

# Doplňující pedagogické studium z perspektivy odborných pedagogických kompetencí a psychologických studijních textů

Daniela Králová a Kateřina Juklová

**Abstrakt:** Doplnující pedagogické studium (DPS) jako forma distančního vzdělávání nabývá v souladu s celosvětovým trendem celoživotně (sebe) vzdělávat pedagogické pracovníky na významu. Na účastníky DPS, tj. současné či potenciální učitele odborných předmětů (UOP) a mistry odborné výchovy (MOV) pohlíží příspěvek jako na kvalifikované pedagogické pracovníky. Na pilotním vzorku je ukázáno, jak studenti DPS při Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové hodnotí své pedagogické kompetence saturované dovednostmi a jaké požadavky kladou na psychologické studijní texty. Příspěvek je výzkumným sdělením.

**Klíčová slova:** specifika DPS, subjektivní hodnocení, pedagogické dovednosti a kompetence, kritéria psychologického studijního textu, Kendallův koeficient shody, Spearmanův koeficient pořadové korelace

## Úvod

Projekt prezentovaný v tomto příspěvku sestává z části pedagogické a psychologické. Pedagogická část se zaměřuje na doplňující pedagogické studium (DPS) z perspektivy pedagogických disciplín a jejich vztahu k zvládnutí pedagogických kompetencí v subjektivním hodnocení studenty DPS. V centru zájmu psychologické části je otázka kritérií kvalitního psychologického studijního textu v pojetí studentů DPS. Vzhledem k tematické diferenciaci projektu je na část pedagogickou (dále jen I.) a psychologickou (dále jen II.) členěn důsledně komentář k demografickým a pedeutologickým specifikům studentů DPS (otázka č. 2 níže).

Dotazníkové šetření bylo provedeno v roce 2003 (v období 25. 8.–26. 9.) Část dotazníků byla zodpovězena studenty DPS v době jejich výuky, dotazníky určené absolventům DPS byly rozeslány absolventům. Největší návratnost (kolem 60 %) byla zaznamenána u studentů 1. semestru, nižší pak u studentů 3. semestru (přibližně 35 %). Minimální návratnost v případě dotazníků zaslaných poštou 40 absolventům DPS (20 UOP, 20 MOV) si lze vysvětlovat různě. K možným důvodům může patřit změna adresy, neochota

zabývat se dotazníkem, obtíže při formulaci svých odpovědí, minimální představa o kompetencích pedagoga, negativní či minimální vztah k fakultě či univerzitě, kde absolvovali DPS, nedostatečná motivace k vyplnění a odeslání dotazníku.

Na základě dotazníkového šetření (I. N = 49, II. N = 45) byly získány odpovědi na tyto otázky, které tvoří osnovu tohoto příspěvku:

#### 1. Jaká jsou specifika studentů DPS jako studijního programu?

##### I.

1. Jaká jsou demografická a pedeutologická specifika studentů DPS ve vzorku?
2. Jak u sebe respondenti (studenti DPS PdF UHK) hodnotí odborné pedagogické dovednosti a jak souvisí toto hodnocení pedagogických dovedností s pedagogickými kompetencemi?
3. O co usilují při výuce v DPS vysokoškolští pedagogové vyučující v DPS?

##### II.

4. Jaká jsou významná kritéria „kvalitního“ studijního textu v pojetí respondentů (studentů DPS PdF UHK)?
5. Jak hodnotí posluchači DPS (ve výběru) jim dostupné studijní materiály pro psychologické disciplíny?
6. Jaké závěry a doporučení lze na základě provedené explorační studie vyvodit pro tvůrce studijních materiálů?

### 1. Specifika studentů DPS jako studijního programu

Specifičnost DPS spočívá zejména v cílové skupině, ve formě a délce studia, ve věku studentů a v délce jejich pedagogické praxe. Cílovou skupinou jsou současní či potenciální MOV a UOP. DPS je realizováno ve formě kombinované či korespondenční. Obvyklá délka studia se pohybuje v rozmezí dva až čtyři semestry.

Zdroje údajů, které umožňují porovnat DPS při PdF UHK s DPS jinde v ČR, byly získány na základě analýzy studijních programů DPS při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, při Pedagogické fakultě UHK, při soukromé Vysoké škole Karla Engliše v Brně a při VUT Brno a na základě dotazníkového šetření (více otázka č. 2 níže).

Svou délkou patří DPS na PdF UHK ke středně dlouhým. Soukromá VŠ K. Engliše v Brně organizuje DPS v délce 3 semestrů, přímá výuka je určena 132 hodinami. DPS při PdF Univerzity Palackého je pro MOV čtyřsemestrovým programem, u UOP se délka odvíjí od počtu měsíců určených na jednu zkoušku (tzn. 7krát 3–5 měsíců), celkem se tedy jedná o 15–25 měsíců distanční formy studia. U MOV je na 2 roky studia určeno 112 hodin přímé

výuky, tzn. méně než při 3 semestrech na PdF UHK. Zásadní rozdíl je patrný z porovnání DPS při PdF UHK a programu ING-PAED IGIP při VUT Brno, kde program inženýrské pedagogiky respektující evropský standard Mezinárodní společnosti pro inženýrskou pedagogiku převyšuje přímou výukou DPS PdF UHK o asi 50 hodin (přímá výuka IGIP 212 hodin v oboru Euroinženýr-pedagog, 204 hodiny pro absolventy VŠ). V obou případech se jedná o třísemestrový studijní program. Celkem 158 hodinami přímé výuky zaostává PdF UHK i za Akademií J. Á. Komenského, kde DPS jsou určeny 4 semestry s 295 hodinami přímé výuky, které jsou organizované formou čtyř týdenních bloků.<sup>1</sup>

## 2. Demografická a pedeutologická specifika studentů DPS ve vzorku

### I.

Specifičnost cílové skupiny studentů DPS spočívá i v demografických a pedeutologických charakteristikách studentů a absolventů DPS. Například průměrný věk u UOP je 29 let, u MOV 38 let. Průměrná délka pedagogické praxe u UOP dosahuje 1 roku a u MOV 7 let.<sup>2</sup> Více údajů viz tabulka 1.

Tab. 1: *Znaky respondentů, tj. mistrů odborné výchovy (MOV) a učitelů odborných předmětů (UOP)*

	UOP – I.		MOV – III.		Celkem
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	
Počet respondentů	5	25	13	6	49
Rozsah věku v letech	23–27	21–46	25–57	21–49	21–57
Průměr věku v letech	30	27,1	42,4	34,3	33,5
Rozsah délky pedagogické praxe (v letech)	0–1	0–10	2–19	0–11	0–19
Průměr délky pedagogické praxe (v letech)	0,2	1,1	7,2	7,1	3,9

Údaje z tabulky 1 je zajímavé porovnat s charakteristikami mistrů odborné výchovy (N = 283) – aktéry výzkumného záměru MSM 43110007, 1999–2003 (Šrámek, 2003).

### II.

Zkoumaný vzorek pro psychologickou část je částečně tvořen osobami zahrnutými do souboru části pedagogické a částečně jinými osobami, proto je prezentován odděleně. Celkový počet osob této části (N = 45) lze diferencovat na absolventy DPS (N = 24) a posluchače DPS (N = 21). Z důvodu

<sup>1</sup>Informace uvedené v tomto a předchozím odstavci jsou čerpány z informačních zdrojů uvedených v závěru příspěvku.

<sup>2</sup>Údaje na tomto místě jsou zaokrouhleny na celá čísla.

nízké návratnosti dotazníků od pedagogů DPS (pouze 4 osoby) není tato skupina zařazena do zkoumaného souboru a jejich odpovědi posloužily spíše jako doplňující podněty. Nízká návratnost dotazníků ústí v další omezení: v důsledku nevyváženosti souboru v poměru zastoupení MOV (20 absolventů; 14 studentů DPS) a UOP (4 absolventi; 7 studentů DPS) výsledky získané touto částí výzkumu nelze interpretovat s ohledem na dvě právě uvedené podskupiny studentů a absolventů DPS. Z tohoto důvodu následující údaje o respondentech nerozlišují mezi MOV a UOP. Ostatní sledované charakteristiky zkoumaného souboru osob uvádí následující tabulka 2.

Tab. 2: *Znaky respondentů, tj. absolventů DPS a studentů DPS*

	Absolventi		Celkem
	Muži	Ženy	
Rozsah věku v letech	23–57	20–49	20–57
Průměr věku v letech	40,5	34,7	37,6
Rozsah délky pg. praxe (v letech)	0–19	0–15	0–19
Průměr délky pg. praxe (v letech)	6,3	5,6	6,0

### 3. Jak u sebe respondenti (studenti DPS PdF UHK) hodnotí odborné pedagogické dovednosti a jak souvisí toto hodnocení pedagogických dovedností s pedagogickými kompetencemi?

#### 4. O co usilují při výuce v DPS vysokoškolští pedagogové vyučující v DPS?

Mezi tím, jak současní či potenciální učitelé a učitelky odborných předmětů hodnotí své pedagogické dovednosti, existuje statisticky signifikantní vztah.<sup>3</sup> Muži hodnotí nejlépe dovednost tvořit a inovovat projekty a učební pomůcky a nejhůře dovednosti zajistit kázeň a komunikovat s kolegy. Ženy hodnotí nejlépe ovládání strategií a metod vyučování a učení a nejhůře respektování práv dítěte v pedagogické praxi (více viz tabulka 3).

Statisticky významná shoda se prokázala i v případě sružení pedagogických dovedností do pedagogických kompetencí (viz tabulka 4).

Na základě výsledků z tabulky č. 4 lze vyvodit doporučení týkající se potřeby výrazně posílit pozornost věnovanou rozvíjení III.–V. kompetence, které jsou hodnoceny nejhůře.

<sup>3</sup>Prostřednictvím Kendallova koeficientu shody (W) nebyla zjištěna statisticky významná shoda mezi hodnoceními všech čtyř podskupin, tj. mužů UOP, žen UOP, mužů MOV a žen MOV. Na základě výpočtu Spearmanova koeficientu korelace ( $r_s$ ) se prokázal statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami UOP.

Tab. 3: *Subjektivní hodnocení pedagogických dovedností studenty DPS*

Pořadí dovedností u učitelů odborných předmětů (UOP) v 1. semestru DPS a u mistrů odborné výchovy (MOV) ve 3. semestru

Dovednosti:	1. (UOP)		3. (MOV)	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
a) ovládnutí strategií a metod vyučování	<b>2.-3.</b>	<b>1.</b>	6.-9.	13.-17.
b) práce s did. a infor. technologiemi	10.-14.	5.	16.-17.	5.-11.
c) práce s kurikulem a vzd. programy	<b>2.-3.</b>	<b>3.</b>	4.-5.	<b>2.-3.</b>
d) tvorba a inovace projektů a pomůcek	<b>1.</b>	4.	13.-15.	5.-11.
e) orientace ve vzd. soustavě	<b>17.</b>	13.	<b>1.</b>	4.
f) podpora indiv. kvalit žáků	5.-9.	6.-7.	13.-15.	12.
g) respektování práv dítěte	10.-14.	<b>19.</b>	10.-12.	<b>18.-19.</b>
h) diagnostika soc. patologie u žáků	10.-14.	12.	<b>2.-3.</b>	<b>2.-3.</b>
i) zajištění kázně	<b>18.-19.</b>	10.-11.	13.-15.	5.-11.
j) řešení výchovných problémů	5.-9.	14.	16.-17.	5.-11.
k) komunikace s rodiči žáků	15.-16.	15.	6.-9.	13.-17.
l) komunikace s kolegy	<b>18.-19.</b>	<b>18.</b>	<b>18.-19.</b>	13.-17.
m) komunikace s partnery školy	10.-14.	16.	10.-12.	5.-11.
n) komunikace s žáky	10.-14.	<b>17.</b>	<b>18.-19.</b>	13.-17.
o) administrace žáků a výsledků	5.-9.	7.-8.	6.-9.	<b>18.-19.</b>
p) organizace spolupráce třídy	4.	7.-8.	10.-12.	5.-11.
q) orientace v normách mé profese	5.-9.	<b>2.</b>	6.-9.	<b>1.</b>
r) respektování vzd. potřeb žáků	5.-9.	9.	<b>2.-3.</b>	5.-11.
s) vlastní sebehodnocení, sebekritika	15.-16.	10.-11.	4.-5.	13.-17.

UVědomíme-li si navíc skutečnost, že vyplněné dotazníky UOP pochází od studentů z 1. semestru, zatímco vyplněné dotazníky MOV pochází od studentů 3., tedy posledního semestru, je možné na tyto dvě skupiny respondentů pohlížet jako na tzv. simulovanou formu techniky jedné skupiny „před a po“. Hodnocení pedagogických kompetencí studenty I. ročníku, tedy představuje hodnocení pedagogických kompetencí před studiem DPS a hodnocení studenty III. ročníku po absolvování DPS. Na základě získaných údajů ze vzorku vyplývá, že DPS nemá vliv na zvýšení subjektivního hodnocení pedagogických kompetencí respondenty.<sup>4</sup>

Odhlédneme-li od závažného metodologického nedostatku, že totiž vycházíme z dat získaných od UOP před, ale MOV po (tedy nikoliv UOP před i po, či MOV před i po), což může mít zásadní vliv na získaná zjištění, je tento statistický závěr překvapující tím spíše, že z výpovědí vysokoškolských pedagogů vyučujících v DPS PdF UHK vyplývá, že při výuce v DPS na rozvíjení pedagogických kompetencí a dovedností pamatují. V otevřené otázce

<sup>4</sup>Ze statistických procedur bylo užito znaménkového testu a Wilcoxonova testu.

Tab. 4: *Subjektivní hodnocení pedagogických kompetencí učitelů odborných předmětů (UOP)*

Kompetence	Učitelé odborných předmětů (UOP)	
	Muži	Ženy
II. k. didaktická a psychodidaktická (dov. a-d)	1.	1.
III. k. obecně pedagogická (dov. e-g)	4.-5.	5.
IV. k. diagnostická a intervenční (dov. h-j)	4.-5.	4.
V. k. sociální, psychosociální a komunikativní (dov. k-n)	6.	6.
VI. k. manažerská a normativní (dov. o-q)	2.	2.
VII. k. profesně a osobnostně kultivující (dov. r-s)	3.	3.

*Poznámka: U MOV se na základě výpočtu Kendallova koeficientu shody ( $W$ ) a Spearmanova koeficientu korelace ( $r_s$ ) neprokázala ani statisticky významná shoda, ani korelace.*

se v souboru sedmi sebraných ilustračních dotazníků objevují následující výpovědi. Pedagogové usilují o to, aby:

- účastníci zvládli klíčové kompetence potřebné pro řízení výuky nejen teoreticky, ale i prakticky,
- se účastníci naladili na využívání aktivizačních výukových metod,
- se účastníci cvičili ve spolupráci s ostatními výchovnými pracovníky,
- účastníci rozvíjeli organizační schopnosti,
- si účastníci doplnili pedagogické dovednosti v oblasti pedagogické profese UOP a MOV,
- byli účastníci připraveni na různé pedagogické i psychologické problémy spojené s výukou.

Nabízí se proto otázka, zda mohou vysokoškolští pedagogové v DPS, kde kvantitativně převládá přednášková forma výuky nad semináři, realizovat uvedené cíle. Jinými slovy: Není třeba inovovat organizační rámec DPS?

**5. Jaká jsou významná kritéria „kvalitního“ studijního textu v pojetí respondentů (studentů DPS PdF UHK)?**

**6. Jak hodnotí posluchači DPS (ve výběru) jim dostupné studijní materiály pro psychologické disciplíny?**

Za nejdůležitější charakteristiky kvalitního studijního textu v psychologii považují studenti DPS zahrnutí příkladů z praxe, připojení přehledu nejdůležitějšího učiva na závěr, srozumitelnost a názornost textu (viz tab. 5).

Ze zjištěných hodnot převedených na průměry<sup>5</sup> (viz tabulka 6) vyplývá celkově příznivější hodnocení skript v porovnání s vysokoškolskými učebni-

<sup>5</sup> Úkolem studentů bylo ohodnotit jim známou publikaci (známé publikace) z hlediska šesti vybraných kritérií známkou. Hodnoty známek odpovídaly běžně používané školní klasifikaci, tedy například 1 – výborná, 5 – nedostatečná. Ze získaných známek byl pro

Tab. 5: *Subjektivní hodnocení studijních materiálů v psychologii studenty DPS*  
(Pořadí vlastností kvalitního studijního materiálu z hlediska důležitosti)

Nabízené charakteristiky	Četnost volby (počet respondentů)	Celkové pořadí důležitosti
Srozumitelný	40	3.
Obsahující dostatek nových informací	12	5.–6.
Zajímavý	9	7.–9.
Přitažlivý vzhled	1	14.
Finančně dostupný	7	7.–9.
Obsahující otázky a úkoly	8	11.
Názorný	26	4.
Stručný	15	5.
Přehledný	14	5.–6.
Psaný heslovitou formou	11	12.–13.
Psaný jako souvislý podrobný text	5	12.–13.
Zahrnující odkazy a poznámky pod čarou	8	7.–9.
Zahrnující příklady z praxe (modelové situace apod.)	41	1.–2.
Obsahující přehled nejdůležitějšího učiva na závěr	41	1.–2.

*Poznámka: Pro přehlednost uvádíme pouze celkové údaje*

cemi. Ze srovnání aritmetických průměrů v jednotlivých kritériích i celkových aritmetických průměrů na první pohled nevyplývají významné rozdíly. Avšak na základě výpočtu Kendallova koeficientu shody ( $W = 0,29$ ) a po porovnání vypočítaného testového kritéria  $\chi^2$  (12,18) tabelovanou kritickou hodnotou ( $f = 5$ , na hladině významnosti 0,05; 14,067) zjišťujeme, že vypočítaný koeficient o shodě mezi hodnocenými kritérii textu nespovídá.

Obecně jsou relativně nejlépe studijní materiály hodnoceny z hlediska dostatku nových informací. Naopak, nejhůře studenti hodnotí finanční dostupnost studijních materiálů. Z hlediska charakteristik, které tato skupina studentů považuje za klíčové (vztah obsahu studijních materiálů k praxi, srozumitelnost), byly vybrané texty hodnoceny oproti ostatním charakteristikám celkově méně příznivě. Nespokojenost zkoumané skupiny studentů s orientací studijních textů na praxi vyplývá rovněž z jejich odpovědí na otevřenou otázku, co ve studijních materiálech z psychologie postrádají. Respondenti postrádají:

- „Větší zaměřenost na práci mistra odborné výchovy (MOV).“
- „Konkrétní příklady problémů a jejich řešení z praxe.“

každou publikaci vypočítán aritmetický průměr v jednotlivých kritériích a celkový aritmetický průměr všech obdržených známek. Výsledky uvádíme opět v tabulce.

Tab. 6: *Subjektivní hodnocení studijních materiálů v psychologii studenty DPS*  
(Výsledky klasifikace studijních textů ve vybraných kritériích vyjádřené aritmetickým průměrem)

	Zajímavost	Srozumitelnost	Dostatek nových informací	Finanční dostupnost	Vztah k praxi	Názornost	Průměr celkem
1. Čáp, J, Mareš, J.: Psychologie pro učitele (2000)	1,82	1,61	1,49	2,48	1,79	1,89	1,85
2. Oudová, D.: Prac. listy z pedagogické psychologie (2000)	2,00	1,56	1,50	1,25	2,00	1,38	<b>1,62</b>
3. Heřmanská, Iljuk: Psych. obecná a osobnosti (2001)	2,70	3,27	2,00	1,30	2,60	2,70	2,43
4. Lašek, J.: Sociálně-psychologické klima školních tříd (2000, 2002)	1,43	1,71	1,57	1,57	1,71	1,71	<b>1,62</b>
5. Nakonečný, M.: Encyklopedie obecné psychologie (1997)	1,80	2,20	1,20	2,20	1,60	1,40	1,73
6. Atkinsonová, R. L.: Psychologie (1995)	1,25	1,50	1,25	3,50	1,75	1,50	1,81
7. Oudová, D.: Syllabus vybraných témat psychologie osobnosti (2002)	1,49	1,57	1,61	1,27	2,00	1,95	1,65
8. Vacek, P.: Morální vývoj v psych. a ped. souvislostech (2001)	1,25	1,50	1,75	1,50	1,25	1,25	<b>1,42</b>
9. Havrdová, K.: Syllabus vybr. témat vývojové psychologie (2002)	1,25	1,17	1,25	1,00	1,82	1,36	<b>1,31</b>
Aritmetický průměr jednotlivých kritérií	1,67	1,79	<b>1,51</b>	1,79	1,84	1,68	

*Uvedená čísla byla zaokrouhlena na dvě desetinná místa a jsou opět platná pro celý soubor (N = 45)*

- „Přesně se hodící text na probíranou látku při studiu.“
- „Názornost, vtipnost.“
- „Více příkladů z praxe.“
- „Základní přehled psychologie s jejím výkladem v jedné učebnici.“
- „Celostátní ‚osnovu‘.“
- „Jen stručné učivo, výhradně zaměřené na studenty DPS.“

## 7. Jaké závěry a doporučení lze na základě provedené explorační vyvodit pro tvůrce studijních materiálů?

Z výsledků pilotáže lze tedy shrnout, že námi oslovení studenti DPS požadují stručné, názorné a srozumitelné studijní materiály orientované převážně na praktické problémy a obsahující návody k jejich řešení. Se současnými

studijními materiály jsou z těchto hledisek v porovnání s ostatními hodnocenými kritérii spokojeni relativně méně. Tato zjištění lze pravděpodobně interpretovat v souvislosti s neopomenutelným specifickým DPS jako formy distančního vzdělávání, skutečností, že vzdělávající se dospělý není pouze student, protože jeho hlavní sociální role jsou naplňovány v jeho zaměstnání, rodině a společenském životě. (Průcha, 1999) Z tohoto faktu pravděpodobně plynou další skutečnosti, které s povahou získaných výsledků úzce souvisí, jako je časový fond studenta DPS, ve kterém se může věnovat samostudiu. Dalším faktorem, kterým lze vysvětlit zejména citované odpovědi na otevřenou otázku, je skutečnost, že většina studentů DPS je „poznamenána“ školou minulého režimu (průměrný věk studentů DPS je 37 let), jejich přístup ke studiu se od současných trendů značně lišil. Z odpovědí je patrná zejména obava ze značné různorodosti a obsahové i formální nejednotnosti dostupných materiálů, které přes obohacující pestrost nepochybně kladou vyšší nároky na orientaci ve více zdrojích, rozhodování i na vlastní syntézu získaných informací a nutí své uživatele upustit od dříve často převládajícího paměťového učení. Je pravděpodobné, že se mnozí studenti DPS v rámci předchozího vzdělávání nesetkali s požadavky na samostatnou interpretaci textu s cílem jeho praktického zvládnutí (Švehlová, 1996) a místo toho praktikují pouze „přeríkávání“ studijních textů, což není příznivé pro rozvíjení pedagogických dovedností. Jakkoli lze tato zjištění považovat za pochopitelná, je otázkou, do jaké míry je možno na požadavky této, byť specifické, skupiny (studentů DPS) přistoupit.

## Závěr

Uvedená pilotáž potvrzuje specifčnost studentů DPS, a potvrzuje tak předpoklad, že pravidelná a systematická evaluace kvality studijních textů a studijního programu DPS není samoúčelná. Empiricky validní a reliabilní zjištění jsou cenným zdrojem explanace efektů DPS ve vztahu k pedagogickým kompetencím, dovednostem i studijním textům. Zjištění získaná při pretestech mohou být nejen výzkumným nástrojem, ale i nezbytným diagnostickým prostředkem potřeb studentů DPS.

## Literatura

- JANIŠ, K., BÍLEK, M. *K pedagogické přípravě učitelů odborných předmětů v České republice*. 2003.  
[http://www.uhk.cz/pdf/katedra/chemie/obecna\\_didaktika\\_konference/index.htm](http://www.uhk.cz/pdf/katedra/chemie/obecna_didaktika_konference/index.htm)
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- ŠRÁMEK, R. Mistři odborné výchovy jsou také pedagogičtí pracovníci. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 1, s. 49–52 ISSN 1211-4669.

ŠVEHLOVÁ, M. *Dvě poznámky k pragmatice vysokoškolských skript.* (Sborník z konference). Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-03-X.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

### Seznam dalších informačních zdrojů

<http://www.akademie.cz/kurzy/pedagog/pedagog1.html>

<http://www.vske.cz/dps.html>

<http://www.scvu.upol.cz/programy/d003-dopl-n-ped-uc.htm>

<http://www.scvu.upol.cz/programy/d002-spec-ped-mistr.htm>

[http://www.csvs.cz/databaze/kurzy\\_div/VUTB.html](http://www.csvs.cz/databaze/kurzy_div/VUTB.html)

Základní informace o doplňkovém pedagogickém studiu. Pdf UHK, KPP.

KRÁLOVÁ, D., JUKLOVÁ, K. Doplnující pedagogické studium z perspektivy odborných pedagogických kompetencí a psychologických studijních textů. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 18–27. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Mgr. Daniela Králová, Mgr. Kateřina Juklová, katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradecká 1227/4, 500 03 Hradec Králové, [daniela.kralova@uhk.cz](mailto:daniela.kralova@uhk.cz), [katerina.juklova@uhk.cz](mailto:katerina.juklova@uhk.cz)