

Proměny učitele, žáka a školy

Vysokoškolští učitelé v přípravném vzdělávání učitelů

Jaroslava Vašutová

Abstrakt: Mnoho současných výzkumných projektů je věnováno profesi učitele a zkvalitňování profesní přípravy učitelů. Na druhé straně nemáme žádné poznatky o vysokoškolských učitelích, kteří vzdělávají budoucí učitele, přestože představují hlavní záruky zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů. Ukazuje se jako potřebné rozvinout výzkum v této oblasti, který by jednak odhalil specifika vzdělavatelů učitelů v rámci akademické profese a v tomto směru podpořil jejich profesionální rozvoj, jednak by mohl prospět k posílení identity učitelských fakult jako skutečně profesních. Pilotní šetření provedené jako součást řešení vývojového projektu FRVŠ Profesionální rozvoj vzdělavatelů učitelů poskytuje zajímavé výsledky.

Klíčová slova: vzdělavatelé učitelů, akademická profese, profese učitele, studenti učitelství, profesní příprava učitelů, učitelská fakulta, kvalitativní výzkum VŠ učitelů

Úvodem

Nelze si nepovšimnout, že problematika profese učitele a vzdělávání učitelů patří u nás v posledních letech mezi priority grantových agentur, a také institucionálních i individuálních výzkumných záměrů v oblasti vzdělávání. Požadované výstupy převážně směřují k nové a vyšší kvalitě profesní přípravy učitelů a rozvoji učitelstva pro současnou a budoucí školu. Úsilí o zakomponování výsledků výzkumných a vývojových projektů do reálné situace se však často stává pouhou proklamací nebo jednorázovým experimentálním ověřením, které končí oponenturou projektu. Nejsou totiž vždy vytvořeny podmínky pro uvedení zmíněných výsledků v život či dokonce existují nepřekonatelné bariéry, a to nejen finanční.

Klademe si otázku, zda instituce vzdělávající budoucí učitele jsou připraveny na požadované změny v koncepci profesní přípravy učitelů, ať již

jde o diverzifikované modely, vzdělávací obsah, organizaci studia, vysokoškolskou výuku nebo vzdělávací standardy. Vzdělávací instituce, to nejsou jen finanční toky, budovy a vybavení nebo studijní programy, ale jsou to hlavně učitelé a studenti, kteří vstupují do interakcí, aby naplnili své role. Do jaké míry jsou však schopni reflektovat posuny v požadavcích na vzdělávání a učitelskou profesi a ochotni provést a přijmout změny na vlastní vysoké škole? To se zdá být kardinální otázkou pro skutečné zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů a pro rozvoj učitelských fakult jako skutečně profesních.

Obecně lze říci, že kvalita akademických sborů na vysokých školách je základním předpokladem pro kvalitu výstupů ze studia, tj. absolventů. O tom jistě není pochyb. Co však je posuzováno jako „kvalita“? Na to mohou dát odpověď například výsledky akreditací, kde významným kritériem pro posuzování úrovně studijního oboru jsou akademické hodnosti učitelů, jako výsledek jejich postupu v akademické kariéře. To však je jen jedna stránka kvality. Druhou lze vidět ve vlastním profesionálním výkonu, badatelském a pedagogickém (Elton, 1987, 1999). Určitý úhel pohledu v tomto směru poskytují studentská hodnocení. V 90. letech se významně rozvíjela na našich vysokých školách (Kučera a kol., 1994). Měla však pouze místní využitelnost a navíc jejich problematičnost je známa.

Získat alespoň kontury obrazu dnešních vysokoškolských učitelů a akademické profese by mělo být záležitostí komplexnějšího šetření, než jakým je pouhé zpracování statistických dat. Kvalitativní výzkumy vysokoškolských učitelů nejsou u nás příliš frekventované. Mají totiž mnohá úskalí. Ta vyplývají z diverzifikujícího se systému terciárního vzdělávání, z autonomie vysokých škol a autonomie akademické profese samotné i z oborových odlišností. Vzdělávací cíle jednotlivých fakult a vysokých škol se také významně promítají do pojetí kvality vysokoškolských učitelů. Bariérou může být i neochota jednotlivců sdělovat informace, zvláště když jejich pracovní a finanční podmínky jsou neuspokojivé.

Vraťme se však na fakulty vzdělávající učitele a obraťme konkrétní pozornost k příslušníkům jejich akademickým sborů. Jestliže bylo řečeno, že kvalita absolventů je odrazem kvality jejich učitelů, pak tím spíše to platí na učitelských fakultách, kde je tato podmíněnost přímo spjata s institucionální zodpovědností za budoucí učitele a kvalitu školního vzdělávání, a tudíž je závazkem společnosti. My můžeme odvodit určité charakteristiky vysokoškolských vzdělávacích učitelů ze zkušeností a očekávání, avšak v současné době nevíme, jakými skutečnými profesionálními kvalitami se vyznačují a v čem spočívá jejich specifická práve vzhledem k funkci učitelských fakult.

Učitelské fakulty patří mezi typicky profesní fakulty a jako takové by

měly rozvíjet svoji identitu v rámci univerzit. Na profesních fakultách tvoří akademické sbory převážně reprezentanti dané profese. Uvedme lékařskou fakultu, kde působí převážně lékaři nebo specialisté pro medicínské obory nebo právnickou, kde profesní obory a disciplíny vyučují renomovaní právníci. Zatímco na učitelských fakultách je zastoupeno s původní učitelskou profesí podstatně méně vysokoškolských učitelů. Dokonce to v existujícím integrovaném modelu učitelské přípravy ani není možné nebo i žádoucí. Co však lze vnímat jako problém učitelských fakult a jejich učitelů, je znalost profese, na níž připravují své studenty, znalost jejího vzdělávacího kontextu, postoj k této profesi a konečnou identifikaci s fakultou a stavovská soudržnost. Tyto hypotetické zárodky je třeba empiricky prokazovat (Vašutová, 1999).

Pilotní šetření vysokoškolských vzdělavatelů učitelů

V rámci projektu FRVŠ nazvaného *Profesionální rozvoj vzdělavatelů učitelů*, který byl ukončen oponenturou v únoru 2000, byla šetřena základní charakteristika skupiny vysokoškolských učitelů, kteří působí na pedagogických fakultách a dalších fakultách nebo vysokoškolských pracovištích vzdělávajících učitele. Záměrem šetření bylo zjistit:

- jak posuzují vysokoškolští vzdělavatelé učitelů svoji profesi,
- jak se s ní identifikují (respektive s učitelskou fakultou),
- jak vnímají své studenty učitelství,
- co soudí o profesi učitele, na níž své studenty připravují,
- jak hodnotí profesní přípravu budoucích učitelů a co by v ní změnili,
- které inovativní prvky zavedli do své vysokoškolské výuky.

Za východiska pro zkoumání vysokoškolských vzdělavatelů učitelů byla vzata

- teorie akademické profese (Altbach, 1991),
- přístupy k posuzování a charakteristika akademické profese v podmínkách českého vysokého školství (Vašutová, 1998),
- specifika vzdělavatelů učitelů (Vašutová, 1999) vyplývající z charakteru učitelské profese a profesní přípravy učitelů (Švecová a Vašutová, 1997; Vašutová, 1998/99).

Skupinu respondentů tvořili účastníci studijního programu *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*, který byl jedním z výstupů zmiňovaného projektu. Program sestával ze dvou výukových soustředění a byl určen začínajícím učitelům, doktorandům a dalším zájemcům, kteří působí na vysoké škole v učitelském vzdělávání. Z hlediska záměru šetření je důležité uvést, že první část programu byla zaměřena na tematiku vzdělávacího systému, profese učitele, studentů učitelství, akademické profese a vysokoškolské legislativy, druhá směřovala ke konkrétním otázkám výuky a studia na vysoké

škole se zvláštním zřetelem k profesní přípravě učitelů. Nové poznatky nebo jejich systematické uspořádání do souvislostí, které respondenti v prvním soustředění získali, určitým způsobem již ovlivnily jejich výpovědi.

Šetření bylo provedeno jako pilotní na základě dotazníkové metody. Dotazník byl zadán 35 účastníkům druhého soustředění, návratnost byla 26 vyplněných dotazníků. Z 26 respondentů bylo 10 mužů a 16 žen. Ve věkové struktuře respondentů byla nejvíce zastoupena věková kategorie do 30 let (12), 8 respondentů bylo ve věku 41–50 let, 6 respondentů 31–40 let. Zjišťována byla také délka praxe na vysoké škole. Polovina respondentů měla praxi do 3 let, ostatní nad 3 roky. Jako nejdelší praxe bylo zaznamenáno 13 let, 1 respondent neměl žádnou praxi.

Jedním z identifikačních údajů byl druh praxe před vstupem na vysokou školu do akademické profese. Vysokoškolskými učiteli hned po absolvování vysoké školy se stalo 10 respondentů, 12 bylo v odborné praxi (většinou jako učitelé ZŠ a SŠ, jak vyplynulo z jedné z položek dotazníku), 2 přišli z oblasti výzkumu a vývoje.

Z 26 respondentů jich 22 působí na pedagogické fakultě, 1 na jiné fakultě připravující učitele, 3 pak na jiných než učitelských fakultách (strojní, stavební, teologická). Nejvíce respondentů vyučovalo cizí jazyk (11), 4 vyučovali matematiku a přírodovědné disciplíny, 2 působili v uměleckých oborech, 3 vyučovali pedagogické a psychologické disciplíny, 1 mateřský jazyk, 2 společenskovědní disciplíny, 1 teologické disciplíny a 1 respondent jako interní doktorand nevyučoval, v technických oborech působil 1 respondent.

Dotazník obsahoval 25 položek. S výběrem odpovědi bylo 20 položek, přičemž u některých byla možná jen jedna volba, u některých se vyznačovaly všechny správné odpovědi. Komplexní charakter měly 2 položky a skládaly se z několika dílčích otázek. Dotazník dále zahrnoval 5 otevřených položek, z nichž jedna byla zaměřena na zkvalitnění tohoto dotazníku a na případná další sdělení. Ne všichni respondenti odpověděli vždy na všechny položky.

Dotazník byl vyhodnocován na základě frekvenční analýzy výpovědí a lze jej považovat za pilotně ověřovaný nástroj, který bude dále zdokonalován. Rovněž zjištěné výsledky mají orientační charakter a poslouží jako východisko k dalšímu zkoumání.

Nyní se dostáváme k interpretaci jednotlivých částí dotazníku, které jsme pro přehlednost rozdělili do 4 bloků: *Vztah k vlastní profesi, Názory na studenty učitelství, Vztah vzdělavatelů učitelů k učitelské profesi a přípravěmu vzdělávání, Kvalita výuky.*

1. Vztah k vlastní profesi

Vztah k akademické profesi a profesi vzdělavatele učitelů byl šetřen ve 12 položkách. Z analýzy výpovědí vyplynulo následující zjištění:

Respondenti sdělili, že za **hlavní přednost profese vysokoškolského učitele** považují *spojení vědecké/umělecké práce s výukou* (23 odpovědí), významná je *vysoká míra autonomie* (14 odpovědí). *Průběžné prokazování legitimacy jako akademického pracovníka* uvedlo jako přednost 5 respondentů. Někteří respondenti toto uváděli naopak jako nevýhodu akademické profese.

Respondenty v jejich akademické profesi **nejvíce uspokojuje** to, že se mohou intelektuálně *rozvíjet* (10), že mají možnost *bádat a přenášet výsledky do výuky* (12). Mnozí zdůraznili *akademickou svobodu* (5). Někteří zvláště uspokojuje *práce s mladými lidmi* (8), *spolupráce a kontakty s odborníky* (4). Naopak je v jejich profesi velice **neuspokojuje** *finanční ohodnocení* (11), ale také *vnitřní problémy kateder a fakult*. Mezi ně patří špatná spolupráce, špatná organizace výuky, nezájem o kvalitu výuky. Nejvíce však vadí *vysoké úvazky a málo času na seberozvoj*.

Ukázalo se, že téměř polovina respondentů má pocit relativně nízké **akademické prestiže** jako vzdělavatelů učitelů na své univerzitě nebo fakultě, 6 se domnívá, že je jejich akademická prestiž dost vysoká. Zde se pravděpodobně odlišují pozice učitelských fakult na tradičních univerzitách a regionálních univerzitách. Avšak tato hypotéza nebyla prokazována.

Součástí šetření v této oblasti bylo také zkoumat **vztah respondentů k vědecké práci, k pedagogické práci, k učitelské fakultě**. Zde bylo zřejmé, že skupina respondentů, ačkoliv mnoho z nich působí v oborové přípravě, zamýšlela stát se po absolvování vysoké školy učitelem základní nebo střední školy (12) a/nebo vysokoškolským učitelem (10). Pouze 3 si přáli být vědeckým pracovníkem a 6 chtělo být profesionálem v oboru, ale mimo školství.

Zajímavé je, že většina (16) se dostala na učitelskou fakultu pouze shodou okolností, 8 šlo za cílem vyučovat na učitelské fakultě, pouze 2 respondenti považují své působení na učitelské fakultě za určité náhradní řešení.

V posuzování *poměru vědecké/umělecké a pedagogické práce* v profesi vysokoškolského učitele byla dána přednost poměru 1 : 1 (11), poměr 2 : 1 a 1 : 2 vyhovuje celkem 11 respondentům, výskyt poměru 3 : 1 a 1 : 3 je ojedinělý. Většina dotazovaných se podílí na řešení výzkumných úkolů v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické, 11 také v jiných vědních oborech, pouze 3 nedělají žádný výzkum. Také účast na vědeckých konferencích o problematice výchovy, vzdělávání a učitelské profesi je hojná. Tato příznivá zjištění jsou zřejmě v návaznosti na skutečnost, že 15 dotazovaných bylo dříve nebo stále ještě zůstává učiteli na nižších úrovních škol.

Pokud jde o *vztah k učitelské fakultě*, pak 17 respondentů vyjádřilo své uspokojení, že mohou být příslušníky akademických sborů pedagogických fakult, pouze 2 necítili vazby na tyto fakulty, ostatní o tom nepřemýšleli

nebo neodpověděli. Na dotaz, zda by měnili místo na jinou než učitelskou fakultu, 9 odpovědělo, že ano, 10 by neměnilo v žádném případě.

Respondenti měli také sdělit svůj názor na to, na jaké instituci mají být připravováni budoucí učitelé. Z výpovědí jednoznačně vyplynulo, že učitelské vzdělávání musí být univerzitní (13) a své příznivce má model zahrnující přípravu všech kategorií učitelů na pedagogických fakultách a současně umožňující přípravu učitelů středních škol také na jiných univerzitních fakultách (10).

2. *Názory na studenty učitelství*

V této oblasti bylo zadáno 8 dílčích otázek zaměřujících se na **motivaci studentů, jejich postoje k učitelskému oboru a fakultě, zodpovědnost, studijní předpoklady a studijní úspěšnost.**

Respondenti usuzují, že motivace ke studiu učitelství je převážně průměrná (17), někteří ji vidí jako nízkou (5) a někteří naopak jako vysokou (4). Pravděpodobně bude záležet na aprobačním oboru, který studenti studují, ale také na konkrétní katedře či fakultě.

Dle převažujícího mínění respondentů (17) mají studenti učitelství nevyhraněné postoje k této profesi, spíše se teprve hledají. Naopak 4 se domnívají, že studenti studují učitelství, protože chtějí být učiteli, 3 tvrdí, že nechtějí být učiteli. Opět je tu domněnka, že aprobační obory budou mít vliv na tato mínění a pozitivní nebo negativní zkušenosti.

Na učitelské obory přicházejí podle respondentů úspěšní studenti střední školy (10), ale také ti, kteří jsou průměrní a chtějí se stát učiteli (4), dokonce i méně úspěšní bez jasného cíle stát se učitelem (6). Někteří respondenti (6) nedovedli odpovědět. *Úroveň studijních předpokladů* by se pravděpodobně měla promítnout do *studijních výsledků*. Avšak ukazuje se, že zodpovědnost ve studiu je pouze taková, aby studenti v průměru vyhověli stanoveným požadavkům (18), studijní úsilí je převážně průměrné s průměrnými výsledky (16).

Na druhé straně *vztah studentů k oboru a fakultě* je vnímán spíše jako pozitivní (13). Toto zjištění je však v nesouladu s další výpovědí o postojích studentů ke studiu učitelství, neboť dle názoru respondentů studují učitelství jako snazší obor (5) nebo z nouze (3) nebo jim nezáleží na tom, co a kde studují (4). Pouze 8 respondentů se domnívá, že studenty těší studovat učitelské obory, často ale s dodatkem, že jde o studenty určitých oborů, pravděpodobně těch, o které je zájem na trhu práce mimo školství, nebo které získaly vyšší akademickou prestiž na konkrétní fakultě. Tato hypotéza nebyla prokazována. Odpověď k této položce nedalo 6 respondentů.

3. Vztah vzdělavatelů učitelů k učitelské profesi a přípravnému vzdělávání

Tato oblast formulovaná v položce „Co si myslíte o profesi, pro kterou připravujete své studenty?“ zahrnovala 4 dílčí otázky: **prestiž učitelů, odbornost učitelské profese, připravenost absolventů, nedostatky ve studijních programech učitelství.**

Prestiž učitelské profese vidí většina respondentů (17) jako nedostatečnou vzhledem ke společenské důležitosti této profese, 6 se domnívá, že učitelé mají značné společenské uznání, pouze 1 má za to, že je nadnesená, 2 nemají žádnou představu.

Odbornost učitelské profese spočívá ve vyváženosti oborové a pedagogické kompetence (19). Pro některé dotazované je podstatná hluboká znalost oboru (2) a ovládnutí efektivních způsobů výuky (2). Odbornost ve schopnosti řešit výchovné situace vidí 3 respondenti.

Nikdo neměl pochybnosti o *vzdělávacím úkolu učitelské fakulty* jako instituce, která poskytuje teoretické a praktické základy pro vstup absolventů do profese s tím, že se mladý učitel musí dále rozvíjet. Alternativu, že výstupem ze studia učitelství je hotový učitel, nepřijal nikdo.

Učitelské kurikulum bylo podrobena kritice. Jako příliš akademicky zaměřené je hodnotí 12 respondentů, avšak 11 je názoru, že je vyvážené ve všech jeho složkách, tj. oborové a profesně-pedagogické.

V další položce bylo zjišťováno, jaká je v tomto ohledu situace na konkrétních fakultách. Z výpovědi vyplynulo, že *příprava v aporbačních oborech* prakticky na všech fakultách se jeví jako uspokojivá. Největší výhrady měli respondenti k nedostatečné *oborové didaktické přípravě a pedagogické přípravě* (10 + 9) a nevyhovuje ani rozsah *pedagogické praxe* (8), je považován za nízký. Někteří upozorňovali, že chybí koordinace jednotlivých složek učitelství přípravy.

Důležitou položkou byla představa vzdělavatelů učitelů o tom, *jak má být vybaven „čerstvý“ absolvent učitelského oboru* pro svůj vstup do školní praxe. Respondenti vybírali z nabídky 8 možností vždy trojici kvalit. Nejčastěji byla vyznačována *trojice komunikativní dovednosti – flexibilita a tvořivost – schopnost sebereflexe*. Preference jednotlivých kvalit byla sumarizována s následujícím výsledkem: komunikativní dovednosti 19, flexibilita a tvořivost 18, schopnost sebereflexe 16, schopnost aplikace teorií do praktické činnosti 10, láska k dětem 7, kolegiálnost a kooperativnost 3, soustavná znalost teorií 2 a nikdo nevolil alternativu vystupování jako reprezentant profese. Otázkou je, zda v přípravném vzdělávání učitelů je dostatek prostoru na rozvíjení těchto dovedností u studentů. Pravděpodobně nikoli, prokázání by mělo být předmětem dalších šetření.

4. Kvalita výuky

Dvě položky s dichotomickou odpovědí ano–ne se dotazovaly na **integraci badatelských a tvořivých prvků do vlastní výuky a na zohledňování praktických zkušeností studentů** vztahujících se k učitelské profesi ve výuce. V obou položkách bylo dosaženo vyššího počtu kladných odpovědí. V první 23, ve druhé 19 (+ ve dvou případech to neumožňuje charakter vyučovaného předmětu).

Jedna z otevřených položek zjišťovala, jaké **inovace obsahové a metodické** zavedli respondenti do své výuky. Zde byly prezentovány rozmanité prvky a koncepce odpovídající charakteru jednotlivých oborů. Zvláště potěšující bylo, že již na základě I. soustředění studijního programu Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky mnozí vyzkoušeli některé z předvedených netradičních metod vysokoškolské výuky a nástrojů studentského hodnocení. Někteří respondenti v poslední době usilovali o inovace své přednáškové výuky a výuky v jazykových cvičeních. Ve výčtu inovací se objevily problémové metody a metody kritického myšlení, dále zapojení studentů do projektování výuky a využití didaktických technologií včetně Internetu. Šest respondentů nedalo odpověď nebo napsalo, že nezavádějí žádné inovace.

Na otázku, kterou **zásadní změnu** by realizovali **ve vzdělávání učitelů**, nejčastěji uváděli (s různým akcentem) změnu koncepce studijního programu. Ta by se projevovala v oborových a předmětových návaznostech, v posílení profesionalizační složky s větším rozsahem pedagogické praxe, ve snížení hodinové dotace povinné výuky a preferování samostudia, ve vyšší míře volitelnosti a specializovanosti. Zmíněn byl i požadavek povinných studijních pobytů u nás a v zahraničí. Rovněž samotné pojetí jednotlivých studijních disciplín vzhledem k potřebám budoucí profese studentů by mělo být revidováno, jak sdělili respondenti. Objevil se i požadavek předchozího působení na ZŠ nebo SŠ jako učitel před vstupem do profese vysokoškolského učitele vzdělávajícího budoucí učitele.

Nakonec se respondenti vyjadřovali k otázce, zda vidí jako potřebné pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů pro zdokonalení vysokoškolské výuky. Jedna odpověď byla „jen výjimečně“, všechny ostatní „určitě ano“. Nikdo se nedomníval, že „určitě ne“.

Shrnutí

Výsledky, které dotazník přinesl, mají svoji vypovídací hodnotu, avšak budou dále detailněji vyhodnocovány a využity při tvorbě dotazníku pro obsáhlejší výzkum vysokoškolských vzdělavatelů učitelů. Rozhodně již naznačily určité poznatky, které mohou v dalších šetřeních vystupovat jako jádra hypotézy:

- VŠ učitelé na učitelských fakultách by byli ochotni přispět ke změnám přípravného vzdělávání učitelů a inovovat vysokoškolskou výuku budoucích učitelů vzhledem k potřebám jejich profese.
- Pozitivní postoj vysokoškolských učitelů k jejich učitelské fakultě, učitelské profesi a studentům učitelství je spjat s vlastním výkonem profese učitele před vstupem do akademické profese nebo souběžně s působením na vysoké škole.
- Studenti učitelství se jeví jako nevyhranění ve vztahu k profesi učitele, což může učitelská fakulta významně ovlivňovat v přípravném vzdělávání.
- Studenti učitelství se vyznačují spíše průměrnými studijními předpoklady a studijními výsledky a to je nutné brát v úvahu při koncipování kurikula, výuky a studijních požadavků.

Literatura

- ALTBACH, F. G. Academic Profession. In ALTBACH, F. G. (ed.) *International Higher Education. An Encyclopedia*. Vol. 1, New York and London: Garland Publishing, 1991, s. 23–46.
- ELTON, L. *Teaching in Higher Education. Appraisal and Training*. London: Kogan Page, 1987.
- ELTON, L. Research and Teaching. What are the real relationships? (submitted to Higher Education, 30. 9. 1999).
- KUČERA, M. a kol. *Pedagogická fakulta očima studentů*. Výzkumná zpráva. Praha: PedF UK, 1994.
- ŠVECŮVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha, PedF UK, 1997, 130 s.
- University Teaching and the Training of Teachers. Proceedings of UNESCO-CEPES. Bucharest, 1987.
- VAŠUTOVÁ, J. The Academic Profession and Scholarship: The Case of Czech Higher Education. *Higher Education in Europe*, CEPES, vol. 23, 1998/4, s. 473–480.
- VAŠUTOVÁ, J. Změna profesních požadavků na učitele. *Učitelské listy* 5, 1998/99, s. 3–6.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů. *Aula*, roč. 7, 1999/1, s. 68–77.

Adresa autorky: PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph. D., Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1