

## Psychologické aspekty vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ

IVA STUHLÍKOVÁ

Katedra pedagogiky a psychologie PF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice, stuchl@pf.jcu.cz

**Klíčová slova:** implicitní teorie vyučování, úzkost, represivní copingový styl, implicitní motivace, motivační struktura

**Abstrakt:** Článek zmiňuje transformační změny v pregraduální přípravě studentů učitelství 1. st. a následně se zabývá vybranými psychologickými problémy, které souvisí s akcentovanými oblastmi přípravy – implicitním pojetím vyučování, regulací negativních emocí na příkladu úzkosti a vztahem implicitní a explicitní motivace.

STUHLÍKOVÁ I.: **Psychological aspects of professional training of future elementary teachers**

**Key words:** implicit theory of teaching, anxiety, repressive coping style, implicit motivation, motivational structure

**Abstract:** Paper briefly describes changes in pre-service teacher training (for elementary school teachers). Then it proceeds to some selected psychological issues, which are linked with new accents of training – implicit theory of teaching, regulation of negative emotions (an example of anxiety), and relations of implicit and explicit motivation.

### Úvod

Budeme-li se zamýšlet nad vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně z psychologického úhlu pohledu, vyvstane celá řada okruhů, jimž bychom se mohli věnovat. Přejemnějším procesem vzdělávání, z formálního i obsahového hlediska, a aktérům tohoto procesu, tedy budoucím učitelům a jejich vzdělavatelům. V tomto sdělení se mohu dotknout jen některých.

V poslední době se v souvislosti s proměnami současné školy, s probíhající kurikulární reformou a s ní souvisejícími změnami procesů vyučování a učení často hovoří o reformě učitelského vzdělávání.

Na počátku 90. let byla na základě analýz základních problémů ve vzdělávání budoucích učitelů primárních škol (přehled viz. Spilková, 2004) formulována obecná východiska nového pojetí pregraduální přípravy. Tak jak docházelo k transformaci primární školy, objevovaly se nové požadavky na pojetí profese, na role a kompetence učitele. Z obsahového hlediska to vedlo ke změně dominant pregraduální přípravy. Prvním akcentovanou oblastí je proces profesionalizace jako gradované praktické přípravy, který vychází z reflexivní praxe. Východiskem je poznávání vlastní osobnosti jako „profesního nástroje“ a postupná kultivace tohoto „nástroje“ cíleným obohacováním o nové kompetence - interakční, diagnostické, didaktické, aj. Cílem pak je autonomní, teoreticky zakotvené a prakticky ověřované a zpřesňované pojetí vyučování daného budoucího učitele. Druhým akcentem je orientace na psychodidaktické zaměření studia (Švec, 1999, 2002; Svatoš, 2003, Lukášová, 2003).

Z řady dílčích psychologických otázek, které oba akcentované okruhy učitelské přípravy zahrnují, se v následujícím textu budu věnovat:

- implicitnímu pojetí vyučování
- regulaci negativních emocí – příklad úzkosti
- vztahům implicitní a explicitní motivace

u studentů učitelství, tak jak s nimi pracujeme v předmětech osobnostní a sociální průpravy.

### Implicitní pojetí vyučování

V poslední době se stále větší měrou přiznává, že pro utváření profesní identity nestačí věnovat pozornost získávání dostatečně kvalitní explicitní báze znalostí, ale je třeba pracovat i s implicitním pojetím profese. V psychologii se mluví o paradigmatickém a narativním modu zpracování zkušenosti (Bruner, 1990; dle McAdams, 1994), kdy v prvním případě pracujeme s pojmy, definicemi, snažíme se o zdůvodnění, logickou analýzu a důkazy, opíráme se o empirické pozorování a ověřování. Pokoušíme se vytvořit si logické teorie popisující realitu, které by nám umožnily ji také predikovat a kontrolovat. V paradigmatickém modu hledáme v naší zkušenosti vztahy příčina-následek. Většina vzdělávacích aktivit je postavena na tomto paradigmatickém modu strukturace zkušenosti. Ve druhém, narativním modu je zkušenost strukturována jako v čase organizované příběhy, popisující proměnlivost lidského snažení. Události nejsou vysvětlovány v pojmech logických příčin. Smysl zkušenosti je generováním usilováním aktérů příběhu, kteří vzájemně jednají v odvíjejícím se čase. V tomto modu jsou důležité potřeby, chtění, a cíle (motivace) jednajících. V příběhu neexistuje jeden jediný

význam, který lze odkrýt; příběh dává vzniknout řadě různých významů. Day a Leitch (2001) uvádějí, že může-li být zkušenost vyučování opravdově poznána pouze cestou porozumění reálným příběhům interakce učitelů, žáků a kurikula, pak přehlížení těchto příběhů a narativního modu učitelské zkušenosti může vést k neadekvátnímu zjednodušení a zkrácení chápání učitelské profese.

Jistou analogii můžeme najít v názorech Epsteina, Kirkpartricka a jejich spolupracovníků, kteří uvažují o existenci dvou zásadně odlišných systémů poznávání a rozumění. Podle nich je první z nich tzv. racionální mysl, která je charakterizována logickým deduktivním způsobem porozumění, který je pečlivý, analytický, reflektivní a často uvážlivý. Vedle něj existuje ještě jiný druh vědění – emocionální mysl, která je mocná, impulsivní, intuitivní, holistická a rychlá – a často nelogická. Obvykle mezi těmito dvěma systémy poznání existuje harmonie, jeden doplňuje druhý. Nicméně při rozrušení, stresu a silných emocích je fungování racionálního systému narušeno zablokováním (obsazením kapacity) pracovní paměti systémem emocionální mysli. To je důvodem, proč v takovýchto situacích reagujeme často jakoby automaticky, způsobem, který se může s naším racionálním náhledem na situaci rozcházet (např. jako rodiče zareagujeme jako kdysi naši vlastní rodiče, přestože jsme tento postup jako dospívající kriticky zhodnotili - v klidu, racionální myslí - a rozhodli se, že takto my v podobných situacích reagovat nebudeme).

Znalosti určité domény nemohou v našem kognitivním systému existovat izolovaně, konstituují se v určitých rámcích, s narůstající zkušeností pak vytvářejí implicitní teorii vyučování. Jsou vymezovány jako „vnitřní vztahové rámce, které zahrnují přesvědčení o výchovně vzdělávacích cílech, o učících se, o učení; představy o dobré a špatné praxi vyučování a pojetí rolí učitelů a studentů“ (Marland, 1995; str. 131). Implicitní teorie vyučování jsou produktem tzv. „folk pedagogiky“ a zcela přirozeně si je na základě zkušeností se vzděláváním vytváříme všichni, ať už k učitelské profesi směřujeme, či nikoli. Implicitní teorie vyučování jsou jádrem profesní identity, a tak usměrňování jejich vývoje patří k hlavním úkolům vzdělavatelů budoucích učitelů.

Implicitní teorie vyučování plní při učení se být učitelem dvě funkce (Richardson, 1996). Jednak fungují jako filtr, který zaměřuje pozornost, podílí se na utváření významu, pomáhá organizovat znalosti a podporuje zapamatování si při učení se vyučovat. A za druhé ovlivňují rozhodování a jednání, způsoby interakce se žáky, ale také profesní spokojenost a pocity emoční satisfakce.

V profesní přípravě by tedy mělo jít o to, aby studenti zažívali meze i možnosti svých apriorních implicitních teorií vyučování a byli motivováni i povzbuzováni k jejich rozvoji do zdůvodněného, sofistikovaného a hlavně pro danou pedagogickou realitu škol platného pojetí. K tomu je ovšem třeba nalézt způsoby, jak implicitní teorie vyučování nejprve prozkoumat. Implicitní teorie nemohou být de facto přímo zkoumány, přístup máme pouze k jejich explicitnímu obrazu. Takového rozkrytí implicitních teorií ovšem není dosahováno snadno, protože podstata a struktura implicitních teorií není zcela známa (přístupna) ani jejich autorům samotným.

Východiskem pro studium implicitních teorií vyučování je předpoklad, že explikaci může napomoci diskurs a analýza jednání v reálných vyučovacích situacích. Tyto metody jsou samozřejmě doplňovány sebepopisnými technikami, zaměřenými na znalosti a přesvědčení (budoucích) učitelů. Častou metodou jsou rozhovory, v nichž je předmětem rozhovoru záznam jednání učitele při vyučování. Učitelé jsou záznamem vedeni a povzbuzováni, aby si vybavili, jak při svém jednání uvažovali a jak se tvořila jejich rozhodnutí. Používány jsou mnohé další metody, např. reflektivní deník, biografické skici, příběhy o získávání znalostí, expertní posouzení jednání, repertoárové mřížky, apod., a dále projektivní techniky jako volné psaní, koláže rolí atd. Nezbytnou součástí konstrukce explicitního modelu implicitní teorie je jeho verifikace dotyčným učitelem.

Nicméně i tak je validita těchto modelů ohrožena nekritickým používáním konstruktů, které vycházejí z kodifikovaného poznání. Proto se v této oblasti objevuje stále více pokusů překročit hranice kladené ustálenými konstrukty, např. analýzou hlubinné struktury verbální produkce (sledování „stylistických“ charakteristik výpovědi), reflexí emočně vypjatých situací a následných restrukturací pedagogických znalostí, nebo využitím nonverbálních metod výpovědi.

### ***Ilustrace z výzkumu- Studie 1***

Pro analýzu hlubinné struktury verbální produkce jsme modifikovali projektivní techniku tzv. „Twenty-statement-test“ (TST, Kuhn & McPartland, 1954). Podnětová věta testu byla upravena: „Prosím, dokončete 20x větu: „Být učitelem pro mne znamená.....“ tak, abyste vyjádřili, jak pojmáte tuto profesi.

Zkoumané osoby pracovali na zadání v seminářích, podle instrukce v čase 15 minut. Případné nedovyplnění testu bylo akceptováno jako informace svého druhu. Pro takto tematizované výpovědi jsme museli vytvořit nový kódovací systém. Inspirací byl zejména systém rolí učitele Hattingové (2003), která uvádí, že má-li systém kategorií dostatečně široce reflektovat studentské představy o profesi a zároveň využívat kognitivní ekonomii, musí obsahovat asi 12 - 15 různorodých kategorií.

### Zkoumané osoby:

Skupina S1 – 29 studentů 1. ročníku učitelství (100 % žen; bez dosavadní vyučovací zkušenosti (byla nicméně připouštěna zkušenost s vedením zájmových kroužků).

Skupina S2 – 40 studentů 3. ročníku učitelství (95 % žen; povinná absolvovaná didaktická praxe: 8 hodin výstupů).

Skupina S3 – 37 studentů 4. ročníku učitelství (97 % žen; po souvislé měsíční učitelské praxi).

### Způsob vyhodnocování výpovědí:

Protože zadání testu neodkazovalo jen k rolím, ale k spíše k profesnímu sebepojetí, vytvořili jsme po exploratorní fázi 12 kategorií, rozříděných do 4 okruhů:

#### 1) Hodnotící aspekt

Pozitiva práce (prázdniny, společenské postavení, zábava, výlety, zábavnost)

Negativa práce (nízký plat, starosti, práce i doma, riziko)

#### 2) Procesuální aspekt

Pracovní povinnosti učitele (psaní příprav, mazání tabule, administrativa, známkování)

Vztah k dětem (práce s dětmi, respektování dětí, vstřícný přístup, pomoc dětem)

Role učitele (být rodičem, hercem, vzorem, učitelem, exhibicionistou)

Procesy rozvíjející a napomáhající učení (motivovat, nenadržovat, vést k samostatnosti)

Důraz na předávání znalostí (předávání znalostí, kladení nároků)

#### 3) Osobnostní předpoklady učitele (flexibilita, čestnost, pracovitost, autorita)

Rozvoj osobnosti učitele (výzva pro život, poslání, neustále se zdokonalovat)

Důraz na znalosti učitele (celoživotní vzdělávání, mít vědomosti, studium na VŠ)

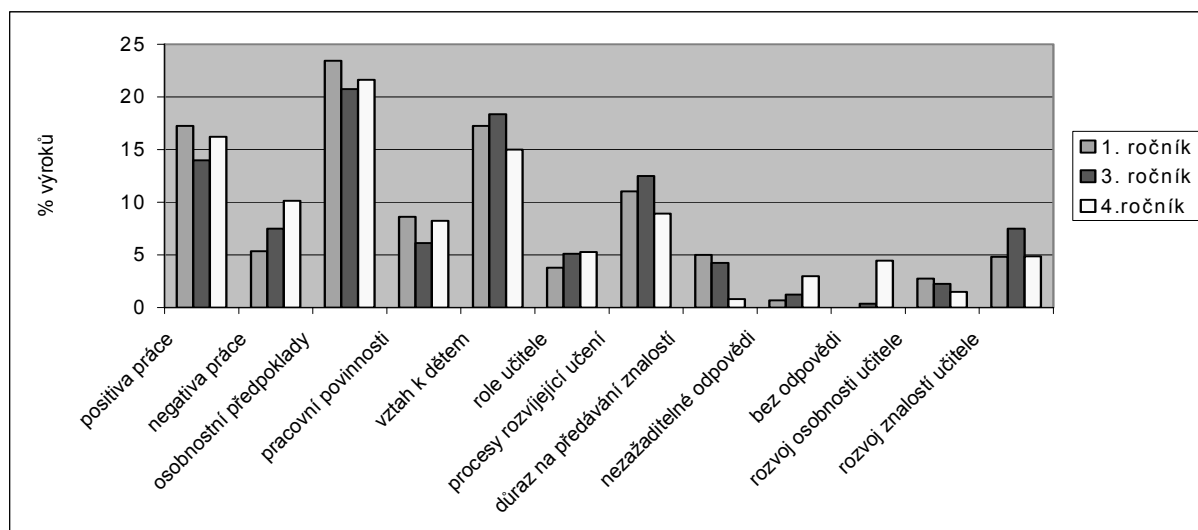
#### 4) Nezařaditelné odpovědi (hledat, co najít nelze, hlásat evangelium, všechno)

Bez odpovědi (odpověď nebyla uvedena)

### Výsledky:

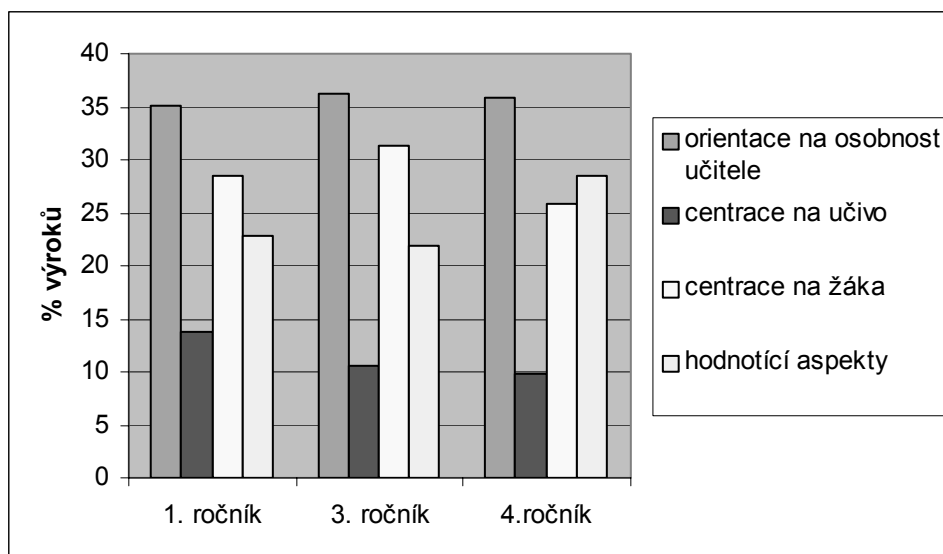
Hlavním přínosem provedené studie pro respondenty byl prožitek reflexe, skupinové sdílení a po vyhodnocení výpovědí diskuse nad některými hlubšími souvislostmi, obsaženými ve výpovědích (např. u starších studentů signifikantní negativní korelace mezi pozitivy práce a důrazem na předávání znalostí, pozitivní korelace mezi negativy práce a výskytem irelevantních odpovědí apod.). Zajímavé je porovnání výskytu jednotlivých kategorií v jednotlivých skupinách respondentů (viz obr. 1).

**Obrázek 1: Procentní výskyt jednotlivých kategorií výpovědí o profesi**



Dalším krokem k utřídění výpovědí bylo vytvoření širších kategorií, zahrnujících obecnější tematizaci výpovědí. Vytvořili jsme kategorii výpovědí obsahující hodnotící pohled – pozitiva a negativa profese, kategorii zahrnující potřeby a možnosti osobního a profesního růstu, kategorii zahrnující výpovědi o vyučovacím procesu z pohledu centrovaného na učivo a kategorii obsahující podobné výpovědi, ale centrované na žáka. Procentuální výskyt ukazuje obr. 2.

**Obrázek 2: Orientace výpovědí o profesi**



### **Regulace negativních emocí – příklad úzkosti**

Vyjadřování negativních emocí, zvláště hněvu a úzkosti, je utvářeno silnými sociálními pravidly, která určují, co je vhodné či nikoli v tom kterém sociálním kontextu (Lutz, Abu-Lughod, 1990; Scherer, Wallbot & Summerfield, 1986). Tato pravidla jsou ještě přísnější pro tzv. pomáhající profese, včetně učitelství. Na druhé straně jsou tyto profese více syceny emocemi díky interaktivnímu charakteru práce. Učitelé patří k těm, kteří musejí během pracovního dne zvládat řadu emocí, z nichž některé, zejména hněv a úzkost, patří k těm silně sociálně cenzurovaným. Tato sociální pravidla vedou učitele k tomu, aby se maximálně snažili potlačit nebo redukovat projevy hněvu a úzkosti. Vedle suprese (potlačení) projevu je jinou cestou zvládnutí těchto emocí represe, tj. vytěsnění těchto pocitů, provázené tzv. afektivně autonomní separací, kdy na tělesné úrovni emoce probíhá, dotyčný si ji však neuvědomuje (Derakshan, Eysenck, 1999).

Ideální obraz emočního prožívání pomáhajících profesí je stabilita s převažujícím pozitivním laděním. Tyto sociálně profesní požadavky spolu s represivním zvládacím stylem mohou být důvodem toho, proč někteří budoucí učitelé v sebepopisu hodnotí svoji úzkost jako nižší, než ve skutečnosti je.

Uvědomovaná i popřená úzkost může také ovlivňovat profesní volbu budoucích učitelů, protože role učitele je vnímána jako "interakčně – bezpečná". To je dáno tím, že je relativně dobře strukturovaná a tím, že asymetrie vztahu učitel-žák poskytuje učiteli určitou míru dominance. Pravděpodobnost ego-ohrožujících situací je v interakcích učitel-žák hodnocena jako relativně menší oproti situacím kolega-kolega v jiných profesích.

#### ***Ilustrace z výzkumu- Studie 2***

##### Zkoumané osoby a použité metody

Sebepopisný dotazník úzkosti (Spielbergerův State Trait Anxiety Inventory; STAI), sociální žádoucnosti (Marlowe Crown Social Desirability Scale; MCSD) a projektivní metody – barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu a barevný autoportrét jsme zadali 174 studentům učitelství (88 % žen).

##### Způsob vyhodnocování dat

Dotazníková data úzkosti byla vyhodnocena podle populačních norem, sociální žádoucnost spolu s úzkostí je používána pro určení podskupiny represorů a užívá se rozdělení podle mediánu, represori jsou vymezeni nízkou skóre úzkostí a vysokým skóre sociální žádoucnosti. Projektivní techniky jsem vyhodnocovali ve dvou úrovních – nejprve 2 experti (vzájemná korelace klasifikace byla 0,76) zhodnotili na základě klinických zkušeností celou produkci a rozdělili zkoumané osoby do podskupin zjevně úzkostných, skrytě úzkostných, neúzkostných. Druhou úroveň hodnocení projektivního materiálu bylo hodnocení produkce podle výskytu projektivních indikátorů úzkosti (např. stylizace, infantilních elementů, ochranných detailů, monochromatismu, neobvyklých komentářů)

##### Výsledky

Při porovnání s populačními normami vychází skupina budoucích učitelů v sebepopisném dotazníku jako poněkud posunutá směrem k malé úzkosti (49 % osob patřilo do dolního tertilu populačních norem, 41 % do prostředního a jen 10% do tertilu vysoce úzkostných). Oproti tomu v hodnocení projektivní produkce bylo

64,5 % osob zařazeno do skupin s otevřenou nebo skrytou úzkostností a jen 35,5 % bylo hodnoceno jako normální produkce bez známek zvýšené úzkostnosti. Dále byla pozornost věnována odlišnostem v produkci opravdu málo úzkostných a represorů, kteří uvádějí malou míru úzkostnosti, ale ta je reálně mnohem vyšší. V projektivních indexech se ukazuje být vyjádřena výskytem neobvyklých komentářů, infantilními prvky a stylizací autoportrétu.

Výsledky ukazují, že zatímco skupina budoucích učitelů uvádí v průměru nižší než v populaci obvyklou míru úzkostnosti, v projektivní produkci se jeví být tato míra výrazně vyšší. Neuvědomovaná úzkost může ovlivňovat profesní volbu (v tzv. folk pedagogice se formální autorita učitele zdá zvýhodňovat v interpersonálním kontaktu s dětmi) a proto bychom práci s emočním sebepojetím budoucích učitelů měli při rozvíjení jejich profesní identity a pojetí profese věnovat pozornost.

## Vztahy implicitní a explicitní motivace

Zájem o implicitní procesy se neomezuje pouze na problematiku učení či znalostí (Mathews, Rousell, 1997, Torff, Sternberg, 2001). Implicitní motivace se vztahuje k základním motivačním tendencím, které mohou, ale nemusejí být uvědomovány (Shultheiss, Brunstein, 1999; Woike, Polo, 2001 aj.), naše chování v konkrétních situacích však ovlivňují alespoň zčásti nevědomými procesy, které někdy zpětně reflektujeme jako sklon, touhu, chuf či odpor vůči určitému jednání. V oblasti implicitní motivace zatím dominuje Marrayho pojetí velké trojky motivů, tj. motivu výkonu, motivu afiliace a motivu moci. Explicitní motivace se týká našich konkrétních cílů, popisuje způsob jejich volbě, proces „zavázání se! jim, usilování o ně a emoční bilanci jejich dosahování, či vzdávání se jich.

Diskrepance mezi implicitními a explicitními motivy, stručně řečeno situace, kdy nejednáme v souladu s našimi vnitřními motivačními tendencemi, oslabují naše volní úsilí a subjektivní pohodu (Kehr, 2004), snižují naši životní spokojenost (Hofer, Chasiotis, 2003). Optimální je tedy, může-li daná osoba jednat převážně ve shodě se svými implicitními motivy. Zajímavou otázkou může být, jaké jsou zvláštnosti motivační výbavy budoucích učitelů 1. st. – jak v rovině implicitních motivů, tak v explicitní motivaci a zda se případně tyto učitelé budou nějak odlišovat od učitelů jiných stupňů škol.

### *Ilustrace z výzkumu- Studie 3*

#### Zkoumané osoby a použité metody

V prvním ročníku studia jsme u 82 studentů učitelství 1.st. (78 žen a 4 muži) a 94 studentů učitelství 2.st. (52 žen a 43 mužů) zjišťovali motivační charakteristiky. Implicitní motivy byly zachyceny krátkou verzí MMG (Sokolwski, Schmalt, Langens, Puca, 2000). Explicitní, cílová motivace byla zjišťována pomocí PCI, což je kratší a zjednodušená verze Dotazníku motivační struktury vycházejícího z Klingerovy teorie „current concerns“, současných zájmů (Klinger, Man, Stuchlíková, 1997).

#### Způsob vyhodnocování dat

Semiprojektivní dotazník MMG poskytuje skóry tendencí nadějí a obav u motivů výkonu, afiliace a moci (tedy u výkonového motivu je to naděje na úspěch a obava z neúspěchu, u afiliačního motivu naděje na přijetí a obava z odmítnutí a u motivu moci naděje na získání moci a obava ze ztráty moci). Rozdíly těchto tendencí poskytují tzv. čisté motivy, součty tendencí napovídají o síle daného motivu v rámci triády. Dotazník PCI popisuje pro osobu typické charakteristiky usilování o její osobní cíle, jako jsou počty cílů, počet interpersonálních cílů oproti ostatním, průměrnou osobní důležitost cílů, míru zaujetí cílem, aktivitu versus pasivitu v usilování o cíl, emoční bilanci dosahování cíle a časový rámec. Rozdíly v motivačních charakteristikách byly analyzovány metodou MANOVA, kde faktorem byla příslušnost ke skupině učitelství 1.st. resp. 2.st. ZŠ a závislými proměnnými pak jednotlivé skóry implicitní a explicitní motivace.

#### Výsledky

V oblasti implicitních motivů se mezi skupinami budoucích učitelů primární školy a 2. st. ZŠ neobjevují rozdíly v dílčích tendencích ani v tzv. čistých motivech. Motivační síla afiliačního motivu je signifikantně vyšší u učitelů primární školy, u motivu výkonového a motivu moci nebyl v intenzitě motivu rozdíl. Vyšší síla afiliačního motivu neznamená jen větší zájem o pozitivní sociální kontakty, ale zároveň také vyšší míru obav z odmítnutí.

Určité rozdíly se objevily i v charakteristikách cílové motivace – studenti učitelství 1. st. ZŠ uváděli v průměru více interpersonálních cílů, věnovali větší pozornost zdravému životnímu stylu. Jejich data ukazovala na větší pozitivní satisfakci při dosahování osobních cílů a také na větší zaujetí pro vlastní cíle, než tomu bylo u skupiny studentů učitelství 2. st. Získané rozdíly hovoří i o tom, že studenti učitelství 1. st. se jeví být více angažováni pro své aktuální životní cíle, což by mohlo mj. souviset i s větší identifikací se zvolenou profesí.

## Literatura

- DAY C., LEITCH R. 2001: Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 5: 1-13.
- DERAKSHAN N., EYSENCK M. 1999: Are repressors self-deceivers or other-deceivers? *Cognition and Emotion*, 13: 1-17.
- DIENES Z., PERNER J. 1999: A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 735-808.
- EPSTEIN S., LIPSON A., HOLSTEIN C. et al. 1992: Irrational reactions to negative outcomes – evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62: 328-339.
- HATTINGH A. 2003: Monitoring pre-service teachers perceptions about teacher roles through a practice-based education programme. Paper presented at 10th Biennial Conference EARLI, Padova, Italy, 26-30 August, Padova: CLEUP, 505.
- HOFER J., CHASIOTIS A. 2003: Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross-cultural implications of a study of Zambian male adolescents, *Motivation and Emotion*, 27: 251-272.
- KEHR H. M. 2004: Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30: 315-327.
- KIRKPATRICK L.A., EPSTEIN S. 1992: Cognitive experiential self-theory and subjective probability – further evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 534-544.
- KLINGER E., MAN F., STUHLÍKOVÁ I. 1997. *Současné vybrané teorie motivace*. Československá psychologie, 41: 415-428.
- LUKÁŠOVÁ H. 2003: *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.
- MATHEWS R.C., ROUSELL L.G. 1997: Abstractness of implicit knowledge: A cognitive evolutionary perspective. In D.C. Berry (ed.) *How Implicit is Implicit Learning?*, Oxford: Oxford University Press.
- MCADAMS D.P. 1994: *The Person*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- SHULTEIS O.C., BRUNSTEIN J.C. 1999: Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67:1-38.
- SCHUTZ P.A., CROWDER K.C., WHITE V.E. 2001: The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93: 299-308.
- SOKOLOWSKI K., SCHMALT H.D., LANGENS A., PUCA R.M. 2000: Assessing achievement, affiliation, and power motive all at once: The multi-motive grid. *Journal of Personality Assessment*, 74: 126-145.
- SPIPKOVÁ V. 2004: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- SPIPKOVÁ V. 2004: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido, Brno.
- STUHLÍKOVÁ I. (v tisku): *Implicitní aspekty ve studentském pojetí učitel'ské profese*. *Pedagogika*.
- STUHLÍKOVÁ I. 2005: *Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi*. In Švec V. (Ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*, str. 9-16. Brno: Paido.
- SVATOŠ T. 2003: *Koncepty dovednostní přípravy učitelů v České republice*. *Pedagogická revue*, 55: 441- 455.
- ŠVEC V. 1999: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy inspirace*. Brno: Paido.
- ŠVEC V. a kol. 2002: *Cesty k učitel'ské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.
- TORFF B. 2003: Developmental changes in teacher's use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95: 563-569.
- UNDERWOOD G. 1996: *Implicit Cognition*: New York: Oxford University Press
- VAŠUTOVÁ J. 2004: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- WOIKE B., POLO M. 2001: Motive-related memories: Content, structure, and affect. *Journal of Personality*, 69: 391-415.