jistou rezervou. Jejich prostřednictvím však můžeme posoudit průměrnou úroveň odborné přípravy učitelů ve sledovaných krajích. Tato úroveň je velmi rozdílná.

Osoby, které se zkoumání zúčastnily, získaly své vzdělání v předcházejícím systému učitelské přípravy i v odlišných sociálně-politických podmínkách. Proto pracují většinou tradičním způsobem a nepřistupují nově k realizaci cílů, vyučovacích metod, organizaci práce i k hodnocení žáků a vztahu k nim.

Profesiografické výzkumy — doplněné jinými metodami — umožňuje získat náležitou představu o problematice vzdělávání budoucích pedagogů. Musejí však být podloženy expertízami i analýzou statistických údajů z příslušné oblasti.

Jmenované výsledky výzkumu mohou být porovnatelné i v mezinárodním kontextu díky použití stejných metodologických postupů.

*Přeložila Jarmila Kryštofová*

## **Poznámky:**

- [1] Kuzma, J.: Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1993, s. 142–153. Srov. Edukacja nauczycielska w szkołach wyższych w roku akademickim 1994/95. Nauczanie początkowe. Irena Adamek, Maria Guśpiel. Raport Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996.
- [2] Příspěvek T. Lewowického v průběhu panelové diskuse na vědecké konferenci „Aktuální problémy vzdělání a dalšího vzdělávání učitelů ve střední Evropě“. Opole 28.–29. 9. 1993.
- [3] Kwiatkowska, H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa 1988, s. 23.
- [4] Lewowicki, T.: Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej — zmagania o model kształcenia nauczycieli. In: Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej pod redakcją Z. Jasińskiego. Opole 1994, s. 66–67.
- [5] viz Pachociński, R.: Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. Warszawa 1994. IBE, srov. Model nauczyciela — wychowawcy w zintegrowanej Europie pod red. S. Badory a D. Marzec. WSP, Częstochowa 1994/95; Vzgoja in izograževanje danes — za danes in jutri. Portorož 1994.
- [6] Banach, C.: Orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej (wybór cytatów). Biu-

letyn Informacyjny Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996, s. 6-7.

- [7] Golińska, B. — Rozlucha, A.: Kształcenie pedagogów w relacji zmieniających się funkcji rodziny. In: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Wyd. Filia UW w Białymstoku, Warszawa 1994, s. 220.
- [8] Rutkowiak, J.: Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących, pytania kontekstowe i trzy poziomy kontekstów. In: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, pod red. R. Ossowskiego. Bydgoszcz 1994; Zespół Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego do spraw Kształcenia Nauczycieli, s. 35, por. Niemiec, J.: Refleksje o kształtowaniu funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela, In: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Wyd. Filia UW w Białymstoku, Warszawa 1994, s. 31-32.
- [9] Kwiatkowska, H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. PWN, Warszawa 1988, s. 117.
- [10] Kwiatkowska, H.: *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*. In: *Nauczyciel, kształcenie, dokształcanie i funkcjonowanie w zawodzie*, pod red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990, cz. II, s. 27.
- [11] Kwiatkowska, H.: *Nowa orientacja...* op. cit., s. 64.
- [12] Banach, C — Kwiatkowska, H. (red.): *Nauczyciel: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie*. CPBP, Bydgoszcz 1991; Homplewicz, J. (red.): *Wybrane problemy współczesnego systemu kształcenia nauczycieli. Studium z zakresu pedagogiki porównawczej*. WSP, Rzeszów 1992; *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*. (Red. T. Gospodarek, Z. Jasiński.) Opole 1993, cz. 1. i cz. 2; Jasiński, Z. (red.): *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. WSP, Opole 1994; Z. Jasiński (red.), *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*. Opole 1996 (v tisku); Kwiatkowska, H. — Kotusiewicz, A. (red.): *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa-Lódź 1992; Kwiatkowska, H.: *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. Warszawa 1991; zob. *Materiały I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*. Rembertów 1991; Kuźma, J.: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa-Kraków 1993; Nowak, J.: *Przemiany zawodu nauczyciela*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1991; Lewowicki, T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1993; Okoń, W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991; Pachociński, R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa 1992; Ratuś, B. (red.): *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*. Zielona Góra 1993; Rutkowiak, J.: *Pytania — dialog — wychowanie*. Warszawa 1992; Tchorzewski, R. (red.): *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. Bydgoszcz 1993; Żebrowski, J.: *Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizacji*. WSP, Warszawa 1991; *Wybrane problemy współczesnego systemu kształcenia nauczycieli. Studium z zakresu pedagogiki porównawczej* pod red. Janusza Homplewicza. Rzeszów 1992.
- [13] Żukowska, Z.: *Kształtowanie osobowości poprzez system dydaktyczno-wychowawczy w zakładach kształcenia nauczycieli*. In: *Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej* (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).
- [14] Kwaśnica, R.: *Wprowadzenie do myślenia, o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. In: *Z zagadnień pedeutologicznych i kształcenia nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1995, s. 17-19.
- [15] Bodaj, A.: *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym*. In: *Kształcenie zawodowe* (red. S. M. Kwiatkowski). Warszawa 1994, s. 23 srov. Gniazdowska, I.:

- O nowe spojrzenie na osobowość zawodową. In: Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).
- [16] Puślecki, Wł.: Kształcenie wyzwylające w edukacji wczesnoszkolnej. OTPN, Opole 1995.
- [17] Kučerová, S.: Profesijsne činnosti a vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Slovenské pedagogické nakladateľství, Bratislava 1987.
- [18] Duraj-Nowakowa, K.: Gotowość zawodowa nauczycieli. WN WSP, Kraków 1986; Kształtowanie gotowości zawodowej studentów. WN WSP, Kraków 1989.
- [19] Jodłowska, B.: Budżet czasu nauczycieli szkół podstawowych dużego miasta (Na podstawie badań w szkołach podstawowych m. Krakowa). Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981.
- [20] Gnitecki, J.: Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej. Zielona Góra 1989, str. 19.
- [21] Tamtéž, str. 19.
- [22] Nawroczyński, B.: Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej. Studia pedagogiczne, T. XXVI, R. 1972, s. 14.
- [23] Denek, K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Poznań-Toruń 1994; srov. Niemierko, B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. WSIP, Warszawa 1991.

JASIŃSKI, Z. — KOZŁOWSKA, A.: Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesiografických výzkumů. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 41–52, ISSN 1211–4669.

**Adresa autorů:** Prof. Dr. hab. Zenon Jasiński, Dr. Anna Kozłowska, Uniwerszita Opole, Polsko