

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SROVNÁVACÍ ANALÝZA PODÍLU A STRUKTURY
PSYCHOLOGICKÉ VÝUKY V RÁMCI PREGRADUÁLNÍ
PŘÍPRAVY UČITELŮ VE SVĚTĚ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Daniel NAM

Učitelství pro SŠ, obor PS-Aj

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, PhD

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2018

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval hlavně vedoucí diplomové práce, Mgr. Vladimíře Lovasové, PhD, za trpělivou podporu a odbornou konzultaci. Především bych také chtěl poděkovat za pomoc při kvalitativním výzkumu, kdy její podpora byla klíčová k úspěšnému vypracování diplomové práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Obsah

ÚVOD	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. ROLE UČITELE A NÁROČNOST UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ	4
2. SYSTÉMY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	7
2.1 ČESKÁ REPUBLIKA	7
2.2 JIŽNÍ KOREA.....	11
2.3 SPOJENÉ STÁTY AMERICKÉ	14
2.4 SVĚTOVÉ STANDARDY VE VZDĚLÁVÁNÍ	17
PRAKTICKÁ ČÁST	19
1. CHARAKTERISTIKA PŘÍPRAVY UČITELŮ NA VYBRANÝCH PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH	20
1.1 ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI	21
1.2 NÁRODNÍ UNIVERZITA SEOUL	23
1.3 UNIVERSITY OF GEORGIA	25
2. SROVNÁNÍ SLEDOVANÝCH UNIVERZIT	28
3. ZKUŠENOSTI STUDENTŮ	32
3.1 METODOLOGIE	32
3.2 OBSAHOVĚ KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA	33
3.3 POROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH SKUPIN STUDENTŮ	47
4. KOMPARACE ANALYTICKÉ A KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	52
5. SHRUTÍ ZÁKLADNÍCH ZJIŠTĚNÍ A REFLEXE VÝZKUMNÍKA.....	55
6. ZÁVĚR	57
RESUMÉ	60
SUMMARY	61
SEZNAM LITERATURY.....	62
SEZNAM DALŠÍCH ZDROJŮ	63
PŘÍLOHY	1
PŘÍLOHA 1.....	1
PŘÍLOHA 2 – RESPONDENTI USA.....	6
PŘÍLOHA 3 – PŘEKLAD RESPONDENTI USA	8
PŘÍLOHA 4 – RESPONDENTI JIŽNÍ KOREA.....	10
PŘÍLOHA 5 – PŘEKLAD RESPONDENTI JIŽNÍ KOREA.....	13

Úvod

Žijeme v době, která by byla naprosto nerozeznatelná a nepředstavitelná pro naše předky i jen pár desítek let nazpět. Veškeré procesy, ale i interakce se zrychlují, což se promítá do našeho každodenního života. Jedná se o fenomén, ve kterém je důraz kladen na rychlost, jednodušnost, účinnost a časově-ekonomickou výhodnost k dosažení výsledků. Bohužel se jedná o motivaci, která má, podle mého názoru, kořeny v době, jejíž cíle jsou do značné míry překonané. Mluvím o měření účinnosti na základě kvantitativní hodnoty výsledných produktů. Podobným způsobem je nastavené školství, jak zmiňuje v jedné ze svých knížek Sir Ken Robinson (Robinson, a další, 2015). Společnost je motivována na základě ekonomicko-politických pohnutek, ale už není daný takový důraz na jedince, v tomto případě na žáka, jak se učí a co je ve skutečnosti důležité ve školním prostředí.

Hlavním cílem práce je zaměřit se, jakým způsobem připravují univerzity ve světě své studenty pro budoucí výkon pedagogického odborníka v prostředí, které připravuje nadcházející generaci na život, o kterém ještě nic nevíme a nejsme si jisti, které kompetence k tomu budou potřebovat.

V první polovině teoretické části se zaměřují na důležité aspekty učitelské role a náročnost tohoto povolání. Těchto témat se pouze dotknou, protože se nejedná o klíčový záměr této práce. Dále popíší zákony, které platí v cílových zemích (ČR, USA, Jižní Korea), a charakterizují, jaké jsou legislativní kvalifikační požadavky na výkon práce pedagoga.

V první polovině praktické části bude kvalitativní rozhovor se dvěma studenty z každé univerzity. Hlavními cíli rozhovorů bude za prvé: zjistit, zda se respondenti domnívají, že se jim během pregraduální přípravy dostalo dostatečné přípravy pro jejich nadcházející profesi, a jakým způsobem byli tímto ovlivněni v začátcích pedagogické praxe; a za druhé: zda mají respondenti pocit, že specializovaný rozvoj určitých dovedností či kompetencí (kterého se jim během studia nedostalo) by považovali za užitečný. Výstupem nasbíraných dat bude kvalitativní komparace jednotlivých zemí a odpověď na otázku, jakým způsobem jsou respondenti připravováni pro výkon práce a zda odcházejí ze svých vzdělávacích institucí připraveni dostatečným způsobem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ROLE UČITELE A NÁROČNOST UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

„Jsme jako trpaslíci na ramenou obrů. Náš pohled může obsáhnout více a vidí dále než jejich. Ovšem ne proto, že by náš zrak byl pronikavější nebo naše výška větší, nýbrž proto, že nás nese a vyzvedává mohutná postava obrů.“ (Bishop of Chartres, 1955)

Výše zmíněný citát je od francouzského filozofa z 12. století Bernarda z Chartres, který je zaznamenán v *Metalogiconu* anglikánského duchovního Jana ze Salisbury. Tento citát lze vyložit dvěma způsoby; jednak se snaží sdělit skutečnost, že i my jako společnost jsme schopni poznávat vyšších pravd a dosahovat větších cílů právě díky předchozím objevům našich předků; dalším výkladem by mohla být interpretace představena německým filozofem Nietzsche (Nietzsche, 2004) a to, že i trpaslíci, kteří nemají příležitost vylézt obrům na ramena, mohou také slyšet a porozumět věcem, které by za jiných okolností nemohli nikdy poznat.

Tento citát, ať už vyložený jedním nebo druhým způsobem, velice výstižným a trefným způsobem vystihuje důležitost a podstatu učitelské role. V jedné z následujících kapitol se krátce zaměříme na to, jakým způsobem je učitel definovaný. Pokud se podíváme do slovníku v cílových jazycích našeho výzkumu (čeština, angličtina, korejština) anebo i do encyklopedií, ať už online či v tištěné podobě, můžeme si všimnout, že učitelem se rozumí osoba, která instruuje, je součástí výchovně vzdělávacího procesu, napomáhá druhým osobám získávat znalosti, hodnoty a kompetence a je ve většině případech zaměstnaná institucí, často většího charakteru.

Nicméně je zapotřebí také mít na mysli, že i toto zaměstnání, tedy i charakter práce, prochází v 21. století velkými změnami, které přinesl prudký vzestup technologie a rapidní nástup internetu. Cornu (2004 stránky 227–38) navrhuje dva hlavní důvody, proč k této změně dochází a proč se vlastně mění i celá společnost. Prvním je demokratizace a masifikace škol, tzn. více dětí, než kdy předtím má přístup ke vzdělání a výsledkem je různorodé prostředí – kulturně, etnicitou i socioekonomicky. A druhý důvod, který předkládá, je právě nástup informačně komunikačních technologií, které jsou výkonnější, ale zároveň dostupnější než kdy dřív. A z těchto důvodů již není dostačující, aby učitel byl „pouhým“ odborníkem ve svém zaměření, jak naznačuje (Szűcs, 2009) ve své práci,

pedagog musí být také tzv. umělcem, tzn. ovládat a znát určité znalosti a dovednosti specifické pro učitele.

Jakou roli tedy hraje učitel v tomto novém prostředí, ve kterém se zdá, že je již redundantní, aby jedna osoba měla veškeré informace, protože jsou na dosah pár stisků klávesy či doteků obrazovky? Prensky ve svém článku *The Role of Technology in Teaching and the Classroom* (2008) představuje nový přístup, který by měli učitelé zastávat; a to dovolit studentům, aby se získávali informace sami pomocí technologií a pod vedením pedagoga; jinými slovy autor navrhuje podpořit „novou“ pedagogiku.

„Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sebe zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných“ (Vališová, a další, 2007 str. 16).

Vališová a Kasíková komentují nejen, jakou roli by měl zastávat pedagog, ale zároveň jak moc je tato pozice náročná, a to z hlediska autoregulace a kognice, ale dokonce i metakognice a adekvátní exteriorizace za účelem vzdělávání a výchovy.

Tímto se tedy nabízí otázka, kdo je učitel, jak ho budeme definovat obecně, ale také potom konkrétně by měl vypadat učitel úspěšný? Je nutné si přiznat, že je nejednoduchým úkolem jednoznačně definovat, kým je učitel, nejen kvůli tomu, že se na jeho definici názory liší, ale ještě ke všemu se, jak je výše zmíněno, jeho role a podstata stále mění. V pedagogickém slovníku lze najít definici: „Osoby, jejichž profesionální aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí“ (Šimíčková-Čížková, a další str. 6). Tato zmíněná definice pouze vzdáleně přibližuje toto zaměstnání a nevystihuje nejrůznější aspekty, které jsou nutné k úspěšnému výkonu práce. Podívám se na jeden konkrétní příklad, který nám zobrazuje prosperujícího kantora.

Holeček považuje za úspěšného učitele jedince, který prokazuje dostatečnou kompetentnost v oblastech: vědomostí, dovedností a vlastností, zájmu a možností (Holeček, 2014 str. 88). Na první pohled se může zdát, že vypsání podmínek k úspěchu jsou celkem jednoznačné a není třeba o nich dlouze hovořit a zabývat se jimi; nicméně za každým bodem se skrývají nesčetné pod-body, které si laik mnohdy neuvědomí.

Což může být jedním z faktorů, který ovlivňuje nejen prvotní vstup studentů do pedagogických ústavů, ale také způsobit pochyby či vyhoření u již pracujících pedagogů. Nedostatek učitelů ve školách je celosvětově rozšířený fenomén, o kterém vědí instituce již řadu let, nicméně vystupňoval do takové míry, že se stává tématem i v médiích. Dle mezinárodních výzkumů, i přestože mnoho učitelů jsou spokojeni ve svých zaměstnáních, mnoho pedagogů tvrdí, že se stýkají s vysokým množstvím stresu a symptomy vyhoření (Johnson, a další, 2003 stránky 581-617) (Neves De Jesus, a další, 2005 stránky 119-134). Tuto skutečnost podporuje mnoho výzkumů a je frekventovanějším jevem obzvláště u začínajících učitelů; z tohoto důvodu mnoho odborníků doporučuje a silně prosazují potřebu podpůrných systémů pro začínající učitele, aby se předcházelo předčasným odchodům z profesí (Hong, 2010 stránky 1530-43) (McDougall, a další, 2009) (Gonzalez, a další, 2008 stránky 1-11).

Podrobněji se tímto tématem zabývat nebudeme, neboť se nejedná o hlavní cíl práce a také je možné najít mnohem více publikací i prací, které se mnohem detailnějším způsobem dotýkají jednotlivých aspektů tématu. Pro potřeby této práce je dostačující vědomí, že se jedná o stále aktuální téma, kterému je věnovaná malá pozornost; v následujících stránkách se zaměříme na rozdílnost přípravy budoucích učitelů z hlediska legislativního a univerzitních programů, a jejich potenciální efekt.

2. SYSTÉMY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Požadavky na nároky, které musí splnit každý, kdo se chce stát pedagogickým pracovníkem, se neliší pouze mezi státy, ale v některých případech také v rámci jedné země. Například v USA jednotlivé federální státy mají pravomoc řešit si legislativní záležitosti autonomně za předpokladu, že nebude porušovat ostatní ustanovení ústavy. V předkládané práci se zaměříme vždy na jednu konkrétní univerzitu v konkrétní části dané země, soustředit se budeme na obory učitelství pro střední školy (dále jen SŠ), střední odborné školy (dále jen SOŠ) a gymnázia.

Následný popis charakterizuje části legislativního systému týkající se definice pedagogického pracovníka v pro nás cílených oblastech, tedy v České republice, v Jižní Koreji a Spojených státech amerických.

2.1 Česká republika

Český zákon o pedagogických pracovnících definuje učitele střední školy v § 9 následujícím způsobem:

Odst. (1) Učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

Písm. a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

Písm. b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

Písm. c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně-vzdělávacího předmětu, a

Bod 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo

Bod 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,

Písm. d) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a

Bod 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy,

Bod 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy, nebo

Bod 3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,

Písm. e) podle § 8 odst. 1 písm. a) jen pro výuku na nižším stupni víceletého gymnázia,

Písm. f) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy, nebo

Písm. g) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

Odst. (2) Učitel odborných předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

Písm. a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,

Písm. b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,

Písm. c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo

Písm. d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a

Bod 1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,

Bod 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo

Bod 3. studiem pedagogiky podle § 22 (dále jen „studium pedagogiky“).

(Parlament České republiky, 2016) [cit. 10. 7. 2017] (Poslední změna 1. 9. 2017)

Ve výše zmíněném případě se mluví o učitelích v nejširším a nejtradičnějším slova smyslu, dále v odstavcích (3) až (8) český zákon definuje učitele praktického vyučování, odborného výcviku zřízeného pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a předmětů uměleckého zaměření, a v (9) odborníky jiným způsobem kvalifikovanými dle §21, kteří mají ze zákona dané kvalifikační úlevy vzhledem k charakteru jejich vyučovaného předmětu. Jinými slovy k tomu, aby uchazeč o učitelskou pozici mohl učit, je zapotřebí, aby dosahoval magisterského vzdělání nebo dle dále definovaných bodů v §9 měl nejméně bakalářské vzdělání, vzdělání v programu celoživotního vzdělávání či dokončené studium pedagogiky. (Parlament České republiky, 2016) [cit. 26. 11. 2017]

Český zákon o vysokých školách definuje standardní dobu bakalářského studijního programu:

Odst. (2) Standardní doba studia včetně praxe je nejméně tři a nejvýše čtyři roky.

Dále je definována standardní doba magisterského studijního programu:

Odst. (1) Magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; standardní doba tohoto studia je nejméně jeden a nejvýše tři roky. V případech, kdy to vyžaduje charakter studijního programu, může být udělena akreditace magisterskému studijnímu programu, který nenavazuje na bakalářský studijní

program; v tomto případě je standardní doba studia nejméně čtyři a nejvýše šest roků.

(Parlament České republiky, 2017) [cit. 10. 7. 2017] (Poslední změna 1. 7. 2017)

Ze zákona je možné se dočíst, že standardní doba magisterského programu se pohybuje v rozmezí čtyř a nejvýše šesti let. Poté co se Česká republika stala členskou zemí, která podepsala smlouvu Boloňského procesu v roce 1999 (European higher education area, 2016) [cit. 10. 7. 2017] (Poslední změna 15. 4. 2016), došlo k normalizaci standardní doby studia. Během té je, dle I.12.2. národní zprávy EHEA, každý vysokoškolský student povinen získat alespoň 300 kreditů definovaných dle ECTS (EHEA, 2016), přičemž jeden standardní rok reprezentuje 60 ECTS. V případě standardní doby studia trvá tedy magisterský program 5 let. Výjimku tvoří pouze obory všeobecného lékařství, které jsou zakončené dosažením 360 ECTS.

Předpoklady pro výzkum

Definice učitele se různí. „I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů.“ (Vališová, a další, 2007) „Také se často říká, že učitelem, vychovatelem, rétorem se člověk rodí. V tom případě můžeme hovořit o štěstí, takový odborník umí své znalosti dobře a srozumitelně vysvětlit studentům či širší veřejnosti. Je populární, oblíbený, jeho přednášky jsou studenty hojně navštěvované, jejich zájem o obor i jeho studium vzrůstá. Vrozené dispozice k učitelství (pokud vůbec existují) však bohužel nemají všichni lidé, tím méně se to dá očekávat u odborníků orientovaných do vysokých sfér teoretického myšlení a bádání.“ (Podlahová, a další, 2012) V českém Školském zákoně bychom ale přesný popis tohoto povolání hledali marně. Vystává otázka, čím je tento fakt způsoben. Námi nabízená první varianta předpokládá, že je téměř nemožné osobu učitele popsat jedinou definicí, vzhledem k složitosti a komplexnosti aspektů psychologických, vzdělávacích a dalších. Druhý předpoklad, zastávající opačné stanovisko, říká, že význam slova „učitel“ je naopak pro širokou společnost tak jasný a jednoznačný, že jej evidentně není třeba nijakým dalším způsobem přibližovat a definovat.

Vzhledem k vágnímu pojetí pedagoga jako takového, a nedostatečné charakteristice role, kterou by měl učitel zastávat ve vzdělávacích institucích, se obáváme, že se s tímto stávajícím trendem – kdy není zcela jasné, jako roli zastává učitel ve vzdělávacích institucích – setkáme i v praktické části předkládané práce. Předpokládáme, že ve výzkumné části zaznamenejeme názory, že není jednoznačné, které kompetence by měl vysokoškolský učitel rozvíjet v rámci přípravy na budoucí výkon profesionálního vzdělavatele – např. zda je důležitější osobnostní rozvoj, nebo prohloubení znalostí a porozumění odbornosti v aprobačních předmětech.

2.2 Jižní Korea

Korejský školský zákon o základním a středním vzdělávání rozděluje učitele na dva typy: „běžné“ učitele a tzv. seniorské učitele. Seniorští učitelé splňují minimálně 15 let učitelské praxe a také další kvalifikace, např. výborné kvality a schopnosti v oblasti výzkumu nebo jsou vyznamenáni ministerstvem školství certifikátem za vykonanou službu. Pro účely této práce se zaměříme na první skupinu učitelů, tedy na učitele „běžné“.

Volný překlad zákona týkajícího se „běžného“ učitele z §21 zní: „Učitelem se rozumí osoba pracující v základním vzdělávání (první a druhý stupeň), středním vzdělávání, odborní poradci (první a druhý stupeň), učitelé knihovnictví (první a druhý stupeň), učitelé praktických předmětů, učitelé zdravotnictví (první a druhý stupeň), kteří splňují kritéria v §2 Zákona, týkajícího se standardu učitelů, a získali certifikované oprávnění ministerstvem školství a prezidentskou vyhláškou Jižní Koreje z roku 2013.

V §2 zákoně týkajícího se standardu učitelů stojí: „Učitel musí splnit kvalifikační test učitelů (dále jen kvalifikační test), který se skládá z písemné testové a nepísemné testové části.“ (Prezidentská vyhláška č. 280003, 2017) [cit. 17. 10. 2017] (Poslední změna 27. 5. 2017)

V §3 zákoně o kvalifikačních učitelských testech se píše: „Ministerstvo školství udělí certifikát učitelství (dále jen certifikát) dle školského nařízení těm, kteří řádným způsobem splní kvalifikační zkoušky. V tomto případě se absolventům pedagogických fakult (včetně vzdělání vysokoškolského charakteru; absolventů a učitelů v učitelské profesi se týká totéž) uděluje certifikát v zaměřené či všeobecné oblasti. Dále se certifikát uděluje těm, kteří

úspěšně dokončí praktickou zkoušku v souladu se Zákonem č. 9 o Kvalifikaci pro středoškolské vzdělávání (dále jen „Speciální vzdělávací kurz pro učitele“) zmíněný v Tabulce 2 v Zákoně o primárním a sekundárním vzdělávání. (Učitelství kvalifikační test, 2017) [cit. 17. 10. 2017] (Poslední změna 2. 5. 2017)

Volný překlad definice učitele SŠ dvou úrovní definuje Zákon o primárním a sekundárním vzdělávání: „První úroveň učitele dosahuje jedinec tehdy, pokud pod vedením učitele druhého stupně:

- Odst. 1. Obdržel vysokoškolský titul z pedagogické fakulty určeného pro SŠ udělovaný pedagogickou fakultou či ministerstvem školství nebo certifikát seniority pro SŠ od ministra školství či od pedagogické fakulty a má alespoň 1 rok praxe.
- Odst. 2. Obdržel vysokoškolský titul z pedagogické fakulty jiného charakteru než pro SŠ udělovaný pedagogickou fakultou či ministerstvem školství a certifikát středoškolské kvalifikace od ministerstva školství a má alespoň 1 rok praxe.
- Odst. 3. Obdržel vysokoškolský titul a certifikát středoškolské kvalifikace a zúčastnil se tříletého programu dočasného vzdělávání učitelů v minimálním rozsahu 3 let.
- Odst. 4. Je profesorem či asistentem profesora na institucích terciárního vzdělávání nepedagogického zaměření (vysoké školy, dále jen VŠ, a VOŠ) a má alespoň 3 roky pedagogické praxe.

Učitele druhé úrovně definuje tentýž zákon: „Druhé úrovně učitele dosahuje jedinec tehdy pokud:

- Odst. 1. Úspěšně vystudoval magisterský studijní program pedagogického zaměření udělovaného pedagogickou fakultou či ministerstvem školství
- Odst. 2. Úspěšně vystudoval magisterský studijní program nepedagogického zaměření a dosáhl určité úrovně pedagogické profesionality (教職科)
- Odst. 3. Úspěšně dokončil magisterský studijní program s certifikátem středoškolské kvalifikace či vyšší

Odst. 4. Je asistentem profesora pedagogické fakulty nebo vysoké odborné školy s alespoň dvouletou pedagogickou praxí

Odst. 5. V souladu s prezidentskou vyhláškou jsou osobě, která dokončila vzdělání v oblasti výuky a v souladu s §22 danými vládními orgány a na doporučení vrchního dozorce ministerstva školství, udělena kvalifikační kritéria v souladu s prezidentskou vyhláškou. V tomto případě obdrží navrhovaní kandidáti na druhou úroveň učitele na základě seznámení s výběrem kritérií a specifickými standardy od vrchního dozorce ministerstva školství.

Pro body 1–5 je třeba, aby jedinec také úspěšně dokončil program dočasného vzdělávání učitelů, který je prováděný periodicky, než dosáhne titulu seniorského učitele v §21.“

Předpoklady pro výzkum

Vzdělání hraje v Koreji zásadní roli. Investuje se do něho poměrně veliké množství zdrojů, ať už finančních, časových či lidských. Tato skutečnost se odráží i ve statistickém šetření OECD (OECD, 2016)[cit. 16. 12. 2017], kdy Korea spadá do prvních 10 zemí, co se týče matematické a čtenářské gramotnosti, ve přírodovědné gramotnosti spadá do prvních 15 zemí v mezinárodním průzkumu studentských znalostí PISA z roku 2016 o které se opírá OECD.

Z výše zmíněných definic kvalifikačních požadavků na učitele, potažmo dalšího kariérního postupu v učitelském zaměstnání se dá očekávat, že takto vysoce nastavený standard bude možné očekávat i v univerzitních oborech pedagogického směru. Předpokládáme, že úroveň terciárních vzdělávacích institucí bude reflektovat tyto vysoké požadavky a očekáváme, že absolventi budou vybaveni, jak vysokou odborností ve svých oborových specializacích, ale i pedagogicko-psychologickými dovednostmi a znalostmi.

2.3 Spojené státy americké

V základní listině práv americké ústavy v 10. dodatku stojí: „The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people.“ (Government Printing Office) [cit. 8. 10. 2017]

Volně přeloženo: „Pravomoce, které nejsou předepsány ústavou Spojených států, ani zakázány státem, jsou vyhrazeny pro státy či lid.“

Ratifikace této listiny práv, do které spadá prvních 10 dodatků, opravňuje jednotlivé státy Spojených států, aby si v rámci svých autonomních oblastí upravovaly zákony. To platí za předpokladu, že nebudou porušovat preambule a články I–IV, listinu práv a 11–27 dodatek americké ústavy.

Stránky ministerstva školství Spojených států dokonce explicitně tvrdí: „...federální role ve vzdělávání je omezená. Vzhledem k 10. dodatku ústavy je většina vzdělávání vázána a řešena na státní a regionální úrovni.“ (Government)[cit. 8. 10. 2017]

Z výše zmíněných právních předpisů je evidentní, že z valné většiny mají jednotlivé federativní státy Spojených států amerických značnou míru autonomie, co se týče zákonů, potažmo školského zákona. Pro účely této práce se zaměříme pouze na jeden z padesáti států, a to na Georgii. Tento stát je zvolený jednak z důvodu osobní zainteresovanosti, ale také se jedná o historicky významný federální stát, ve kterém byla založená první státem podporovaná univerzita, tudíž mluvíme o kolébce veřejného vyššího vzdělávání v rámci Amerického systému (Georgia, 2011) [cit. 1. 11. 2017].

Komise pro profesní standardy v Georgii (dále jen GaPSC) definuje, jakých standardů a požadavků musí potenciální učitelé, či jak oni se nazývají „vzdělávací odborníci“, dosahovat. K tomu, aby mohla osoba vzdělávat na území Georgie, je nutné, aby splňovala určitá kritéria:

Odst. 1. nejnižší dosažené vzdělání bakalářského programu (výjimku tvoří jedinci ucházející se o pozici učitele ve vysoce specializovaných předmětech – např. kariérní, technické či hospodářské zaměření) a které nebylo získané před dříve než 10

lety (v případě, že by bylo získané dříve, je třeba se prokázat dopisem přijetí na vzdělávací program, jehož výstupem je specializace ve vzdělávání)

Odst. 2. dokončit přípravný program pro učitele uznávaný či přijímaný GaPSC, takový program by měl mít následující charakteristiky:

Písm. a) jsou uznávané vzdělávacím certifikačním úřadem daného státu

- i. – programy nabízené vysokými školami a univerzitami v Georgii a které jsou zároveň uznávané GaPSC
- ii. – programy nabízené vysokými školami a univerzitami v daném státě USA a které jsou zároveň uznávané místním legislativním úřadem

Písm. b) vedou ke státem uznávané počáteční certifikaci

Písm. c) zahrnují učení studentů, praktickou zkušenost či vzdělávací praxi

(Georgia Professional Standards Commission, 2017) [cit. 21. 11. 2017]

Odst. 3. dále je třeba, aby osoba byla zaměstnaná místní správní jednotkou (dále jen LUA = local unit of administration) ve chvíli, kdy se přihlašuje k certifikaci v Georgii, aby bylo možné po konečném výstupu získat tzv. plnou certifikaci (Georgia Professional Standards Commission, 2017) [cit. 21. 11. 2017].

Výše zmíněná a také následující data se týkají pedagogů, kteří se rozhodli vykonávat učitelskou praxi a stále ještě nemají více než 3 roky oborové praxe.

Na webové stránce GaPSC jsou dále definované čtyři různé typy programů pro potenciální učitele na základě jejich předchozího vzdělání, kvalifikovanosti a místa získaného vzdělání, nicméně i zde jsou společná kritéria, která musí splňovat nad rámec již výše zmíněných podmínek:

Odst. 1. získání GACE (Georgia Assessments for the Certification of Educators = státem uznávaný certifikační program hodnocení), jedná se o standardizovaný certifikát vydávaný osobám, které prokážou dostatečnou znalost a dovednost v oboru (GaPSC, 2017) [cit. 22. 11. 2017]

Odst. 2. zisk dostatečného skóre na edTPA (Teacher Performance Assessment = výkonnostní test pro nezkušené pedagogy vyvinutý Stanfordskou univerzitou ve spolupráci s učiteli a vzdělávacími učiteli) v oborové pedagogice (GaPSC, 2017)[cit. 22. 11. 2017]

Odst. 3. úspěšné dokončení kurzu *identifikace a vzdělávání nadaných dětí* (GaPSC, 2017)

Odst. 4. dosažení dostatečného skóre na tzv. Hodnocení etika pedagogů v Georgii, jedná se o program určený k současnému vzdělávání a zhodnocování vědomostí pro budoucí pedagogy, který má napomoci k určitému chování a rozhodování (GaPSC, 2017).

Z výše získaných dat je možné si uvědomit, že jsou legislativně i administrativně vytížené různé správní jednotky, státem zřízené organizace, soukromé organizace aj. Je ovšem ke zvážení, zda se nejedná pouze o zbytečně komplikovaný byrokratický systém, který na papíře působí adekvátně a systematicky, nicméně ve skutečnosti nepřináší takové výsledky, které tvrdí, že by měl přinášet. Touto otázkou se zabývají např. Boyer a dr. Hamil ve svém článku (Boyer, a další, 2008), ve kterém zmiňují, že noví učitelé nejsou připravováni adekvátním způsobem pro svůj pracovní trh, aby také vzdělávali další pro jejich pracovní trh. Jedním z důsledků je míra úbytku pedagogické pracovní síly, kdy je možné zjistit, že v USA 46 % nových pedagogů nevydrží ve své profesi déle než 5 let (Editorial Teacher Attrition: An Issue of National Concern, 2006), což je ve většině případů kratší období než jejich vysokoškolské studium.

Předpoklady pro výzkum

Zdá se, že v tomto případě se jedná o legislativně a byrokraticky nejkomplikovanější (zároveň „nejpropracovanější“) požadavky na budoucí pedagogické pracovníky. Dále pokud se podíváme na průzkum veřejného mínění z roku 2014, je možné si všimnout, že z 10 nejprestižnějších zaměstnání v USA z pohledu široké veřejnosti, stojí učitel až na posledním místě (McCarthy, 2014) [cit. 17. 12. 2017]. A stojí před nimi zaměstnání jako voják, policista, architekt, a dokonce i kněz.

Na základě těchto aspektů, předpokládáme, že obdobným způsobem bude komplikované i samotné studium a očekáváme nadměrný objem učiva očekávaný ze strany

univerzity. Další otázka, která potenciálně vyvstává, zda studenti pedagogických fakult také takovýmto způsobem vnímají své studium potažmo profesi; zda je přebytně komplikované, roztržité mezi několik institucí a má nekoherentní a netransparentní provedení, a nakolik je tato profese „prestižní“.

2.4 Světové standardy ve vzdělávání

Je třeba zmínit, že se v posledních desetiletích významným způsobem rozšířila gramotnost a lidé mají přístup k většímu množství k informacím než kdy dříve. Největší zásluhu na této skutečnosti má, bezesporu, vynález internetu, rozšíření infrastruktury a rozmach komunikačních technologií. Autoři zabývající se tímto trendem dokonce tvrdí, že se situace změnila od počátku 19. století, kdy populace byla z valné většiny negramotná a dnes je situace obrácená, pouhých 17 % Země zůstává negramotnými (Roser, a další, 2017). Z této situace vznikla potřeba porovnávat a měřit na mezinárodní úrovni a sledovat vývoj vzdělávacích cílů vzdělávání. Výsledkem tohoto úsilí je ISCED (international standard classification of education), který byl poprvé schválený téhož roku po mezinárodní konferenci vzdělávání v Ženevě 1976 (UNESCO, 2011). Cílem ISCED je sběr a analýza mezinárodně srovnatelných dat v oblasti vzdělávání. „Vzhledem k vývoji vzdělávacích systémů je zapotřebí, aby rámec byl společně s nimi aktualizovaný a odrážel současnou strukturu“ (UNESCO, 2011).

Zaktualizované zprávy ISCED z roku 2011 v souladu s výše nasbíranými daty je viditelné, že je zapotřebí, aby pedagogičtí pracovníci dosahovali úrovně 5–7 dle standardu ISCED 2011, pokud chtějí pracovat ve vzdělávací instituci úrovně 3–4 dle standardu ISCED 2011 (UNESCO, 2011). Jinými slovy je nutné, pokud mají jedinci zájem pracovat na středních či středně odborných školách, aby dosahovali pracovní kvalifikovanosti alespoň nějaké terciární vzdělávací instituce, která je zakončena certifikátem či státní závěrečnou zkouškou. Pro podobné účely byl vytvořen i European Qualification Framework (dale jen EQF), evropský kvalifikační rámec, který má působit jako nástroj ke zvýšení čitelnosti národní kvalifikace a zvýšení pracovní mobility v Evropě. V tabulce č. 1 je znázorněno srovnání mezi oběma rámci (European Commission, 2012).

Dále stojí za zmínku fakt, že v zemích, ve kterých vedeme průzkum, je z pohledu UNESCO dostatek příležitostí pro vzdělávání všech občanů (UNESCO, 2017) dle výzkumu Sustainable Development Goal 4 (dále jen SD4). Jedná se o sběr dat, který má napomoci „zajistit inkluzivní a rovnocennou kvalitu vzdělávání a podpořit celoživotní vzdělávací příležitosti pro všechny“ (UNESCO, 2017). Tato data jsou součástí eAtlasu UNESCO „Education 2030 Framework for Action“, ve kterých se analyzuje, v jakém rozsahu legislativní systém dané země umožňuje občanům studovat v primárních a sekundárních vzdělávacích institucích bez zpoplatnění. Ve Spojených státech se jedná o 12 let, v České republice je to 13 let a Jižní Korea nabízí pouze primární vzdělání v rozsahu 9 let.

Tabulka č. 1: Porovnání ISCED a EQF

ISCED úroveň	Ekvivalentní vzdělání	EQF úroveň
1	1. stupeň ZŠ	2
2	2. stupeň ZŠ, 1. – 4. ročník osmiletých, 1. – 2. ročník šestiletých	3
3	Středoškolské, maturita či vyučení	4
4	Pomaturitní studium	Nedefinováno
5	Poslední dva ročníky konzervatoří	5
6	Bakalářské studium VŠ, studium VOŠ	6
7	Magisterské studium VŠ	7
8	Doktorské studium VŠ	8

(Český statistický úřad, 2014) [cit. 16. 12. 2017]

(Evropská Komise, 2017) [cit. 16. 12. 2017]

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA PŘÍPRAVY UČITELŮ NA VYBRANÝCH PEDAGOGICKÝCH FAKULTÁCH

V následující kapitole se zaměříme na pedagogické fakulty, konkrétně jaký podíl povinných pedagogicko-psychologických předmětů se vyučuje na daných oborech. Univerzity by měly připravovat své absolventy pro pracovní trh, a proto by výstupy daných oborů měly reflektovat aktuální potřeby společnosti. Cílem následující kapitoly je zjistit, zda jsou studenti oborů pedagogického zaměření dostatečným způsobem připravováni k výkonu práce učitele, protože se nejedná o čistě teoretický obor, tudíž nestačí pouhá oborová znalost, ale je zapotřebí, aby absolventi byli schopni vzdělávat žáky. Jinými slovy, zda univerzita, potažmo fakulta, připravuje své absolventy adekvátně a naplňuje svůj smysl.

„...tím myslím, že doufám v menší bídu mezi chudými, méně neznalosti ve školách, méně bigoterie v kostelech...větší studium přírody...více ctnosti ve státě, více moudrosti v legislativě, více inteligence, více radosti, více víry“ (Gilman, 1876).

Na základě dat získaných ve druhé kapitole předpokládáme, že se odlišnosti legislativy jednotlivých zemí promítnou i do vzdělávacích institucí a také se dotknou pedagogických i předmětových požadavků. U ČR budeme předpokládat, nejednoznačně definované učitelské programy, u kterých nebude možné vyčíst, zda se zaměřují na osobnostní rozvoj či odbornou kvalifikovanost studentů; s ohledem na zákonnou povinnost učitelů mít získané alespoň bakalářský titul jakéhokoliv druhu a být zapsaný v celoživotním vzdělávání. U Jižní Koreji budeme předpokládat, že vysoké požadavky kladené, jak na oborovou kvalifikovanost v předmětech, tak i další kariérní postup, se budou odrážet v učitelských programech na univerzitách. U Spojených států budeme předpokládat, že obrovská míra byrokracie v podobě několika institucí podílejících se na ukončování studia i vydávání učitelských certifikací bude reflektovat vzdělávací systém univerzit; obzvlášť v případech systemické netransparentnosti, kdy jedinec musí vynaložit obrovské úsilí, pokud chce svépomocí získat celistvé informace.

1.1 Západočeská univerzita v Plzni

Tabulka č. 2: Pedagogicko-psychologický modul pro bakalářské učitelké obory v Plzni na ZČU

Název	Ročník/Semestr	Druh předmětu	Časová dotace
Osobnostně sociální rozvoj	1. / 1. Zimní	Seminář	26 + 25 (výuka a projekt)
Úvod do studia pedagogiky	1. / 2. Letní	Přednáška + Seminář	26 + 25 (výuka a příprava na test)
Obecná psychologie a psychologie osobnosti	1. / 2. Letní	Přednáška + Seminář	39 + 30 + 20 (výuka, příprava na zkoušku, seminární práce)
Obecná teorie výchovy a vzdělávání	2. / 3. Zimní	Přednáška + Seminář	26 + 25 (výuka a příprava na zkoušku)
Vývojová psychologie	2. / 3. Zimní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, e-learning, příprava na test)
Reflexe a hodnocení kvality výuky	2. / 4. Letní	Přednáška + Seminář	26 + 25 (výuka a příprava na test)
Náslechová praxe	2. / 4. Letní	Seminář	10 + 15 (výuka a praktická výuka)
Sociální psychologie	2. / 4. Letní	Přednáška + Seminář	20 + 26 + 20 (týmový projekt, výuka, příprava na zkoušku)

(Západočeská univerzita v Plzni, 2017) [cit. 25. 11. 2017]

Výše zmíněná tabulka je souhrn povinných předmětů v rámci bakalářského studia „Specializace ve vzdělávání“, který je stanovený na standardní dobu studia 3 let a souhrn získaných ECTS kreditů, kterých je třeba dosáhnout k úspěšnému zakončení studia – tedy 180. Celkový součet předmětů uvedených v tabulce odpovídá 14 ECTS kreditům. To znamená, že časová dotace povinných pedagogicko-psychologických předmětů absolventů neučitelských bakalářských oborů je méně než 10 % z celkového studia. Zda je 10 % dostatečný podíl, s přihlédnutím k faktu, že tyto obory oficiálně nevedou k přímému výkonu učitelské práce, zůstává otázkou.

Další zajímavostí, kterou lze vyčíst z katalogu předmětů ZČU v Plzni, je počet povinně volitelných předmětů, který se skládá z pedagogicko-psychologického modulu, který si studenti zapisují ve 3. ročníku zimního semestru. Jedná se o modul, jehož celkový

součet ECTS kreditů je 14, avšak počet předmětů, který si studenti různých oborů volí z této množiny se liší; a zdá se, že odlišnosti jsou nahodilé, protože se neshodují počty s oborovým zaměřením, např. studenti jazykového zaměření nemají shodný počet kreditů z tohoto modulu.

Magisterské studium

Tabulka č. 3: Pedagogicko-psychologický modul pro navazující magisterské učitelské obory v Plzni na ZČU

Název	Ročník/Semestr	Druh předmětu	Časová dotace
Pedagogická psychologie A	1. / 1. Zimní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, praktická výuka, příprava na test)
Pedagogická praxe souvislá	1. / 2. Letní	Seminář	20 + 20 (praktická výuka + příprava)
Speciální pedagogika pro učitele SŠ	1. / 2. Letní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, praktická výuka, příprava na test)
Pedagogická psychologie pro SŠ	1. / 2. Letní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, praktická výuka, příprava na test)
Základy psychopatologie pro učitele	2. / 3. Zimní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, praktická výuka, příprava na test)
Reflexe a hodnocení kvality výuky	2. / 3. Zimní	Přednáška + Seminář	13 + 13 + 25 (výuka, praktická výuka, příprava na test)

(Západočeská univerzita v Plzni, 2017) [cit. 25. 11. 2017]

Tato tabulka znázorňuje množství pedagogicko-psychologicky zaměřených předmětů, které spadají do tzv. pedagogicko-psychologického modulu ve studijním programu „Učitelství pro střední školy“. Výše zmíněné předměty v součtu odpovídají 20 ECTS kreditům, které student „nasbírá“ během svého studia. K tomu, aby došlo k úspěšnému zakončení navazujícího magisterského studia na pedagogické fakultě, je zapotřebí, aby konečný součet kreditů odpovídal 120; z čehož vyplývá, že pouze jednu šestinu předmětů budoucí pedagogický pracovník podstoupí v rámci své přípravy ve studijním programu, který přímo vede k učitelství. Ve výše zmíněné tabulce nejsou zahrnuty oborové didaktiky, jelikož není možné odhadnout, jakým způsobem probíhá výuka v těchto předmětech a zda se vůbec zabývají osobnostním rozvojem, nebo jsou zaměřeni pouze na metodiku výuky.

1.2 Národní univerzita Seoul

Tabulka č. 4: *Pedagogicko-psychologický modul pro bakalářské učitelké obory v Seoulu na SNU*

Název	Druh předmětu	Časová dotace
Pedagogická psychologie	Přednáška	48
Občanská výchova	Přednáška	48
Propedeutika moderní etiky	Přednáška	48

(Seoul National University, 2016) [cit. 27. 11. 2017]

Ve výše zmíněné tabulce je výčet pedagogicko-psychologických předmětů, nebo alespoň vzdáleně připomínající tyto předměty, které se vyučují na bakalářském programu pedagogické fakulty Národní univerzity Seoul. Je nutné dodat, že všechny tyto předměty jsou vyučovány pouze v tzv. prohlubujícím modulu, který je součástí všech bakalářských programů na pedagogické fakultě. Jedná se pouze o propedeutické předměty, které by měly studentům rozšířit podvědomí o vzdělávání a dát širší kontext o budoucím zaměstnání ve vzdělávání. Faktem však zůstává, že se jedná pouze o zlomek v porovnání s oborovými předměty, které studenti během svého studia absolvují. Na základě konkrétní specializace jsou ve skladbě předmětů drobné odchylky, ale v průměru absolventi pedagogické fakulty na konci svého studia projdou přibližně čtyřiceti předměty; opět vidíme opakující se trend, že zastoupení pedagogicko-psychologických předmětů je nižší než 10 % z celkového studia.

Součástí tohoto modulu jsou další předměty, jejichž cílem je připravit absolventy pro budoucí výkon práce v kontextu vzdělávání ve světě s narůstající mírou globalizace, environmentálním a geografickým, historickým a demokratickým. Jinými slovy jsou zaměřeny na rozšíření všeobecně vzdělávacích znalostí a předpokládají, že pedagog by měl mít nějaké povědomí o těchto fenoménech a kontextech. Mezi nabízené předměty v tomto modulu jsou, např. Úvod do korejských dějin, Kultura a život v Německu, Kultura a život ve Francii, Teorie demokracie, aj., včetně již výše zmíněných předmětů.

Další zajímavým poznatkem a zajímavou informací je podíl předmětů, a jejich časové dotace, které jsou vedené pouze jako přednášky a ty, jejichž přednášky jsou doplněné semináři či cvičeními (Seoul National University, 2016). S výjimkou předmětů vyučovaných na středních školách, kde je nevyhnutelná alespoň nějaká aplikace, např. laboratorní

cvičení z biologie nebo chemie, tělesná výchova apod., je bakalářské studium vedené velice teoreticky a, zdá se, je daný velký důraz na receptivní přijímání informací, pro kterou je Jižní Korea až příliš známá. Sám ministr školství v rozhovoru přiznal (C., 2013), že korejské školy nejsou bohužel příliš oblíbené a spokojenost studentů je mizivá.

Tabulka č. 5: Pedagogicko-psychologický modul pro navazující magisterské učitelské obory v Seoulu na SNU

Název	Druh předmětu	Časová dotace
Proseminář pedagogické sociologie	Přednáška	48
Učení a kognice	Přednáška	48
Intelligence a vzdělávání	Přednáška	48

(Seoul National University, 2016)[cit. 27. 11. 2017]

Výše zmíněná tabulka znázorňuje předměty, které by měly v rámci magisterského studia rozvíjet pedagogicko-psychologické kompetence, a dá se předpokládat, že tyto konkrétní předměty nebudou vyučovat oboroví pedagogové. Opět se jedná o předměty tzv. základního kurzu, který je součástí sylabů všech studentů pedagogické fakulty. Nicméně opět zde vidíme trend nízkého podílu pedagogicko-psychologických předmětů.

1.3 University of Georgia

Tabulka č. 6: *Pedagogicko-psychologický modul pro bakalářské učitelké obory v Atlantě na UGA*

Název	Druh předmětu	Časová dotace
Kritické problémy ve vzdělávání	Nedefinováno	48
Vyučování a učení	Nedefinováno	48
Propedeutika veřejného projevu a interpersonální komunikace	Nedefinováno	48
Sociokulturní perspektiva a rozmanitost	Nedefinováno	48
Praxe pod supervizí	Nedefinováno	48
Inkluze žáků se SVP	Nedefinováno	48

(Georgia, 2017)[cit. 17. 12. 2017]

Sylaby této univerzity bohužel nejsou úplně transparentní a není hned na první pohled evidentní, zda se jedná o přednášku, seminář, či cvičení. Nelze tedy s jistotou tvrdit, zda se jedná o teoretický či o praktický předmět, abychom mohli na základě této informace předpokládat, do jaké míry rozvíjí osobnost studenta. Nicméně je jasně dané, že se jedná o učitelství; v posledním roce mají studenti povinnou praxi pod dozorem, tzv. Zkušenost z terénu.

Dále stojí za zmínku, že všechny výše v tabulce zmíněné předměty mají nad rámce výuky na univerzitě ještě tzv. pre-profesionálních hodiny, v rozsahu 10 hodin. V sylabu není dále definováno, jakým způsobem jsou tyto hodiny uskutečňovány. Přepokládáme však, že se bude jednat o naslechovou praxi, simulovanou cvičnou hodinu před spolužáky, či obdobnou činnost, vzhledem k fakultním a kurikulárním propozicím, ve kterých stojí:

„Připravujeme budoucí učitele formou aktuálního kurikula ve spojení s výzkumem praktického vyučování, hluboké znalosti v oblasti zaměření a zkušenostmi ve třídách. Některé kurzy se konají ve třídách místních škol, aby obohatili studentům zkušenost.“

(volně přeloženo) (University of Georgia, 2017) [cit. 17. 12. 2017]

Další zajímavá informace ze sylabu bakalářských programů učitelství se týká hodnocení, které studenti získávají z jednotlivých předmětů nebo kurzů; u těch, které patří

do tzv. fundamentu nebo základních kurzů, je podmínka, aby studenti nedostali horší hodnocení nežli za „C“ (v českém kontextu hodnocení „dobrý“) u některých předmětů dokonce „B“ (v ČR hodnocení „chvalitebný“).

Magisterské studium

Po důkladném prostudování magisterských programů nabízených na této univerzitě se zdá, že magisterské programy se mezi sebou liší nejen oborovým zaměřením, ale i kurikulární strukturou i obsahem.

Mezi programy magisterské, které nabízí daná univerzita, University of Georgia, patří „Master of Education“ (dále jen MEd), „Master of Arts in Teaching“ (dále jen MAT), „Master of Arts“ (dále jen MA), „Master of Science“ (dále jen MS), „Education Specialist“ (dále jen EdS). Přestože se jedná o obory nabízené na pedagogické fakultě, ne všechny jsou zaměřené na učitelství. Pokud se absolventi přihlašují na magisterský obor, univerzita vyžaduje: přihlášku, dostatečné skóre při přijímacím řízení, výpis studentské prospěšnosti předchozího vzdělání a tři písemná doporučení vhodnosti kandidáta na daný obor; a fakulta vyžaduje: strukturovaný životopis, motivační dopis a potvrzení předchozího vzdělání. (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017]

První dva výše zmíněné programy jsou obory učitelské; MEd je primárně určený pro studenty, kteří již vystudovali bakalářský učitelský obor na této či jiné univerzitě; MAT je určený pro uchazeče, kteří nemají předchozí vzdělání učitelského zaměření, ale mají oborovou odbornost. Tito studenti mají nad rámec standardního studia MEd ještě povinný výkon tzv. kurz semestrálních hodin, což znamená, že mají povinnost odučit v rozsahu 36–48 hodin, podle oborové specializace, ve třídách. Dalším specifikem učitelských oborů je výstup studia, kterým je portfolio určeno jako hodnotící východisko studentova porozumění, znalosti a aplikace klíčových konceptů ve vzdělávání dle standardů stanovené v závislosti na specializaci, např. NSTA (národní asociace učitelů přírodních věd), TWLE (TESOL a výuka světového jazyka) apod. (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017]

MA je program zaměřený na jedince, kteří mají zájem se specializovat v určité oblasti pedagogiky, která se hlubším způsobem zaměřuje na specifickou skupinu žáků,

např. mezi programy, které nabízejí, patří pedagogická psychologie, gramotnost a dětská literatura, vzdělání pro nadané a kreativní, speciální pedagogika apod. Dalším specifikem tohoto studia je, že se soustředí na výzkum a výzkumné metody jako takové, dokonce v propozicích studijního programu jej doporučují pro ty, kteří mají zájem usilovat o výzkumnou kariéru. (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017]

Program MS univerzita prezentuje jako rigorózní program, jehož cílem je připravit absolventy v aplikovaných oborech, např. aplikovaná behaviorální analýza, biomechanika, sportovní management, pedagogika sportu aj. (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017]

EdS je doplňkový program pro učitele, kteří již mají za sebou praxi v oboru a mají zájem si rozšířit kvalifikovanost, prohloubit znalosti ve svém odvětví a stát se „ještě větším“ odborníkem. Studijní obor je určený pro uchazeče s již dokončeným magisterským programem učitelství a několika hodinou praxí na základě jednotlivých oborů a klasifikace v rámci učitelské kvalifikačního rámce USA (např. level 5–100 odučených hodin a jiné kvalifikační požadavky). (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017]

Pro účely této práce se zaměříme na učitelský obor „Master of Education“. Ten je, jak je výše zmíněno, určený primárně pro studenty, kteří prošli bakalářským studiem učitelského zaměření na UGA či jinde, tzn. předpokládá se, že uchazeči již budou přicházet na univerzitu s určitou znalostí oborovou, ale i pedagogicko-psychologickými kompetencemi. Bohužel ani v tomto případě neexistuje celistvá část pedagogicko-psychologické průpravy, která by byla realizovaná jedním ústavem na fakultě, místo toho je studium rozdělené na stejné celky, kterými studenti procházejí. K úspěšnému zakončení studia je zapotřebí, aby studenti do ukončení nasbírali 36 kreditů: 9 kreditů spadá do tzv. bloku pedagogiky a kurikula, z nichž 3 se zabývají právě učitelstvím pro SŠ; dále 15 kreditů spadá do praktického vyučování; a 12 kreditů spadá do bloku výzkumu a vedení lidí, z nichž 6 kreditů se skládá z mentoringu a stáže a 6 kreditů si všichni studenti mohou vybrat dle svého uvážení (doporučuje se vybrat předměty oborově související a na základě předchozí konzultace s koordinátorem) (UGA, 2017) [cit. 19. 12. 2017].

2. SROVNÁNÍ SLEDOVANÝCH UNIVERZIT

V této kapitole budeme srovnávat počet hodin, který studenti musejí absolvovat k úspěšnému zakončení studia, obsah oborů a předmětovou skladbu. Jedná se o porovnávání výše zmíněných univerzit: Západočeská Univerzita v Plzni (dále jen ZČU), University of Georgia (dále jen UGA), a Národní univerzita Seoul (dále jen SNU).

Následující tabulka popisuje celkový součet hodin pedagogicko-psychologické výuky, který studenti fakult absolvují během bakalářského studia.

Tabulka č. 7: Souhrn časové dotace pedagogicko-psychologických předmětů na bakalářských programech

UNIVERZITA	ZČU	UGA	SNU
PŘEDNÁŠKY	192	144	144
KONTAKTNÍ VÝUKA	105	144	0
PŘÍPRAVA NA ZKOUŠKU	150	X	X
CELKOVÝ SOUČET	297	288	144

Přednáškou v této tabulce rozumíme výuku předmětu, při které převládá výklad spíše teoretického charakteru, tzn. frontální organizační forma typicky využívaná jako primární způsob předávání znalostí nejen na vysokých školách. Kontaktní výukou rozumíme předměty, při kterých dochází k aktivní participaci studentů a interakci s vyučujícím, např. semináře a cvičení, dále jsme sem zařadili i předměty, které vyžadují kontakt a spolupráci s vyučujícím i jinými studenty, např. seminární práce a týmové projekty. Dále je zde i položka příprava na zkoušku, kterou jako jediná ZČU popisuje explicitně ve studijním programu a definuje předpokládanou časovou náročnost.

V případě, že nebyl průběh výuky předmětu blíže definován, předpokládali jsme, že se bude jednat o vyvážený poměr mezi přednáškou a kontaktní výukou, tento případ se použil pouze u UGA.

Z tabulky můžeme jasně vyčíst, že největší časovou dotaci mají ZČU a posléze SNU, přičemž, pokud pomineme přípravu na zkoušku, která je definovaná pouze v případě české univerzity, i přesto má přibližně stejnou časovou dotaci pedagogicko-psychologických předmětů ve srovnání se SNU; srovnáme-li zahraniční univerzity mezi sebou, tak zde nalezneme přibližně 50 % rozdíl.

Dále stojí za zmínku, že korejská univerzita neposkytuje svým studentům žádnou praktickou výuku týkající se pedagogicko-psychologické přípravy na bakalářském studiu a jedná se o ryze teoretické předávání informací, kterou je Jižní Korea proslulá (Kocken, 2014)[cit. 7. 3. 2018]. Nicméně je zajímavé zjištění, že časovou dotaci přednášek má vyšší česká univerzita, což jsme na základě dat ze studijních programů neočekávali; spíše se předpokládalo, že nejvíce bude mít SNU vzhledem k popisu předmětů. Dále se nenaplnil předpoklad ani u americké univerzity, kdy objem učiva nepřevyšoval výrazně další dvě porovnávané instituce.

Tabulka č. 8: Souhrn časové dotace pedagogicko-psychologických předmětů na navazujících magisterských programech

UNIVERZITA	ZČU	UGA	SNU
PŘEDNÁŠKY	65	48	144
KONTAKTNÍ VÝUKA	65	48	0
PŘÍPRAVA NA ZKOUŠKU	125	X	0
CELKOVÝ SOUČET	130	192	144

Z výše prezentované tabulky je zajímavá hlavně následující informace SNU svým magisterským studentům, jejichž studium jim umožňuje, po úspěšném zakončení učitelské certifikace, stát se učiteli, nabízí přesně stejný počet přednášek jako na nečitelském bakalářském studiu.

U UGA jsme předpokládali, že 3 hodiny učitelství pro SŠ, 15 hodin učitelské praxe či učitelského vyučování a 6 hodin mentoringu a stáže, které dohromady dávají 24 hodin (v případě amerických univerzit tzv. kreditových hodin) odpovídají 96 hodinám „obyčejným“

(Education, 2008) [cit. 8. 3. 2018]. Vzhledem k tomu, že tyto kredity nejsou blíže specifikovány, předpokládám, že se bude jednat o vyvážený poměr mezi přednáškami a kontaktní výukou.

Minimální požadavky na absolventy

Vzhledem k netransparentnosti kompletního učitelského programu na univerzitách v jednotlivých zemích, nelze s jistotou určit do jaké míry jsou absolventi připraveni na výkon povolání z pedagogicko-psychologického hlediska. Nicméně vzhledem ke skutečnosti, že ve všech zemích platí kreditový systém, který je mezi zeměmi vzájemně uznatelný, lze do jisté míry předpokládat jaké úsilí bude stát průměrnému studentovi jeho studium.

Tabulka č. 9: Kreditový systém sledovaných zemí

	ZČU ¹	UGA ²	SNU ³
KREDITY	60 ¹	30 ²	35 ⁴
KONTAKTNÍCH HODIN/KREDIT	X	15 ²	13–16 ⁴
SAMOSTUDIUM/KREDIT	25–30 ¹	45 ⁴	38–48 ⁴

V tabulce vidíme informace týkající se jednoho akademického roku; celkový počet kreditů, které by měli na konci akademického roku mít v případě řádného plnění, předpokládaný předpokládaná časová dotace kontaktních hodin a samostudia za každý kredit. Jak je z výše prezentované tabulky evidentní, studium na univerzitě ve Spojených státech se bude více podobat studiu na korejské univerzitě než na české. Kreditový systém, počet kontaktních hodin i míra samostudia se zdá být víceméně ekvivalentní. Oproti tomu kreditový systém i předpokládaný počet hodin investovaných do samostudia definovaný Evropskou unií se výrazně liší od výše zmíněných dvou univerzit – počet kreditů je dvojnásobný v porovnání s UGA a téměř dvojnásobný v porovnání s SNU, ale, což je celkem

¹ (Union, 2015) [cit. 8. 3. 2018]

² (Education, 2008)[cit. 8. 3. 2018]

³ (Department, 2013)[cit. 8. 3. 2018]

⁴ (UMAP, 2016)[cit. 8. 3. 2018]

překvapivé, počet hodin samostudia je přibližně o 30–40 % nižší; z čehož vyvstává otázka proč tomu tak je a jakým způsobem si tento fakt vykládat? Z laického pohledu se to tváří, že jeden kredit z EU má poloviční hodnotu ve srovnání se zahraničními kredity.

Další informací, která stojí za zmínku, je skutečnost, že EU žádným způsobem nedefinuje množství kontaktních hodin, které by odpovídaly jednomu kreditu. Dle informací poskytnutých na univerzitních stránkách (Západočeská univerzita v Plzni, 2018) [cit. 10. 3. 2018] do tzv. pracovních hodin, které se v tomto případě rovnají 26 hodinám, zahrnují i jiné činnosti, mj. i právě kontaktní hodiny; což ještě více „snižuje“ hodnotu jednoho kreditu. Dále zde pouze stojí, že hodiny, které by byly nad rámec pracovních hodin, jsou individuálně definované v sylabu; nejedná se tedy o jednoznačný a transparentní systém zhodnocování individuálních kreditů, protože se tedy dá zjednodušeně říci, že ne všechny kredity jsou si rovny – jinými slovy záleží na garantovi předmětu, jakým způsobem nastaví časovou náročnost.

3. ZKUŠENOSTI STUDENTŮ

Pro dokreslení průběhu pedagogické a psychologické pregraduální přípravy budoucího učitele na sledovaných univerzitách je předchozí analýza vzdělávacích programů doplněna o názory studentů.

Cílem je zjistit, jak studenti hodnotí svoji pedagogicko-psychologickou pregraduální přípravu a co za kritéria hodnocení volí.

3.1 Metodologie

Z metodologického hlediska se jedná se o kvalitativní šetření s prvky narativní analýzy, neboť zahrnuje osobní zkušenosti studenta. Pro sběr dat byl použit dotazník zahrnující 7 otázek. Jednotlivé otázky byly formulované jako otevřené, aby podporovaly výpověď.

Znění otázek:

Co vám dala výuka pedagogicko- psychologických předmětů na vaší fakultě?

Který typ učitele pedagogicky nebo psychologie považujete za opravdového profesionála?

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie pravděpodobně uplatníte ve svém budoucím povolání?

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie považujete za neužitečné a zbytečné?

Uveďte 3 konkrétní pedagogické a psychologické předměty, které vám nejvíce utkvěly v paměti?

Absolvoval/a jste během svého studia nějaký psychologický výcvik (prakticky vedenou výuku)? Pokud ano, čeho se týkal a jaký ve vás zanechal dojem?

Myslíte si, že výuka pedagogiky a psychologie na vysoké škole může studentovi pomoci stát se lepším člověkem? Pokud ano, v čem?

K distribuci otázek byl použit online dotazník Google Forms, a to i u českých studentů, aby mohly být získané informace srovnatelné.

Na otázky celkem odpovědělo 10 českých studentů, 5 amerických studentů a 6 korejských studentů. Na další reakce již nebylo nutné čekat, neboť výpovědi již neposkytovaly nové informace a z hlediska významu se opakovaly. Originální odpovědi jsou uvedeny v příloze DP.

Získané informace byly podrobeny obsahově kategoriální analýze, přičemž u výpovědi studentů- cizinců byl podkladem pro práci s textem doslovný překlad.

3.2 Obsahově kategoriální analýza

Čeští studenti

Kategorizace

Odpovědi českých studentů lze u jednotlivých otázek strukturovat do následujících významových obsahů.

Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ: základní znalosti a vědomosti, výčet dílčích témat, hodnocení přínosu pro výkon učitelské role, problémy pedagogicko-psychologické přípravy na VŠ.

Profesionalita učitele pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ: praktická orientace učitele, didaktické schopnosti, osobní zkušenosti.

Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi: žádné zbytečné znalosti a dovednosti, užitečná témata, neužitečná témata, kritéria hodnocení užitečnosti.

Významné zkušenosti s vyučovacími předměty: názvy konkrétních předmětů, kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů.

Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky: zkušenosti ANO/NE, charakteristika a cíl výcviku, pozitivní a negativní hodnotící soudy, hodnocení přínosu absolvovaného výcviku.

Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta: význam osobnostního rozvoje, podmínky osobnostního rozvoje.

Charakteristika jednotlivých kategorií

1. Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ:

Základní znalosti a vědomosti

Do kategorie základní znalosti a vědomosti byly zařazeny formulace obecnějšího rázu, jako např. ... „základní přehled,“ ...“náhled,“... „rozšíření teoretického základu znalostí a poznatků“.

Výčet dílčích témat

Studenti uváděli konkrétní obsahy, které si vybavili: „sociometrie“, „seznam poruch“, „pár slov ze znakové řeči“, „rozdělení vyučovacích metod“ apod.

Hodnocení přínosu pro výkon učitelské role

Studenti vyjadřovali hodnotící soudy, a to v pozitivní i negativní rovině. Za přínosné považovali informace a dovednosti, které jim pomohou v přístupu k žákům, např.: „...komunikace, individualita žáků, spolupráce“ Negativní hodnocení se týkala zejména nedostatečného pochopení užitečnosti pro učitelskou praxi: ... „k čemu je dobrá, nevím“, „... přešel informací, se kterými si nevím rady“, „...proč se to musím učit nazpaměť“, „...v profesi učitelky platná, jak mrtvému zimník.“

Problémy pedagogicko-psychologické přípravy na VŠ

Za zásadní problémy stávající pregraduální pedagogicko-psychologické přípravy čeští studenti považují nedostatečnou koncepčnost (Př.: „...chaotická změť informací“) a míru praktické použitelnosti: „...obecný“, „...příliš teoretický“.

2. Profesionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ

Praktická orientace učitele

Prakticky orientovaný vysokoškolský učitel je podle studentů ten, který „...vykládanou teorii doplňuje pravidelně praxí“, „...optimální kombinace mezi teorií a praxí.“

Didaktické schopnosti

Dobré didaktické schopnosti jsou u pedagoga na pedagogické fakultě považovány za důležitý aspekt jeho profesionality. Čeští studenti očekávají, že vysokoškolský učitel pro ně

bude příkladem („*sám umí učivo dobře podat*“) a bude používat aktivizující vyučovací metody: „*...dokáže své znalosti předat skrze praktické vyučování*“, „*...nechá si tu teorii zažít*“.

Osobní zkušenosti

Důležitým a poměrně frekventovaným kritériem hodnocení profesionality jsou osobní zkušenosti VŠ pedagoga: „*Má bohaté zkušenosti s prací se žáky*.“ „*Vyzkoušel si vyučovat tyto předměty v praxi*.“ „*...s dlouholetou praxí v oboru*“, „*...zkušenosti, ze kterých může čerpat*“, „*...ví, jak se v praxi vyučuje*.“

3. Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi

Žádné zbytečné znalosti a dovednosti

Tuto kategorii naplňují výroky typu: „*Důležité je svým způsobem všechno*.“ „*Nic není zbytečné*.“ „*...posunulo k větší vůli se učit a vydržet na přednáškách*.“ „*Během studia jsem nenarazil na vyloženě zbytečný obor*.“

Užitečná témata

Jako užitečná témata čeští studenti uvedli všechny metodické návody týkající se vyučovacího procesu („*...tvorba příprav, formulování cílů výuky*“, „*...práce s problémovými žáky*“, „*...dotazníky*“, „*...práce se znevýhodněnými osobami*“, „*...komunikace s rodiči*“, „*...znalosti didaktiky*“, „*...práce s motivací*...“) a témata zaměřená na osobnostní rozvoj, např. „*...komunikační, prezentační a sociální dovednosti*“, „*...jaký jsem typ učitele*“, „*...schopnost empatie*“, „*...vyznat se sám v sobě*“, „*...pohlížet na danou věc z různých úhlů pohledů*.“

Neužitečná témata

V oblasti neužitečných témat studenti poukazovali na různé typy klasifikací („*rozdělování téhož podle různých kritérií a autorů*“), detailní studium historie oborů („*historie pedagogiky a psychologie*“) a obecnou teorii („*...různé teorie do hloubky*“, „*...příliš teoretické předměty*“, „*...obecná teorie*“).

Kritéria hodnocení užitečnosti

Studenti identifikovali dvě klíčová kritéria hodnocení užitečnosti učiva: způsob podání látky a míra zjevné návaznosti na praxi. Uváděli: „*Spíš se jedná o podání látky.*“ „*Studium by mělo vybízet k samostatnému studování teorií, ne znechucovat.*“ „*...pokud se informace dávají do souvislosti.*“ „*...látku vyučuje jenom proto, aby z ní mohla vzniknout velmi neužitečná otázka ke státní zkoušce.*“

4. Významné zkušenosti s vyučovacími předměty

Názvy konkrétních předmětů

Předměty, které českým studentům utkvěly v paměti: *Základy psychopatologie, Speciální pedagogika, Vývojová psychologie, Psychopatologie, Obecná didaktika, Psychohygienu, Pedagogická psychologie, Sociální psychologie, Psychologie osobnosti, Nadaný žák, Specifické poruchy učení, Znaková řeč...*

Kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů

To, zda si čeští studenti vyučovací předmět zapamatovali, či nikoli vychází z jejich zájmové preference, z využitelnosti předmětu v práci nebo v životě a z osobnosti vyučujícího. Zájmové preference: „*...osobní zájem o obor*“, „*...zajímavá témata*“, „*...zajímavý obsah, zajímavá problematika.*“ Využitelnost předmětu: „*...užitečné i pro běžný život*“, „*...cenné rady*“, „*...aplikace psychologických poznatků do výuky*“, „*...propojenost s praxí*“. Osobnost učitele byla hodnocena jak pozitivním, tak negativním kontextu: „*...osobnost lektora*“, „*...nevyhovoval mi pedagog*“, „*...přednášky pod jejím vedením byly inspirací pro samostudium*“, „*...vyučující nebyl můj šálek čaje.*“

5. Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky

Zkušenosti ANO/NE

Dle výpovědí českých studentů zjišťujeme, že někteří z nich se s praktickou formou výuky setkali, jiní ne.

Charakteristika a cíl výcviku

V této kategorii studenti popisovali typ výcviku, popř. jeho průběh a cíl. Typ výcviku: „*Výcvik sociálních dovedností, interakční výcvik, relaxační techniky, výcvik sociálních kompetencí*“. Průběh: „*...od pátku do neděle*“, „*...dělali jsme různé osobnostní testy*“. Cíl: „*...upevnit*“

vztahy ve skupině“, „...vytvořit a upevnit vztahy“, „...zlepšení komunikace“, „...spolupráce s druhými“, „...osvojení sociálních kompetencí“.

Pozitivní a negativní hodnotící soudy

Studenti vyjadřovali subjektivní hodnocení: *„...pozitivní dojmy“, „...dojmy zůstaly celkem dobré“, „tento způsob výcviku mi nevyhovoval“, „...bylo to zajímavé“, „dobře naplánovaná aktivita.“*

Hodnocení přínosu absolvovaného výcviku

Studenti hodnotili přínosy výcviku, který absolvovali: *„Prospěl nám jako skupině. „Někdy si na nějakou metodu vzpomenu a uplatním.“ „Jako ne-psycholog, nevyžiji.“*

6. Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta

Význam osobnostního rozvoje

Studenti charakterizovali význam osobnostního rozvoje: *„...pomáhá pochopit druhé, pozitivně ovlivňuje naše jednání“, „...si lépe uvědomit odlišnosti různých lidí“, „...kde jsou případné slabiny a jaké jsou možnosti jejich zmírnění“, „...co dělat jinak a lépe, kde na sobě zapracovat“, „...více empatický člověk“, „...stát se lepším učitelem.“*

Podmínky osobnostního rozvoje

Podmínky osobnostního rozvoje podle studentů vycházejí z osobnosti učitele a přístupu studenta. Osobnost učitele: *„Hodně záleží na osobnosti lektora, jeho kvalitách, zkušenostech...“ „...namotivovat vlastním přístupem.“ „Vlastní příklad je největší motivací ke změně.“* Přístup studenta: *„...vytrvalost, zájem dozvědět se nové věci“, „Změnu sebe nebo svých metod si nechtějí připustit.“ „...nemohlo nic dát, když se tomu neotevřely“, „...obrazem vnitřního odhodlání na sobě pracovat.“*

Shrnutí

Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ čeští studenti spatřují v získání základních znalostí a vědomostí a některých dílčích témat, které z hlediska přínosu pro výkon učitelské role hodnotili pozitivně i negativně. Pozitivně byly hodnoceny informace a dovednosti, které studentům pomohou v přístupu k žákům. Negativní hodnocení se odvíjelo od nedostatečného pochopení významu pro učitelskou praxi. Čeští

studenti ve svých vyjádřeních přímo identifikovali problémy pedagogicko-psychologické přípravy, a to nekonceptnost a malou návaznost na pedagogickou praxi. V souvislosti s tím je i profesionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ odvozována od jeho praktické orientace, vynikajících didaktických schopností a bohatých osobních zkušeností s prací se žáky. Některé znalosti a dovednosti jsou získané na VŠ jsou podle studentů v praxi uplatnitelné, jiné ne. Jako užitečná témata čeští studenti uvedli všechny metodické návody týkající se vyučovacího procesu a témata zaměřená na osobnostní rozvoj. V oblasti neužitečných témat studenti poukazovali na různé typy klasifikací, detailní studium historie oborů a obecnou teorii.

Úroveň využitelnosti hodnotí podle způsobu podání látky a míry zjevné návaznosti na praxi. Čeští studenti uváděli množství názvů vyučovacích předmětů, které si zapamatovali, neboť tyto předměty odpovídali jejich zájmům, jsou využitelné v profesi nebo v životě, nebo mají dobré či špatné zkušenosti s vyučujícím. Někteří studenti mají zkušenosti s praktickou formou výuky, jiní ne. Ti, kteří nějaký typ výcviku absolvovali, jej charakterizovali z hlediska typu a cíle, vyjadřovali pozitivní a negativní soudy a zamýšleli se nad jeho přínosem, ne však v konkrétní rovině. Studenti obecně charakterizovali význam osobnostního rozvoje. Podmínky osobnostního rozvoje na VŠ podle studentů vycházejí z osobnosti pedagoga, který má plnit roli vzoru a přístupu studenta.

Američtí studenti

Kategorizace

Z vyjádření amerických studentů lze u jednotlivých otázek vygenerovat následující významové kategorie:

Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ: vnímání učitelské role, informace o potřebách a chování studentů/žáků, návody na jednání v roli učitele.

Professionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ: nehodnotící výroky, definice profesionality učitele.

Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi: celkové zhodnocení užitečnosti, přístup ke studentům, pozornost při vyučování, zvládnutí emocionálních problémů žáků.

Významné zkušenosti s vyučovacími předměty: názvy konkrétních předmětů, konkrétní témata, kritéria posuzování.

Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky: zkušenosti ANO/NE, forma absolvovaného výcviku, konkrétní (osobní) význam výcviku.

Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta: charakteristika osobnostního rozvoje, konkrétní výsledky.

Charakteristika jednotlivých kategorií

1. Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ

Vnímání učitelské role

Sdělení týkající se přínosu pro vnímání učitelské role zahrnují jak pojetí a chápání učitelské role v obecné rovině, tak význam pro výkon učitelské role. Př. chápání učitelské role: „*Máte mnohem větší vliv, než jste si mysleli.*“ „*...lépe pomáhat*“, „*...lépe sloužit*“, „*...více rozumět*“. Význam pro výkon učitelské role: „*...dával menší důraz na současný stav.*“ „*...radil chudým studentům*“, „*... studentům s emocionálními problémy*“, „*studentům se vzdělávacími poruchami*“.

Informace o potřebách a chování studentů/žáků

Do této kategorie jsou zahrnuty všechny informace, které se týkají žáků/studentů a které studenti získali v průběhu studia na VŠ. Př.: „*...chtějí vědomosti*“, „*... ptají se popáté*“, „*ptají se proč*“, „*... nechtějí být umlčeni...*“

Návody na jednání v roli učitele

Jedná se o tvrzení, která byla dotázanými studenty formulována jako doporučení/návod. Př.: „*...odpovídejte dál*“, „*...uvědomujte si individuální pozadí*“, „*...řekněte, aby toho nechali.*“

2. Profesionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ

Nehodnotící výroky

Do kategorie nehodnotící výroky byla zahrnuta všechna vyjádření, ze kterých bylo patrné, že studenti přesně neodpovídají na položenou otázku. Příklad: „...*problém posoudit*“, „...*nerozumím otázce*“.

Definice profesionality učitele

Definice profesionality učitele podle studentů vyplývá ze společenského statusu učitele (Příklad: „*Každý učitel by měl být považován za profesionála*.“ „... *člověk ve vedoucí pozici ...*“) a z jeho schopností (Příklad: „...*znalý*“, „... *vynalézavý*“, „...*didaktik*..“), ale vychází i z přístupu jedince k povolání obecně. Příklad: „...*kdo to myslí vážně se svým zaměstnáním*.“

3. Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi

Celkové zhodnocení užitečnosti

Studenti považují za užitečné vše, co se v rámci pedagogických a psychologických disciplín na VŠ učí. Příklad: „*Všechno použiju*.“ „...*dříve nebo později*...“ Žádná neužitečná témata neuváděli. Další kategorie jsou konkrétní.

Přístup ke studentům

V této kategorii jsou zařazeny všechny uvedené znalosti a dovednosti, které studentovi pomohli správně přistupovat k žákům a studentům a budovat s nimi vztah. Příklad: „*Nikdy neponížit studenta*.“ „*Nebýt sarkastický*“, „... *nebýt neslušný*“, „... *ukázat, že máte kontrolu*“, „...*jedinečný přístup*.“ „*Jste na společné cestě, oba týmy musí zvítězit*.“

Pozornost při vyučování

Studenti uváděli konkrétní znalosti a dovednosti, které jim jako budoucím učitelům pomohou udržet pozornost při vyučování. Příklad: „...*nekřičet přes ně*“, „... *3 x zatleskat*“, „...*zvednout ruku*.“

Zvládání emocionálních problémů žáků

V průběhu studia jsou za užitečné považovány znalosti a dovednosti, které mohou budoucím učitelům pomoci zvládat emocionální problémy žáků. Příklad: „...*něco se děje u nich doma*“, „...*potřebují pomoc*“, „...*všímejte si maličkostí*“, „...*dávejte pozor na jejich potřeby*“.

4. Významné zkušenosti s vyučovacími předměty

Názvy konkrétních předmětů

Studenti uváděli názvy konkrétních vyučovacích předmětů, které jim utkvěli v paměti: „sociokulturní vlivy, úvod do sociologie, projev a mezilidská komunikace, úvod do poradenství“.

Konkrétní témata

Jako konkrétní témata studenti uváděli: „mikroagrese, rasy, náboženství, sexuální orientace, studenti nízkého socioekonomického zázemí, nadaní žáci...“

Kritéria posuzování

Důvody, proč si uvedené předměty pamatují, jsou ve vyjádřeních odvozovány od osoby vyučujícího („...skvělý vyučující“), ze zájmu o obor („...zajímám se o to..“, „...zajímavý obsah“), získání nové zkušenosti („... jiný úhel pohledu“, „...dobrá zkušenost...“) a jistoty v dovednosti („...jistota v projevu a sebe prezentaci...“)

5. Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky

Někteří z dotázaných studentů praktickou výuku absolvovali, někteří ne. Ti, kteří ano, se vyjadřovali v následujících kategoriích:

Zkušenosti ANO/NE

Někteří studenti mají zkušenosti s výcviky, jiní ne.

Forma absolvovaného výcviku

Američtí studenti pojem „výcvik“ chápou jako praxi nebo stáž, ne jako předmět, ve kterém si student osvojuje dovednosti v simulovaných situacích. Kategorie „forma absolvovaného výcviku“ zahrnuje popis hlavní praktické činnosti. Př.: „učitel mimoškolního programu na 1. stupni“, „...práce s menšinami...“

Konkrétní (osobní) význam výcviku

Význam výcviku spatřují v uvědomění si vhodnosti volby studijního zaměření („...jsem rád, že nebudu učit malé děti..“), uvědomění si své budoucí role („...chci být součástí komunity“, „...rád pomáhám lidem“) a získání zkušeností („... pomohlo porozumět problémům chudých dětí).

6. Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta

Charakteristika osobnostního rozvoje

Charakteristika osobnostního rozvoje popisuje, v čem podle studentů osobnostní rozvoj při studiu na VŠ spočívá. Př.: „...umístí vás to v komunitě“, „... vyrostete jako člověk“, „... vyvíjí jako člověk nezávisle na specializaci“

Konkrétní výsledky

Studenti uváděli konkrétní výsledky a zaměření osobnostního rozvoje: „... být více empatický“, „uvědomit si sebe“, „... jak být slušnou lidskou bytostí“, „...nebýt drzý“, „...chovat se s respektem“.

Shrnutí

Američtí studenti vnímají celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ především v pochopení role a úlohy učitele, v získání informací o potřebách a chování žáků a studentů a návodů na jednání v roli učitele. Pro oslovené studenty bylo obtížné hodnotit profesionalitu svých pedagogů na VŠ. Od záměru se odklonili tím, že definovali zdroje profesionality učitele jako vycházející ze statusu, ze schopností a z přístupu k práci. Všechny znalosti a dovednosti, které získali na VŠ považují za užitečné, zejména však přístup ke studentům, jak pracovat pozorností při vyučování a jak pracovat s emocionálními problémy studentů. Studenti si pamatují určité vyučovací předměty a i některá konkrétní témata, přičemž uvádějí pozitivní zkušenosti s osobou vyučujícího, zájem o obor a získání nové zkušenosti. Někteří z dotázaných studentů absolvovali praktickou výuku (výcvikem), jiní ne. Američtí studenti pojem „výcvik“ chápou jako praxi nebo stáž, ne jako předmět, ve kterém si student osvojuje dovednosti v simulovaných situacích. Význam výcviku spatřují v uvědomění si vhodnosti volby studijního zaměření a získání zkušeností. Osobnostní rozvoj je v rámci pedagogicko-psychologické přípravy takovou samozřejmostí, že je studenti rovnou charakterizovali a poukazovali na konkrétní výsledky.

Korejští studenti

Kategorizace

Z vyjádření korejských studentů byly u každého okruhu vygenerovány níže uvedené významové kategorie.

Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ: základní znalosti a vědomosti, formální přínos, osobní přínos, přínos pro výkon učitelské role.

Profesionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ: praktická orientace, didaktické, schopnosti, komunikativnost, osobní zkušenosti se školou.

Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi: žádné zbytečné znalosti a dovednosti, užitečné a neužitečné předměty, užitečná témata, neužitečná témata.

Významné zkušenosti s vyučovacími předměty: nepamatují se, názvy konkrétních předmětů, konkrétní témata, kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů.

Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky: zkušenosti ANO/NE, zdroje pozitivní zkušenosti, zdroje negativní zkušenosti.

Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta: význam osobnostního rozvoje, podmínky osobnostního rozvoje, potřeba změny.

Charakteristika jednotlivých kategorií

1. Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ:

Základní znalosti a vědomosti

Jednalo se o obecné formulace, ve kterých studenti přímo používali uvedené slovní spojení.

Př.: „...základní znalosti“, „... podpůrné a základní vědomosti“, „...základní kvality a vědomosti“

Formální přínos

Do kategorie formálního přínosu byla zahrnuta všechna vyjádření, která směřovala k získání kvalifikace učitele. Př.: „...můžu získat práci“, „...vědomosti pro certifikaci a zkoušky“

Osobní přínos

Osobní přínos pedagogicko-psychologické přípravy korejští studenti spatřovali v „... získání vlastních hodnot“, „... příležitosti k zamyšlení“

Přínos pro výkon učitelské role

Přínos pro budoucí výkon učitelské role studenti odvozovali od vzhledu do učitelské profese a získání praktických dovedností. Př. „...hlubší a širší porozumění“, „... vzdělávací filozofie“, „... oko k analýze“, „... aplikované vědomosti.“

2. Profesionalita učitele ped.-psych. předmětů na VŠ

Praktická orientace

Praktická orientace vysokoškolského pedagoga je podle studentů klíčovým kritériem hodnocení jeho profesionality: Př.: „... nevyučuje jen teorii“, „... učí, jak aplikovat“, „...jak aplikovat v reálném učení“, „...řekne, proč se mě to týká dnes“, „... výuku umí spojit se životem“

Didaktické schopnosti

Podle studentů je profesionál ten VŠ učitel, který má dobré didaktické schopnosti. Př.: „volí vhodnou vzdělávací metodu“, „... umí se efektivně adaptovat situaci“

Komunikativnost

Komunikativnost je také důležitým kritériem profesionality pedagoga připravujícího budoucí učitele. Př.: „...má dobrou komunikaci“

Osobní zkušenosti se školou

Požadavek na osobní zkušenosti se školou studenti charakterizovali jako: „Dobře zná školu.“

3. Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi

Žádné zbytečné znalosti a dovednosti

Tuto kategorii naplňují výroky typu: „Nemám žádné zbytečné znalosti a dovednosti.“ „ V praxi uplatním všechny.“

Užitečné a neužitečné předměty

Jako konkrétní užitečné předměty studenti uvedli: „*pedagogickou psychologii, poradenskou psychologii, pedagogické hodnocení, pedagogický design*“. Mezi neužitečné předměty zařadili: „*pedagogickou filozofii, administrativu vzdělávání, sociální pedagogiku, dějiny pedagogik, pedagogika společnosti, pedagogická psychologie*“.

Užitečná témata

Za užitečná témata studenti v zásadě považují všechny metodické návody. Příklad: „*...testové metody, pedagogické hodnocení, poradenské metody, porozumění studentům, rozvoj osobnosti studentů*“

Neužitečná témata

Za neužitečná témata studenti považovali čistou teorii bez návaznosti na praktickou aplikaci a tím pro studenty demotivující nepochopení smyslu učení. Příklad: „*...se zaměřením pouze na teorii dějin a filozofů*“, „*...pokud nevidím vztah mezi předmětem a skutečností*“, „*...nesplňuje očekávání, že se dozvím něco pro praxi*“, „*...znalost o zahraničních akademických*“, „*ztracený čas učení se na testy*“, „*...ubíjení touhy po samopoznávání*“.

4. Významné zkušenosti s vyučovacími předměty

Nepamatuji se

Do kategorie „nepamatuji se“ byla zařazena všechna tvrzení typu: „*Nemůžu si na žádné vzpomenout*“

Názvy konkrétních předmětů

Studenti zvedli výčet následujících předmětů: „*Pedagogická psychologie, Kurikulum, Životní vedení terapie, vzdělávací inženýrství, Poradenská psychologie, Pedagogické hodnocení*“

Konkrétní témata

Jako konkrétní témata si studenti vybavili: „*pedagogické a učební metody, metody výuky a učení, techniky a metody poradenství*“

Kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů

To, že si studenti předmět pamatují, vyplývá z jejich osobního zájmu (... *“zajímavé zamyslet se...“*, *“... velice mě to bavilo“*), nebo z důležitosti předmětu pro výkon učitelské profese. Př.: *“... učitel musí znát“*, ... *“...hodně o případech, se kterými jsem se mohla setkat“*, *“... důležité pro skutečnou praxi.“*

5. Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky

Prakticky orientovanou výuku během studia absolvovali jen někteří studenti. Kategorie:

Zkušenosti ANO/NE

S praktickou formou výuky mají zkušenosti jen někteří korejští studenti.

Zdroj pozitivní zkušenosti

Pozitivní zkušenost vyjádřil jen jeden student a zahrnuje především prožitkovou rovinu výuky: *„Bylo to zábavné.“*

Zdroj negativní zkušenosti

Negativní zkušenost zahrnovala problém transformovat teoretické znalosti do praktické roviny: *“... s překážkou aplikovat, co jsem znala teoreticky.“*

6. Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta

Význam osobnostního rozvoje

Všichni dotázaní se domnívají, že osobnostní rozvoj studenta je velice důležitý... *„Pedagogika a psychologie nemůže být jen o učení“*, *“...jedná se o společný růst v rámci studia“*, *“je pro budoucí učitele nezbytný“*

Podmínky osobnostního rozvoje

Podmínky osobnostního rozvoje studenti odvíjejí od role vysokoškolského pedagoga

(“...není jen nositelem informací“, *“...efektivně předávat osobní pedagogickou filozofii“*, *“...vztah založený na emoční výměně mezi člověkem a člověkem“*) a od zkušenostního charakteru předmětů *(“Skrze zkušenost mohou pocítit změnu od teorie do aktivity“)*.

Potřeba změny

Ve výpovědích zazněl názor, že je potřeba, aby se „pedagogicko-psychologický stav univerzity více změnil“ a více jej přiblížit praxi. Př.: *“Mnoho profesorů má vědomosti, ale*

neví, jakým způsobem se dají využít v reálném učení.“ „... aby sloužila více současným potřebám“

Shrnutí

V rámci pedagogicko-psychologické pregraduální přípravy korejšťí studenti získají základní znalosti a vědomosti, které považují za přínosné pro splnění kvalifikačních podmínek výkonu učitelství, ale i z hlediska osobního a profesního. Od vysokoškolského učitele očekávají, že bude výuku orientovat na učitelskou praxi, bude dobrý didaktik, komunikativní a bude mít sám zkušenosti se školní výukou. V průběhu studia se studenti setkali s předměty a obsahy, které považují za užitečné, ale i s těmi, co užitečné nejsou. Za kritérium užitečnosti je považována především praktická využitelnost. Pamatují si zejména takové vzdělávací obsahy, které korespondovaly s jejich osobním zájmem, nebo jsou důležité pro práci učitele. Někteří studenti absolvovali i prakticky orientovanou výuku, která může být zdrojem pozitivní i negativní zkušenosti. Pozitivní zkušenost souvisí s motivací ke studiu, negativní vyplývá z předchozí nepřipravenosti. Studenti korejské univerzity jako budoucí učitelé spatřují zásadní význam osobnostního rozvoje již na vysoké škole. Definují také podmínky, za kterých může k osobnostnímu rozvoji dojít. Jedná se o zkušenostní charakter vyučovacích předmětů a přístup vysokoškolského pedagoga. Zároveň byla oslovenými studenty nastíněna potřeba změny koncepce pedagogicko-psychologické přípravy, která by měla být více přiblížena učitelské praxi.

3.3 Porovnání jednotlivých skupin studentů

Následující dvě tabulky porovnávají významové kategorie výpovědí u všech třech sledovaných skupin studentů. První tabulka předkládá výčet oblastí odpovědí na jednotlivé otázky. Druhá tabulka je schematickým znázorněním jejich podobností a rozdílů.

Tabulka č. 10: Porovnání odpovědí na jednotlivé otázky z hlediska země studenta

Čeští studenti	Korejšťí studenti	Američtí studenti
<i>Celkový přínos pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ</i>		
Základní znalosti a vědomosti Výčet dílčích témat Hodnocení přínosu pro výkon učitelské role Problémy PgPs přípravy na VŠ	Základní znalosti a vědomosti Formální přínos Osobní přínos Přínos pro výkon učitelské role	Vnímání učitelské role Informace o potřebách a chování studentů Návody na jednání v roli učitele

<i>Profesionalita učitele pedagogicko-psychologických předmětů na VŠ</i>		
Praktická orientace Didaktické schopnosti Osobní zkušenosti	Praktická orientace Didaktické schopnosti Komunikativnost Osobní zkušenosti se školou	Nehodnotící výroky Definice profesionality učitele
<i>Konkrétní znalosti a dovednosti z hlediska uplatnitelnosti v praxi</i>		
Žádné zbytečné Užitečná témata Neužitečná témata Kritéria hodnocení užitečnosti	Žádné zbytečné znalosti a dovednosti Užitečné a neužitečné předměty Užitečná témata Neužitečná témata	Celkové zhodnocení užitečnosti Přístup ke studentům Pozornost při vyučování Zvládnání emocionálních problémů žáků
<i>Významné zkušenosti s vyučovacími předměty</i>		
Názvy konkrétních předmětů Kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů	Nepamatují se Názvy konkrétních předmětů Konkrétní témata Kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů	Názvy konkrétních předmětů Konkrétní témata Kritéria posuzování
<i>Hodnocení výcviků a prakticky orientované výuky</i>		
Zkušenosti ANO/NE Charakteristika a cíl výcviku Pozitivní a negativní hodnotící soudy Hodnocení přínosu výcviku	Zkušenosti ANO/NE Pozitivní zkušenost Negativní zkušenost	Zkušenosti ANO/NE Forma absolvovaného výcviku Konkrétní (osobní) význam výcviku
<i>Vliv studia na VŠ na osobnostní rozvoj studenta</i>		
Význam osobnostního rozvoje Podmínky osobnostního rozvoje	Význam osobnostního rozvoje Podmínky osobnostního rozvoje Potřeba změny	Charakteristika osobnostního rozvoje Konkrétní výsledky

Tabulka č. 11: Schematické znázornění podobností a rozdílů

Významové kategorie	Čeští studenti	Korejští studenti	Američtí studenti
Základní znalosti a vědomosti z PgPs předmětů	/	/	—
Výčet konkrétních obsahů z PgPs předmětů	/	—	/
Hodnocení celkového přínosu pro výkon učitelské role	/	/	—
Praktická orientace VŠ učitele	/	/	—
Nehodnotící výroky profesionality VŠ učitele	—	—	/
Obecná definice profesionality učitele	—	—	/
Didaktické schopnosti VŠ učitele	/	/	—

Osobní zkušenosti VŠ učitele s výukou s výukou	/	/	—
Žádné zbytečné a neuplatnitelné znalosti	/	/	/
Užitečná témata	/	/	/
Neužitečná témata	/	/	—
Kritéria hodnocení užitečnosti	/	—	/
Nepamatuji si vyuč. předměty	—	/	—
Názvy konkrétních předmětů	/	/	/
Konkrétní témata	/	/	/
Kritéria zapamatování si vyučovacích předmětů	/	/	/
Zkušenosti s výcviky ANO/NE	/	/	/
Charakteristika a cíl výcviku	/	—	/
Pozitivní a negativní hodnocení výcviku	/	/	—
Hodnocení přínosu výcviku	/	—	/
Význam osobnostního rozvoje na VŠ	/	/	/
Podmínky osobnostního rozvoje	/	/	—
Problémy PgPs přípravy na VŠ	/	/	—

Významové kategorie, na kterých se shodli čeští, korejští i američtí studenti.

Ve výpovědích všech studentů lze zaznamenat výroky, že žádné znalosti získané na VŠ nejsou zcela zbytečné a neuplatnitelné. Uváděli různá užitečná témata a názvy konkrétních vyučovacích předmětů a definovali také kritéria, proč si vyučovací předmět zapamatovali. Čeští studenti pozitivně hodnotili informace a dovednosti, které jim pomohou v přístupu k žákům. Jako užitečná témata uvedli všechny metodické návody týkající se vyučovacího procesu a témata zaměřená na osobnostní rozvoj. V konkrétnější rovině se v tomto smyslu vyjádřili i američtí studenti, jen oblast důležitých témat rozvinuli ještě o pochopení role a úlohy učitele. Korejští studenti si pamatují zejména takové vzdělávací obsahy, které korespondují s jejich osobním zájmem, nebo jsou důležité pro práci učitele. Pro americké studenty je kritériem zapamatování nová zkušenost a pozitivní zkušenost s osobou vyučujícím. Čeští studenti si navíc zapamatovali i předměty, ve kterých měli špatné zkušenosti s vyučujícím.

Někteří studenti ze všech skupin dotázaných mají zkušenosti s výcviky, jiní ne. Ti, co ano, formulovali význam osobnostního rozvoje na VŠ. Studenti korejské univerzity považují

význam osobnostního rozvoje na vysoké škole pro budoucí učitele za zásadní. Pro americké studenty je osobnostní rozvoj na VŠ takovou samozřejmostí, že rovnou poukazovali na jeho konkrétní výsledky.

Významové kategorie, na kterých se shodli jen čeští a korejští studenti.

Čeští a korejští studenti si ze své pedagogické a psychologické vysokoškolské přípravy odnášejí především základní znalosti a vědomosti, přičemž hodnotili jejich celkový přínos pro výkon učitelské role. Korejští studenti je považují za potřebné pro splnění kvalifikačních podmínek k výkonu učitelství, ale i z hlediska osobního a profesního. Čeští studenti o formálním přínosu nevypravovali. Jak čeští, tak korejští studenti shledávají některá vyučovaná témata v praxi neuplatnitelná a neužitečná. Čeští studenti v tomto smyslu poukazovali na různé typy klasifikací, detailní studium historie oborů a obecnou teorii. Také z těchto důvodů za profesionálního vysokoškolského pedagoga považují prakticky orientovaného učitele s vynikajícími didaktickými schopnostmi a osobními zkušenostmi s výukou na střední škole. Pro korejské studenty je důležitá ještě komunikativnost a pro české demokratický přístup ke studentům.

Čeští a korejští studenti definovali také podmínky, za kterých může k osobnostnímu rozvoji na VŠ dojít. Podle českých studentů musí pedagog plnit roli vzoru a student musí být ochoten ke změně. Korejští studenti poukázali na potřebu zkušenostního charakteru vyučovacích předmětů. Čeští i korejští studenti identifikovali problémy pedagogicko-psychologické přípravy na VŠ. Obě skupiny studentů se shodli na potřebě ji více přiblížit učitelské praxi. Českým studentům ještě vadí nedostatečná koncepčnost.

Významové kategorie, na kterých se shodli jen čeští a američtí studenti.

Pouze čeští a američtí studenti i uváděli konkrétní obsahy z pedagogicko-psychologických předmětů a definovali kritéria hodnocení jejich užitečnosti, charakterizovali cíl absolvovaného výcviku a hodnotili jeho přínos. Američtí studenti na rozdíl od českých a korejských pojem „výcvik“ chápou jako praxi nebo stáž, ne jako předmět, ve kterém si student osvojuje dovednosti v simulovaných situacích. Význam výcviku spatřují v uvědomění si vhodnosti volby studijního zaměření a získání zkušeností.

Významové kategorie, na kterých se jen shodli korejští a američtí studenti.

K takové shodě nedošlo.

Zásadní odlišnosti ve výpovědích amerických studentů.

Pouze pro americké studenty byly typické nehodnotící výroky profesionality vysokoškolského učitele a obecně definovali učitelskou profesionalitu vůbec, která vychází ze statusu, ze schopností a z přístupu k práci.

Zásadní odlišnost ve výpovědích korejských studentů.

Pouze u korejských studentů se vyskytla kategorie: Nepamatuji si vyučovací předměty. Může se však jednat jen o nahodilý jev.

Zásadní odlišnost ve výpovědích českých studentů.

K takové odlišnosti nedošlo.

4. KOMPARACE ANALYTICKÉ A KVALITATIVNÍ ČÁSTI

Dle výše uvedeného rozboru bylo zjištěno, že američtí studenti jsou oproti českým a korejským studentům se svojí pregraduální pedagogicko-psychologickou přípravou nejvíce spokojeni. Jako jediní neidentifikovali žádné kritické oblasti. Vyučovací předměty a obsahy hodnotili pouze v pozitivním kontextu, žádné z témat neshledali neúčinným a ve výčtu získaných znalostí a dovedností byli nejkonkrétnější. Jako jediní si ze své pedagogicko-psychologické přípravy odnášejí především pochopení role a úlohy učitele.

Profesionalitu svých vyučujících na vysoké škole dotázaní američtí studenti vůbec nehodnotili, neboť je pro ně natolik samozřejmá, že někteří ani neporozuměli otázce. Za stejně samozřejmý považují i osobnostní rozvoj studenta v průběhu studia na vysoké škole. Jeho význam pro ně má konkrétní rozměr a nenapadá je ani, proč by k němu nemělo docházet. Pojem „výcvik“ chápou jako praxi nebo stáž, přičemž jeho smysl spatřují především v uvědomění si vhodnosti volby studijního zaměření a získání nových zkušeností. Vzhledem k tomu, že čeští a korejští studenti za klíčový problém pedagogicko-psychologické přípravy považují nedostatečné propojení s učitelskou praxí a jen američtí studenti nic takového neuváděli, předpokládáme, že jsou i v tomto ohledu spokojeni.

Odpověď na otázku, proč se výpovědi amerických studentů tak diametrálně liší, není jednoduché. Zdroje uvedených odlišností mohou mít kořeny v mentalitě Američanů, nebo skutečně v odlišném pojetí pedagogicko-psychologické učitelské přípravy, tzn. skladby vyučovacích předmětů, popř. způsobu vysokoškolské výuky.

Z uvedených důvodů jsme se zaměřili na rozdíly ve skladbě pedagogických a psychologických předmětů v jednotlivých zemích. Zajímaly nás pouze studijní programy vedoucí primárně k učitelské kvalifikaci a pouze povinné předměty, kterými projdou všichni studenti učitelské přípravy. Níže uvedená tabulka předkládá stručný přehled.

Pozn.: Nejdříve bylo nutné identifikovat ekvivalenty předmětů, a to buď podle názvů, nebo podle obsahu. Zařazení předmětu do vyučovacího semestru, popř. do bakalářského nebo magisterského programu nepovažujeme za rozhodující. Do sumarizace však mohly být zařazeny jen univerzity, které měly na webových stránkách volně přístupná potřebná data.

Tabulka č. 12: Porovnání povinných předmětů mezi státy

ČR	KOR	USA
<i>Osobnostně sociální rozvoj – Pozn. některá shodná témata</i>		<i>Propedeutika veřejného projevu a interpersonální komunikace</i>
<i>Úvod do studia pedagogiky</i>		<i>Vyučování a učení</i>
<i>Obecná psychologie a psychologie osobnosti – Pozn. Některá shodná témata</i>	<i>Občanská výchova</i>	
<i>Vývojová psychologie – Pozn. některá shodná témata</i>	<i>Propedeutika moderní etiky</i>	
<i>Obecná teorie výchovy a vzdělávání</i>		<i>Kritické problémy ve vzdělávání</i>
<i>Sociální psychologie</i>	<i>Proseminář pedagogické sociologie</i>	<i>Sociokulturní perspektiva a rozmanitost</i>
<i>Reflexe a hodnocení kvality výuky Praxe náslechová</i>		<i>Praxe pod supervizí</i>
<i>Speciální pedagogika pro učitele SŠ Základy psychopatologie pro učitele</i>		<i>Inkluze žáků se SVP</i>
<i>Pedagogická psychologie A Pedagogická psychologie pro SŠ</i>	<i>Učení a kognice Intelligence a vzdělávání Pedagogická psychologie</i>	
<i>Obecná didaktika na SŠ</i>		<i>Vzdělávání na SŠ</i>
<i>Reflexe a hodnocení kvality výuky Výstupová praxe</i>		<i>Mentoring</i>
<i>Souvislá praxe</i>		<i>Učitelská stáž</i>

Přibližná podobnost skladby vyučovacích obsahů na české, korejské a americké univerzitě: sociální aspekty vývoje jedince.

Přibližná podobnost skladby vyučovacích obsahů na české a korejské univerzitě: osobnost, morální vývoj jedince, pedagogická psychologie (učení a kognice)

Přibližná podobnost skladby vyučovacích obsahů na české a americké univerzitě: prezentační a komunikační dovednosti, pedagogika (vyučování a učení), teorie výchovy a vzdělávání, předměty vedoucí k inkluzi, didaktika a vzdělávání na SŠ, nějaká forma praxe pod supervizí, reflektovaná (mentorovaná) výstupová praxe, učitelská praxe (stáž).

Mezi skladbou na americké a korejské univerzitě nebyly obsahové ekvivalenty nalezeny.

Shrnutí

Z uvedeného rozboru je zřejmé, že studijní skladba předmětů je srovnatelná mezi sledovanou českou a americkou univerzitou. Některé shodné teoretické obsahy byly identifikovány na české a korejské univerzitě. Všechny analyzované univerzity věnují svoji pozornost sociálním aspektům vývoje jedince.

U uvedeného vyplývá, že nespokojenost korejských studentů může být způsobena skladbou předmětů, ve které skutečně sledujeme nedostatečný příklon k učitelské praxi. Zdroje nespokojenosti českých studentů mohou vyplývat spíše z pojetí výuky pedagogů jednotlivých předmětů, popř. se zde projevila typická česká kritičnost.

5. SHRnutí ZÁKLADNÍCH ZJIŠTĚNÍ A REFLEXE VÝZKUMNÍKA

V první polovině teoretické části jsme získali základní informace týkajících se kompetencí, kterými by měl pedagog oplývat, a teoreticky jsme se dotkli, jakou roli bude potenciální kantor mít. V druhé části jsme se zaměřili na legislativní stránku jednotlivých zkoumaných zemí a dospěli jsme k následujícím zjištěním: Česká Republika poměrně nepřesně definuje kompetence, které by učitel měl mít a jakou roli učitel hraje, pouze předpokládá určitou odbornost a postačuje nějaká remediální pedagogická znalost; Jižní Korea má poměrně přísné nároky na budoucí pedagogy a ani po ukončení vzdělání nepřestává osobnostní rozvoj a profesní zodpovědnost vůči povolání, naopak očekává, že se budou pedagogové vzdělávat a růst profesně a hlavně osobnostně; školský zákon ve Spojených státech se liší stát od státu a dá se předpokládat, vysoká byrokratičnost vysokoškolského života a kontakt velikého množství institucí během zisku kvalifikovanosti.

V první polovině praktické části se zaměřujeme na individuální univerzity ze zkoumaných zemí, konkrétně na Západočeskou univerzitu v Plzni, Národní univerzitu Soul a Univerzitu Georgia. Jednalo se o charakteristiku přípravy budoucích pedagogických pracovníků na pedagogických fakultách ve výše zmíněných institucích. Dále jsme srovnávali sledované univerzity z hlediska pedagogicko-psychologické předmětové skladby, zda se v něčem podobají vzájemně či odlišují. Zjistili jsme, že na české univerzitě časová dotace pedagogicko-psychologických předmětů v učitelském oboru na bakalářské aprobaci má menší než 10% podíl oproti oborovým předmětům. Podobný trend byl sledován na korejské univerzitě v obou případech bakalářského i magisterského studia. Na americké univerzitě jsme si všimli poměrně vyššího podílu pedagogicko-psychologických předmětů na obou stupních vzdělávání a dále podmínku, která nebyla u předchozích univerzit definovaná, že studenti nesmějí být ohodnoceni v pedagogicko-psychologických předmětech, spadající pod tzv. základní fundament, horším stupněm než "dobrý". V neposlední řadě, jsme v druhé části praktické části zkoumali nasbíraná data týkajících se osobních zkušeností studentů zkoumaných univerzit. V této sekci popisujeme metodologii, obsahově kritériální analýzu a zpracovaná data dále porovnáváme mezi sebou. Klíčovým zjištěním bylo, že studijní programy sledovaných univerzit jsou srovnatelné, avšak studenti vnímali kvalitu výuky a profesionalitu určitých vyučujících různě. Korejští i čeští studenti cítili, že je do jisté míry

studium příliš teoretické a nedostatečně propojené s praxí a hodnotili určité vědomosti nedůležité pro budoucí povolání. Naopak američtí studenti nehodnotili profesionalitu učitele konkrétně, ale abstraktně ve spojení k samotné roli a považovali studium jako přínosné vzhledem k osobnostnímu, ale i profesnímu rozvoji. Zdroje nespokojenosti českých studentů mohou být způsobeny z pojetí výuky vysokoškolských učitelů, popř. je možné, že se projevila typická česká kritičnost. Jako zdroj nespokojenosti korejských studentů můžeme předpokládat nedostatečné propojení teoretických znalostí s praktickou využitelností, nebo dokonce i předmětovou skladbou, která není dostatečně zaměřena na praxi.

Samozřejmě nelze předpokládat všechny možné situace, které mohou nastat, a tudíž se nelze na ně adekvátním způsobem připravit. Nicméně velikým překvapením byla náročnost získávání dat z jednotlivých zemí, a to ve dvou oblastech: získání informací ze zákona na státní úrovni a získání sylabů a informací týkající se studia z jednotlivých univerzit. V prvním případě je tato skutečnost ještě do jisté míry pochopitelná vzhledem k veliké byrokratizaci státních útvarů, při tomto průzkumu v tomto ohledu „zvítězily“ Spojené státy, kde pravomoc vzdělávání se řešila na úrovni federálních států, které to dále dělily mezi několik institucí. V druhém případě byly největším překvapením opět USA, kdy přístup na webové stránky univerzity nebyly možné z běžného prohlížeče. Bylo tedy ze začátku zapotřebí virtuálně skrýt adresu počítače a později byl získán potřebný soubor mající odpovídající protokol k zpřístupnění stránek i z ne-americké země.

V neposlední řadě byl poměrně velikou překážkou sběr dat od jednotlivých respondentů, který trval několik týdnů i přestože se jednalo o osobní kontakty s místními absolventy z individuálních zemí. Dalším faktorem, který mohl hrát roli, byl nejspíš i odlišný školní/akademický rok, se kterým jsme původně nepočítali, a tudíž s největší pravděpodobností docházelo k časové disharmonii respondentů mezi pracovním a osobním životem.

6. ZÁVĚR

Tématem této práce byla „Srovnávací analýza podílu a struktury psychologické výuky v rámci pregraduální přípravy učitelů ve světě“; hlavním záměrem této práce tedy bylo zjistit, jakým způsobem se jednotlivé zkoumané země legislativně staví k akademickým a pedagogicko-psychologickým požadavkům na výkon práce učitele; dále, jak zkoumané univerzity koncipují studijní obory učitelského zaměření a jakým způsobem se obsahově podobají či odlišují s ohledem na množství a významnost vyučovaných předmětů, které by měly podporovat, jak osobnostní rozvoj, tak i rozvíjet kompetence důležité pro učitelskou praxi; a v neposlední řadě jsme také provedli kvalitativní výzkum studentů zkoumaných univerzit se záměrem zjistit, jakým způsobem vnímají své studium a zda subjektivně cítí, že jim daná instituce pomohla v přípravě na výkon povolání. Výsledky celého šetření hodnotíme velmi kladně a doufáme, že práce se stane motivací pro další výzkum v oblasti komparativní pedagogiky.

Jak jsme již naznačili, práci dělíme na teoretickou část, která se také stručně dotýká učitelské role a náročnosti učitelského povolání. V tomto ohledu hlavním zdrojem byla pedagogická literatura, která se napřímo zabývá tímto tématem, vzhledem ke skutečnosti, že v zákoně ze zkoumaných zemí jsme nenalezli definici učitele a jeho roli. Dále jsme se zaměřili na legislativní požadavky, které sledované země kladou na pedagogy. V této sekci jsme čerpali ze zdrojů školského zákona sledovaných zemí, tzn. bylo by zapotřebí nalézt odpovídající zákony a vyhlášky týkající se kvalifikačních požadavků, které klade na učitelskou pozici, státu. Tyto informace bylo možné nalézt na stránkách ministerstev školství v daných státech. Jelikož se jedná o veřejně přístupná data, v tomto ohledu nebyla znatelná překážka. Zjistili jsme, že se sledované státy v minimálních kvalifikačních požadavcích na učitelskou pozici příliš neodlišují a vyžadují adekvátní vysokoškolské vzdělání, které by jim umožňovalo výkon práce. Považujeme toto zjištění za pozitivní, že se daří sjednocovat standardy ve vzdělávání a zvyšuje se tím tedy pracovní mobilita, a tedy potenciální spolupráce v mezinárodním kontextu.

V praktické části jsme nejprve charakterizovali vybrané univerzity zkoumaných zemí individuálně, kdy jsme popisovali podíl pedagogicko-psychologických předmětů, které by měly vést k profesnímu i osobnostnímu rozvoji, na bakalářských i navazujících

magisterských programech. Záměrem bylo zjistit strukturu, časovou dotaci, ale i převládající typ předmětů (přednáška, seminář, výcvik, praxe) na sledovaných institucích. Informace o studijních programech jsme čerpali přímo z univerzitních stránek. Překážkou byla hlavně americká univerzita, kde byl nejen komplikovaný samotný přístup na webové rozhraní pomocí českého internetové připojení, ale i v transparentnosti samotné předmětové skladby a sylabů. V tomto případě jsme vyčetli rozdílnost studia právě na Univerzitě v Georgii, kde student musel k úspěšnému absolvování studia být hodnocen z předmětů spadající pod tzv. základní kurzy nejhůře „dobrý“ a někdy dokonce i „chvalitebný“.

Dále jsme srovnávali podíl pedagogicko-psychologických předmětů na vybraných univerzitách. Porovnávali jsme celkový součet přednášek a praktické kontaktní výuky, který absolventi podstoupí během celého studia. Zajímavým zjištěním je, že korejská univerzita neposkytuje žádnou praktickou přípravu pedagogicko-psychologického zaměření, ale i přesto má česká univerzita vyšší časovou dotaci přednášek. Dále jsme zjistili, že kreditové systémy zahraničních států se vzájemně podobají. Neočekávaným zjištěním je, že k úspěšnému zakončení studia na univerzitě v zemi EU je zapotřebí dvojnásobnému množství kreditů. Nerozumíme, proč přestože se počet kontaktních hodin i počet hodin samostudia nutných pro získání jednoho kreditu rovná, tak je číselná hodnota kreditů potřebných k vystudování evropské univerzity téměř dvojnásobná.

V poslední části praktické části provádíme kvalitativní analýzu výroků absolventů zkoumaných univerzit. Získané výpovědi považujeme za klíčový přínos této práce. Data jsme získali pomocí online dotazníku obsahující 7 otevřených otázek podporující výpověď. Čeští studenti hodnotili pozitivním způsobem přínos vysokoškolského studie v učitelství v získání základních znalostí a vědomostí, které podporují přístup k žákovi. Naopak negativně hodnotili uplatnitelnost a využitelnost určitých předmětů, např. studium historie oborů a obecné teorie. Dále postrádali adekvátní způsob podání látky a zjevnou návaznost teorie na praxi u některých předmětů. V kontrastu, američtí studenti hodnotili studium jako takové pozitivně a vnímali jeho největší význam především v pochopení učitelské role a úlohy. Korejští studenti na druhou stranu hodnotili své studium sice pozitivním způsobem, ale do negativního hodnocení se opakovaně promítal nedostatek návaznosti na praktické

využití a nutnost změny koncepce pedagogicko-psychologické přípravy, která by více přibližovala učitelskou praxi.

Zamyslíme-li se nad potencialitou využití této práce, navrhuje následující: zaprvé, zvýšení motivace studentů ze strany univerzity za účelem sběru a analýzy výpovědí hodnotící profesní perspektivu a obsahově praktickou využitelnost předmětů na univerzitách, jinými slovy hodnocení efektivity vysokoškolských učitelů na pedagogických fakultách; zadruhé, zintenzivnění mezinárodní spolupráce mezi institucemi terciárního vzdělávání určené pro budoucí pedagogy za účelem zvýšení celosvětových standardů ve vyučování, pracovních mobilit učitelů a potenciální spolupráce vzdělávacích odborníků.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá srovnáním a podílem psychologické přípravy učitelů v rámci pregraduálního studia učitelských oborů ve třech zkoumaných zemích. Za cíl si klade v mezinárodním kontextu srovnat, jakým způsobem pedagogické fakulty připravují budoucí učitele, zkoumanými institucemi jsou ze zemí Evropy, Severní Ameriky a Východní Asie. Dále má v úmyslu zanalyzovat výroky absolventů a zhodnotit jakým způsobem vnímají studium a zda pocítují, že je vysoká škola připravila na výkon práce adekvátním způsobem. V teoretické části popisuje roli učitele a náročnost učitelské práce z hlediska odborné literatury. Odpovídá na otázku, jaké kompetence jsou nutné pro úspěšný výkon praxe a proč. Dále informuje o legislativní situaci vybraných zemí, a jakým zkoumané státy definují kvalifikační požadavky nutné k výkonu práce. První díl praktické části se zaměřuje na charakteristiku přípravy učitelů na vybraných pedagogických fakultách. Jedná se o popis bakalářských a navazujících magisterských studijních programů vedoucích k učitelství pro SŠ, SOŠ a gymnázia. Druhý díl srovnává sledované univerzity a podíl pedagogicko-psychologických předmětů a také popisuje kreditový systém zkoumaných zemí. Třetí díl praktické části se skládá z výpovědí absolventů z vybraných univerzit a obsahově-kategoriální analýzy výroků.

Klíčová slova: psychologická příprava, učitelská práce, role učitele, kvalifikační požadavky, pedagogické fakulty, studijní program

SUMMARY

This thesis concerns itself with the comparison and portion of psychological teacher training which students of educational departments in our three studied countries undergo during their pre-graduate studies. The goal is to compare in an international context how pedagogical faculties prepare future teachers, investigated institutions are from Europe, North America and East Asia. Furthermore, an analysis of statements of graduates, their own assessment of their studies and following feelings of whether the university stay has prepared them adequately for their future career is analyzed. The theoretical part describes the role of a teacher and demanding nature of the teaching profession. It answers the question of, which competencies are necessary for a successful teacher and why. Moreover it informs about the legislative situation of chosen countries and how they individually define qualifications necessary for a teaching position. The first part of the practical part focuses on the characteristic of teacher training on chosen educational departments. This is a description of bachelor and master study programs for secondary school education, i.e. high schools, vocational schools, craft schools. The second part compares the chosen universities and portion of pedagogical and psychological courses, also a description of the credit system is included. The last part of the practical part consists of statements of graduates from given institutions a content-category analysis of statements is also included.

Key words: psychological training, teaching practice, teacher role, qualification requirements, study program

SEZNAM LITERATURY

- C., S. 2013.** *Education in South Korea*. [Article] London : The Economist Group Limited, 29. 10 2013. Class struggle.
- Cornu, Bernard. 2004.** Information and Communication Technology Transforming the Teaching Profession. [autor knihy] Norbert M. Seel a Sanne Dijkstra. *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design. International Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2004.
- Šimíčková-Čížková, Jitka a a kol. 2010.** *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 978-80-7368-913-1.
- Bishop of Chartres, John of Salisbury. 1955.** *The Metalogicon of John of Salisbury: A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*. Berkeley, California, USA : University of California Press, 1955.
- Boyer, Ashley a Hamil, Burnette Wolf. 2008.** *Problems Facing American Education*. [Article] USA : National Forum, National Forum Journals, 2008.
- Jalango, Mary Renck a Heider, Kelly. 2006.** 6, místo neznámé : Springer Netherlands, 2006, Sv. 33, stránky 379–380.
- Gonzalez, Lisa, Brown, Michelle Stallone a Slate, John R. 2008.** *Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding*. [https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss1/1] Davie : Nova Southeastern University, 2008.
- Holeček, Václav. 2014.** *Psychologie v učitelské praxi*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2014. 978-80-248-9615-4.
- Hong, Ji Y. 2010.** *Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession*. místo neznámé : Teaching and teacher education, Elsevier Educational Research Programme, 2010. Sv. 26. 0742-051X.
- Johnson, S. M. a Birkeland, S. E. 2003.** *Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions*. Harvard : American Educational Research Journal, Harvard Graduate School of Education, 1. 1 2003. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312040003581>.
- McDougall, Douglas E. a Fantilli, Robert D. 2009.** *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Toronto : Elsevier Educational Research Programme, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>.
- Neves De Jesus, S. a Lens, W. 2005.** *An integrated model for the studz of teacher motivation*. [Applied Psychology] Coimbra : University of Coimbra, Portugal, 2005. Sv. 54. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>.
- Nietzsche, Friedrich. 2004.** *Thus spoke Zarathustra*. Mineola, New York, USA : Dover Publications, inc., 2004. 0-486-43711-6.
- Podlahová, Libuše, a další. 2012.** *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. České Budějovice : Grada Publishing, 2012.
- Robinson, Ken a Aronica, Lou. 2015.** *Sir*. London : Penguin Books Ltd., 2015. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-en.pdf>.
- Vališová, Alena, Kasíková, Hana a a kol. 2007.** *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. str. 16. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM DALŠÍCH ZDROJŮ

Český statistický úřad. 2014. Klasifikace vzdělání. *Klasifikace, ČSÚ*. [Online] 1. 1 2014.

[Citace: 16. 12 2017.] https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

Department, International Recognition. 2013. Publications. *The Dutch organisation for internationalisation in education*. [Online] 4 2013. [Citace: 8. 3 2018.]

<https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-south-korea.pdf>

Diem, Richard, Levy, Tedd a VanSickle, Ronald. 1996. South Korean Education.

Global Cities Education Network. [Online] 7 1996. [Citace: 27. 11 2017.]

<http://asiasociety.org/global-cities-education-network/south-korean-education>.

Editorial Teacher Attrition: An Issue of National Concern.

Education, US Department of. 2008. Structure of the US Education System: Credit Systems. *International Affairs Office*. [Online] 2 2008. [Citace: 8. 3 2018.]

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VN71_ZC9o4wJ:https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/credits.doc+&cd=4&hl=cs&ct=clnk&gl=de&client=safari.

European Commission. 2012. European commission. *Learning opportunities and qualifications in Europe*. [Online] 2012. [Citace: 25. 10 2017.]

https://ec.europa.eu/ploteus/en/compare?field_location_selection_tid%5B%5D=471&field_location_selection_tid%5B%5D=472.

European higher education area. 2016. Czech republic. *Bologna process*. [Online] 15. 4 2016. [Citace: 10. 5 2017.] <http://www.ehea.info/pid34250-cid101118/czech-republic.html>.

Evropská Komise. 2017. Qualification Framework. *Learning Opportunities and Qualifications in Europe*. [Online] 16. 12 2017. [Citace: 16. 12 2017.]

https://ec.europa.eu/ploteus/en/compare?field_location_selection_tid%5B%5D=471&field_location_selection_tid%5B%5D=472.

Exchange, Asia. 2018. Converting Korean Credits. *Asia Exchange*. [Online] Asia Exchange, 2018. [Citace: 8. 3 2018.] <https://www.asiaexchange.org/information/credit-conversion/korea/>.

GaPSC. 2017. Certification and Licensure Assessments. *Pedagogy Assessments*. [Online] 12. 5 2017. [Citace: 22. 11 2017.]

<https://www.gapsc.com/Certification/CertificationLicensureAssessments/pedagogyAssessments.aspx>.

—. **2017.** Ethics Assessment. *Certification and Licensure Assessment*. [Online] 12. 5 2017. [Citace: 22. 11 2017.]

<https://www.gapsc.com/Certification/CertificationLicensureAssessments/ethicsAssessment.aspx>.

—. **2017.** Special GA Requirements. *Educator Certification Division*. [Online] 16. 5 2017. [Citace: 22. 11 2017.]

<https://www.gapsc.com/Certification/SpecialGeorgiaRequirements.aspx>.

Georgia Professional Standards Commission. 2017. Induction. *Tiered Certification*. [Online] 17. 5 2017. [Citace: 21. 11 2017.]

<https://www.gapsc.com/Certification/TieredCertification/induction.aspx>.

—. **2017.** Steps to become a teacher. *Prospective educators*. [Online] 16. 5 2017. [Citace: 21. 11 2017.] <https://www.gapsc.com/ProspectiveEducator/StepsToTeach/Home.aspx>.

- Georgia, University of. 2017.** Academics. *Degree programs*. [Online] 13. 11 2017. [Citace: 17. 12 2017.] <https://coe.uga.edu/academics/degrees>.
- , **2011.** University of Georgia. *Pride*. [Online] 16. 7 2011. [Citace: 1. 11 2017.] <http://www.uga.edu/profile/pride/>.
- Gilman, Daniel Coit. 1876.** Gilman's inaugural address. *John Hopkins University*. [Online] 22. 2 1876. [Citace: 22. 11 2017.] <https://www.jhu.edu/about/history/gilman-address/>.
- Government Printing Office.** US GPO. [Online] [Citace: 10. 8 2017.] <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/GPO-CONAN-1992/pdf/GPO-CONAN-1992-10-11.pdf>.
- Government, US.** Laws & Guidance. *US Department of Education*. [Online] [Citace: 8. 10 2017.] <https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>.
- Kocken, Michael. 2014.** Insider Perspective Seven Reasons Why Korea Has the Worst Productivity in the OECD. *BusinessKorea*. [Online] BusinessKorea Co, Ltd., 17. 3 2014. [Citace: 7. 3 2018.] <http://www.businesskorea.co.kr/english/oped/opinions/3698-insider-perspective-seven-reasons-why-korea-has-worst-productivity-oecd>.
- McCarthy, Niall. 2014.** America's Most Prestigious Professions. *Statista*. [Online] 10. 11 2014. [Citace: 17. 12 2017.] <https://www.statista.com/chart/2927/americas-most-prestigious-professions/>.
- OECD. 2016.** Korea. *Data*. [Online] 2016. [Citace: 16. 12 2017.] <https://data.oecd.org/korea.htm#profile-education>.
- Parlament České republiky. 2016.** Zákon o pedagogických pracovních. *MŠMT*. [Online] 1. 9 2016. [Citace: 10. 7 2017.] <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>.
- , **2017.** Zákon o vysokých školách. *MŠMT*. [Online] 1. 7 2017. [Citace: 10. 7 2017.] <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.
- Plzeň, Západočeská univerzita v.** Studijní plány. *ZČU*. [Online] https://www.zcu.cz/study/studijni_plany.html.
- Prensky, Marc. 2008.** Essays & Articles. *Marc Prensky*. [Online] 11 2008. [Citace: 6. 3 2018.] <http://marcprenskyarchive.com/writings/>.
- Prezidenstká vyhláška č. 280003. 2017.** 교원자격검정령. *연계정보*. [Online] 27. 5 2017. [Citace: 17. 10 2017.] <http://www.law.go.kr/lumLsLinkPop.do?lspttninfSeq=82331>.
- Roser, Max a Ortiz-Ospina, Esteban. 2017.** Our world in data. *Literacy*. [Online] 2017. [Citace: 10. 10 2017.] <https://ourworldindata.org/literacy/>.
- Seoul National University. 2016.** Graduate school. *Academics – Programs*. [Online] 2016. [Citace: 27. 11 2017.] <http://www.useoul.edu/graduate-school>.
- , **2016.** Seoul National University. *Undergraduate programs*. [Online] 2016. [Citace: 27. 11 2017.] <http://www.useoul.edu/undergraduate-programs?cid=110>.
- , **2016.** Undergraduate programs. *Academics*. [Online] 2016. [Citace: 27. 11 2017.] <http://www.useoul.edu/undergraduate-programs?cid=110>.
- Szűcs, Éva Ujlakyné. 2009.** The role of teachers in the 21st century. *Sens-public*. [Online] 22. 10 2009. [Citace: 6. 3 2018.] http://www.sens-public.org/article.php?id_article=667&lang=fr#sdfootnote3anc.
- Učitel'ský kvalifikační test. 2017.** 교원자격검정령. *국가법령정보센터*. [Online] 2. 5 2017. [Citace: 18. 10 2017.] <http://www.law.go.kr/lumLsLinkPop.do?lspttninfSeq=82331>.
- UGA. 2018.** Career Center. *UGA*. [Online] UGA, 2018. [Citace: 12. 3 2018.] <https://coe.uga.edu/academics/degrees/bsed/math-education>.
- , **2017.** Degree Programs. *Academics*. [Online] 13. 11 2017. [Citace: 19. 12 2017.] <https://coe.uga.edu/academics/degrees>.

-
- UMAP. 2016.** UCTS. *UMAP*. [Online] 2016. [Citace: 8. 3 2018.] http://umap.org/wp-content/uploads/2017/03/【uploaded-on-website】UCTS_Users_Guide.pdf.
- UNESCO. 2017.** UNESCO eAtlas for Education 2030. *UNESCO Institute for statistics*. [Online] 2017. [Citace: 25. 10 2017.] <http://www.tellmaps.com/sdg4/#!/tellmap/-1210327701>.
- , **2011.** Unesco institute for statistics. [Online] 2011. [Citace: 19. 10 2017.] <http://uis.unesco.org/en/questions-and-answers-about-isced-2011>.
- , **2011.** Unesco institution for statistics. [Online] 2011. [Citace: 19. 10 2017.] <http://uis.unesco.org/en/questions-and-answers-about-isced-2011>.
- UNESCO, Institute for statistics. 2011.** International Standard Classification of Education. *UNESCO institute for statistics*. [Online] 2011. [Citace: 20. 10 2017.]
- Union, European. 2015.** Education. *European Commission*. [Online] 2015. [Citace: 8. 3 2018.] https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_en.pdf.
- University of Georgia. 2017.** Faculty and Curriculum. *Degree programs*. [Online] 13. 11 2017. [Citace: 17. 12 2017.] <https://coe.uga.edu/academics/degrees/bsed/science-education>.
- ZČU v Plzni. 2017.** Učitelství pro střední školy. *Studijní plány studijního programu*. [Online] 24. 11 2017. [Citace: 25. 11 2017.] <http://ects.zcu.cz/browser/FPE/922?lang=cs>.
- Západočeská univerzita v Plzni. 2018.** Alokace ECTS kreditů. *ZČU*. [Online] UWB Plzeň, 2018. [Citace: 10. 3 2018.] https://www.zcu.cz/ects/ECTS_Part1/ECTS_credit_allocation.html.
- , **2017.** Studijní plány studijního programu: Specializace v pedagogice. *Studijní programy a katalog předmětů*. [Online] 24. 11 2017. [Citace: 25. 11 2017.] <http://ects.zcu.cz/browser/FPE?lang=cs>.

PŘÍLOHY

Příloha 1

Tabulka č. 13: Popis předmětů z pedagogicko-psychologického modulu pro bakalářský program v Plzni na ZČU

Název	Popis
Osobnostně sociální rozvoj	<p>Cílem předmětu je nabídnout studentům v praktických ukázkách metody a techniky vedoucí k uvědomění a rozvíjení osobních pedagogických kompetencí. Přednášky i semináře jsou zaměřeny na rozvíjení komunikačních dovedností, sebeuvědomění, rozvoji kreativity, schopnosti koncentrace, smyslového vnímání a sebereflexe. Studenti si v seminářích a v kontextu se studovanou literaturou vyzkouší základní principy činnostního učení a interaktivních metod vzdělávání a ověří si své osobní dispozice pro práci s lidmi pro úspěšné zapojení do kolektivu, pro prezentování vlastních postojů i pro vedení skupiny. Obsahové zaměření : 1. Vytváření kooperující skupiny 2. Učení a partnerská spolupráce 3. Osobní komunikační, dispozice 4. Sebe prezentování, empatické naslouchání 5. Techniky práce s hlasem, neverbální komunikace 6. Hra a herní techniky v životě a ve vyučování 7. Shromažďování, kritika a analýza informací v týmu, týmová komunikace 8. Komunikační roviny řešení problému, formulace argumentů 9. Formální stránky veřejné prezentace 10. Dramatická výchova a práce s příběhem 11. Globální výchova 12. Evaluace, hodnocení a ocenění</p>
Úvod do studia pedagogiky	<p>Cílem předmětu je nabídnout studentům/-kám základní představu pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání v kontextu současné společnosti. V předmětu se zaměříme na znalost a úroveň analytických schopností a dovedností studenta. Předmět je propedeutikou pro další studium pedagogických disciplín. Obsahové zaměření přednášek: 1. Pedagogika jako moderní věda a její znaky, struktura pedagogických disciplín. 2. Předmět pedagogiky a analýza základních pedagogických kategorií. 3. Spolupráce pedagogiky jako vědy s ostatními vědními obory, vč. otázek pedagogické praxe. 4. Systémové pojetí pedagogiky v současných proměnách výchovy a vzdělávání základních a středních škol. 5. Aktuální problémy současné pedagogiky, vč. otázek implementace inovací kurikula do praxe základních a středních škol. 6. Pedagogika a pedagogický výzkum, jeho možnosti a meze. Obsahové zaměření seminářů: Semináře budou interaktivně rozvíjet uvedená témata přednášek. Student/-ka</p>

	<p>na základně vlastní tvůrčí činnosti vybraného pedagogického tématu formou zpracování seminární práce se pokusí o aplikaci pedagogické teorie do pedagogické praxe základní nebo střední školy a studovaného oboru.</p>
<p>Obecná psychologie a psychologie osobnosti</p>	<p>1. Úvod do studia psychologie. 2. Základní psychologické metody. 3. Senzorické procesy a vnímání. 4. Představy, paměť. Fantazie a tvořivost. 5. Myšlení, fáze řešení problémů, myšlení a řeč. 6. Paměť, pozornost. 7. Emoce a vůle. 8. Struktura osobnosti. 9. Motivace, potřeby, zájmy. 10. Charakter, postoj. Seberegulační vlastnosti. 11. Výkonové vlastnosti, schopnosti, inteligence. 12. Temperament, základní typologie. 13. Utváření osobnosti v náročných životních situacích (frustrace, deprivace, stres,</p>
<p>Obecná teorie výchovy a vzdělávání</p>	<p>Cílem předmětu je nabídnout studentům/-kám různé pohledy na výchovu a vzdělávání v historii i současnosti lidské společnosti. V předmětu se zaměříme na znalost a úroveň analytických schopností a dovedností studenta. Předmět se zaměřuje na oblasti hledání východisek výchovy, procesuálního pojetí výchovy, pojetí jedince a skupiny ve výchovném procesu, výchovy v rodině a společnosti, orientace osobnosti a sebevýchovy, otázky prosociální výchovy a na nové přístupy ke vzdělání a procesu celoživotního učení. Obsahové zaměření přednášek: 1. Současné pojetí výchovy a její procesuální rámec 2. Pedagogicko-psychologická, filozofická a sociální východiska výchovy 3. Pedagogické inovace, alternativní školy a nové přístupy ve výchově a vzdělávání 4. Globální výchova a její možnosti ve výchově a vzdělávání 5. Výchova ke zdravému životnímu stylu v bio-psycho-sociálních souvislostech 6. Proměny výchovných modelů ve vztahu ke společenským změnám 7. Výchova v sociálním a historickém kontextu 8. Pojetí jedince a skupiny ve výchově a vzdělávání 9. Komunikace a empatie ve výchově 10. Klasifikace rodičovských přístupů a jejich vliv na sebepojetí dítěte 11. Analýza přirozeného a institucionálního prostředí výchovy Obsahové zaměření seminářů: Semináře budou interaktivně rozvíjet uvedená témata přednášek. Student/-ka na základně vlastní tvůrčí činnosti vybraného pedagogického tématu formou zpracování seminární práce se pokusí o aplikaci pedagogické teorie do pedagogické praxe základní nebo střední školy a na studovaný obor.</p>
<p>Vývojová psychologie</p>	<p>1. Základní otázky vývojové psychologie, zákonitosti vývoje. 2. Determinanty psychického vývoje, periodizace. 3. Integrovaná perioda (fyzické, psychické a sociální charakteristiky). 4. Kulminační perioda (fyzické, psychické a sociální charakteristiky). 5. Involuční perioda (fyzické, psychické a sociální charakteristiky). 6. Psychická deprivace. 7. Poruchy vývoje. 8. Vývoj motorických funkcí. 9. Vývoj řeči. 10. Vývoj</p>

	<p>kresebného projevu. 11. Vývoj poznávacích a emočních procesů. 12. Vývoj charakteru a morálních vlastností. 13. Geneze osobnosti a sebepojetí.</p>
<p>Reflexe a hodnocení kvality výuky</p>	<p>Cílem předmětu je vybavit studenty základními dispozicemi k reflexi a hodnocení kvality výuky a založit jejich dovednosti k profesionálně efektivnímu propojování teorie s praxí. Dílčí cíle jsou zaměřeny na vybudování schopností studentů pro analýzu edukačního procesu, pro vyhodnocení jeho přínosných a slabých stránek a pro využití získaných poznatků ke zlepšování kvality výuky. Pojetí předmětu je založeno na využití Schönova konceptu reflektivního praktika a v metodologické oblasti se opírá zejména o Korthagenovo pojetí reflektivní praxe a metodiku 3A založenou na konceptové analýze učiva.</p> <p>Obsahové zaměření přednášek: 1. Výuka a principy tzv. obsahového přístupu. Didaktický čtyřúhelník učitel - učivo - žák-tvůrce - žák-partner (konstruktivistický model). Obsah a jeho transformace. 2. Pedagogické dílo a jeho situační struktura, která podmiňuje kvalitu výuky; jádrový obsah, činnost žáka. 3. Jednání učitele ve výuce ve vztahu k reflexi výuky; primární intuice, sekundární intuice. Problém selhávání pedagogického díla. 4. Kvalita výuky vs. formalismus ve výuce: odcizené a utajené poznávání. 5. Učitelovy dispozice k reflektování výuky a jejich rozvíjení; myšlenkový obraz výuky, předběžně a následně strukturovaná reflexe výuky. 6. Metodika 3A při reflexi, evaluaci nebo výzkumu výuky a její kvality: anotace, analýza, alterace. Alterace jako reflektivní východisko profesního rozvoje. 7. Konceptová analýza výukových situací a učebních úloh. Funkce a souvislosti jádrového obsahu a jádrového učiva při konceptové analýze. Žákovský prekoncept obsahu. 8. Úloha aktivní experimentace s obsahem a funkce reflektivního dialogu mezi žáky spojeného se sociokognitivními výzvami ("konflikty") při kognitivní aktivizaci žáků (Klieme et al.) ve výuce. 9. Model hloubkové struktury výuky (MHS). Posuzování kvality výukových situací s oporou v konceptové analýze a v MHS s ohledem na vztah mezi obsahem, žákovskou činností, cílovými požadavky a požadavky na hodnocení ve výuce.</p>
<p>Sociální psychologie</p>	<p>1. Metody sociální psychologie a způsoby jejich využití. 2. Socializace osobnosti a jejich jednotlivých stránek. Sociální učení. 3. Sociální percepce a faktory, které ji ovlivňují. Chyby v sociální precepci. 4. Sociální komunikace a její struktura. Poruchy komunikace. 5. Strategie a taktika v jednání s lidmi, pravidla kritiky. 6. Asertivní komunikace, transakční analýza. 7. Sociální skupiny a jejich klasifikace, postavení jedince v malé sociální skupině. 8. Interpersonální vztahy ve skupině. Konflikty a způsoby jejich řešení. Základy managementu (vedení pracovního kolektivu). 9. Rodina jako malá sociální skupina.</p>

	10. Sociální normy, sociální role a sociální status. 11. Postoje a hodnoty. 12. Sociálně psychologické vlastnosti osobnosti. 13. Sociálně psychologické aspekty vzniku lidské agresivity. Analýza pojmů šikana, mobbing a bossing.
--	--

(Západočeská univerzita v Plzni, 2017) [cit. 10. 3. 2018]

Tabulka č. 13: Popis předmětů z pedagogicko-psychologického modulu pro bakalářský program v Seoulu na SNU

Název	Popis
Pedagogická psychologie	Cílem předmětu je rozvinout porozumění fenoménu vzdělávání z hlediska pedagogické psychologie. Studenti rozvíjejí vlastní pohled skrze účast v různých aktivitách, podrobných diskuzích o výsledcích výzkumu, implikovaný budou oblasti rozvoje, učení i motivace.
Občanská výchova	Tento předmět se zaměřuje na sociální pedagogiku, např. občanská výchova a výchova k občanství. Důraz je kladen na vztah mezi sociologií a výchovou k občanství, koncepty, problémy, budoucími trendy výchovy k občanství a postoji a schopnosti nutné pro dobré občany.
Propedeutika moderní etiky	Etika je jednou z hlavních odvětví filozofie společně s epistemologií, metafyzikou a morální výchovou. Stejně jako Kant preferoval praktické uvažování před teoretickým, etika je důležitou vědou, která se zabývá primárními otázkami jako „Co máme dělat?“, „Jak máme žít?“, „Co je opravdu hodnotné?“, „Co dělá život cenným?“. Tato přednáška se zabývá důležitými teoriemi a spornými tématy moderní etiky

(Seoul National University, 2016) [cit. 13. 3. 2018]

Tabulka č. 14: Popis předmětů z pedagogicko-psychologického modulu pro magisterský program v Seoulu na SNU

Název	Popis
Proseminář pedagogické sociologie	Tento předmět je určený pro magisterské studenty, kteří chtějí podstoupit rigorózní cvičení za účelem stát se pedagogickým sociologem. Témata: začátky a rozmach školství, studie efektu školy, sociální a vzdělávací mobilita, sociální a kulturní klima škol, veřejné školství a sociální

	spravedlnost, reprodukce společenského řádu a globalizace vzdělání.
Učení a kognice	Cílem předmětu je rozvinout porozumění studentů v oblasti teorie učení a její aplikace v kontextu vzdělávání, současné problémy ve výzkumu učení jsou také zkoumány za účelem rozvinout perspektivu studentů u fenoménu učení.
Intelligence a vzdělávání	Cílem předmětu je představit do hloubky teorii inteligencí a znovu se zaměřit na vzdělávací dopady vývoje individuálního potenciálu. Hlavně teorie a výzkum praktické inteligence, mnohočetné inteligence a emocionální inteligence jsou ohniskem předmětu, dále se zaměřujeme na vzdělávací dopady teorie individuálního a organizovaného vzdělávání ve vztahu k současným změnám v pedagogické psychologii – od učení ve školách k učení ve společnosti.

(Seoul National University, 2016) [cit. 13. 3. 2018]

Příloha 2 – respondenti USA

How have pedagogical and/or psychological courses at your department enriched you?

- When you know that a child's mind hasn't developed completely, you realize that you are much more influential than you initially thought. Instead of telling them to stop asking questions after the fifth "but why?" Just keep answering with things. They want knowledge, not to be shut down. If you say to quit it out, they won't ask why ad many times, but they won't seek that knowledge. That's how my courses have helped me the most.
- It has helped me better serve and counsel poor students and students with emotional and learning disorders.
- I feel I've learnt how to approach students in a more personal way, taking into account their personal backgrounds and disregarding their current state.
- I think I'm better equipped to be a teacher and lead students.
- It has developed me in such a way that I can better help students and understand their need.

What type of teacher – pedagogical or psychological – do you perceive as being a professional?

- I don't understand this question, I'm sorry.
- Any teacher in any subject area should be considered a professional.
- Any person in a leader's position should be a professional
- A teach that is knowledgeable, resourceful, but also knows how to convey all his expertise.
- Anyone serious about their job should be a professional.

What knowledge and skills gained from pedagogy and psychology are you likely to use in your future job?

- Never, ever shame a student, be sarcastic to them, or be rude to them. To get their attention, have a quieter system such as clapping three times or just holding your hand in the air. You don't want to tell over them because you need to show that you're in control. Always be a listening ear to your students because they might have stuff going on at homer and need help. Notice the little things.
- How to address emotional issues in students will help me understand adults who are still dealing with those issues.
- Each child is unique and as such should get a chance for a unique approach.
- I think sooner or later I'll use it all.
- Pay attention to students and their needs. You're there on a journey together, both teams have to win.

What knowledge and skills from pedagogy and psychology do you think was useless and unnecessary?

- I found it all important.
- I'm not sure that any of them were unnecessary. Some are used more frequently than others.
- I don't think anything was useless
- I can't say any of it is completely useless.
- Everything was important.

List 3 specific pedagogical and psychological courses that remain memorable. Please explain your choice.

- Sociocultural influences, because we learned about micro aggressions and how you avoid saying them, and we learned all about race, religion, and sexual orientation. It was a very learning experience for everyone.

Intro to Sociology, because I took it my very first semester and it teaches you all about how people think and do what they do. It was very interesting.

Those are the two I found memorable that I've taken.

- Students with learning disabilities, Students from low socio-economic backgrounds, Exceptional and Gifted Students

- An optional subject: intro to sociology – that was interesting, we learned about the human mind and how we think as a society

Gifted students – we learned how to approach talented students in a unique way

these two stick out

- Sociocultural studies – it gave us a viewpoint into different cultures, races, contexts, etc.

Speech and interpersonal communication – this definitely helped to gain confidence in speaking and presenting myself

Intro to therapy – an optional subject I chose, because I'm personally interested in psychology and personal therapy

- Sociocultural influences – a subject with a great professor, we learned so much.

Intro to sociology – it teaches you all about how people think, behave, and do.

I can't remember a third one sorry.

Have you taken part in a psychological training course (practical/hands-on course) during your studies? If so, what impression has it left on you?

- I have not student taught yet, but I did do community service hours for two of my classes. One of them I was tutoring at a primary school for an after school program. It made me realize how happy I am that I'm doing secondary education and not primary. It takes a special set of skills to work with younger children and mold them.

- I did a practicum in a mostly minority high school while taking a course on students from a low socio-economic background. It helped me understand some of the issues poor children have to overcome or cope with before they begin learning.

- I haven't done any yet.

- I have done some community work in my hometown but otherwise not yet. But that helped me realise that I wanted to be involved in my community and love helping people.

- Not yet.

Do you think that teaching psychological and pedagogical courses at universities may help students become better people? If so, how.

- I think that it would for sure. I think everyone in universities should have to take the sociocultural influences class because it teaches how to be a decent human being. To not be rude to everyone and to treat everyone with respect. By far my favorite class.

- Yes, it allows them to become more empathetic and devise better strategies to help their students learn.

- Yes, definitely it develops you as an individual.

- Yes, definitely. I think it helps you to be aware of yourself much more and places yourself in your community. Also I think you grow as a person.

- I think that some of the subjects we took would be useful for everyone regardless of their studies.

Příloha 3 – překlad respondenti USA

Co vám přinesla výuka ped-psy předmětů na vaší fakultě?

- Když víte, že se dětská ještě úplně nevyvinula, uvědomíte si, že máte mnohem větší vliv, než jste si mysleli. Místo toho, abyste jim řekli, aby přestali, když se popáté zeptají „ale proč?“ Prostě odpovídáte dál. Oni chtějí vědomosti, ne být umlčeni. Pokud řeknete, aby toho nechali, nezeptají se vás proč tolikrát, ale nebudou hledat vědomosti. Takhle můj program pomohl.
- Pomohl mi, abych mohl lépe sloužit a radit chudým studentům a studentům s emocionálními a vzdělávacími poruchami.
- Cítím, že jsem se naučil lépe přistupovat ke studentům osobním způsobem, uvědomovat si jejich individuální pozadí (kontext, zázemí) a dávat menší důraz (ignorovat) jejich současný stav.
- Myslím si, že jsem lépe připravený být učitelem.
- Rozvíjelo mě to takovým způsobem, že můžu lépe pomáhat studentům a rozumět jejich potřebám

Který typ učitele pedagogiky nebo psychologie považujete za opravdového profesionála?

- Nerozumím otázce, omlouvám se.
- Každý učitel v každém oboru by měl být považovaný za profesionála.
- Jakýkoliv člověk ve vedoucí pozici by měl být professional.
- Učitel, který je znalý, vynalézavý? (resourceful), ale taky ví, jak předat svoji odbornost.
- Kdokoliv, kdo je to myslí vážně se svým zaměstnáním.

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie pravděpodobně uplatníte ve svém budoucím zaměstnání?

- Nikdy nikdy neponížit studenta, být na něho sarkastický nebo neslušný vůči němu. Pokud chceme získat jeho pozornost, mít jiný systém, např. Třikrát zatleskat nebo pouze zvednout ruku do vzduchu. Nechcete křičet přes ně, protože chcete ukázat, že vy máte kontrolu. Vždycky naslouchejte svým studentům, protože je možné, že se něco děje u nich doma a potřebují pomoc. Všimněte si maličností.
- Jak přistupovat k emocionálním problémům u studentů mi pomohlo také pochopit dospělým, kteří si stále těmi problémy procházejí.
- Každé dítě je jedinečné a jako k takovému bychom měli mít jedinečný přístup.
- Myslím si, že dříve nebo později všechno použiju.
- Dávejte pozor na studenty a na jejich potřeby. Jste na společné cestě, oba týmy musejí zvítězit.

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie považujete za neužitečné a zbytečné?

- Všechno mi přišlo důležité.
- Nevím jestli něco bylo zbytečné. Některé používám častěji než ostatní.
- Nemyslím si, že něco bylo zbytečné.
- Nemůžu říct, že by něco bylo úplně zbytečné.
- Všechno bylo důležité.

Uved'te 3 konkrétní pedagogické a psychologické předměty, které vám nejvíce utkvěly v paměti. Svoji volbu zdůvodněte.

- Sociokulturní vlivy, protože jsme se naučili o mikro-agresích a jak se jim vyhýbat a naučili jsme se o rasách, náboženstvích, sexuální orientaci. Byla to velice vzdělávací zkušenost pro všechny.

Úvod do sociologie, protože jsem to měl první semestr a naučí vás to všechno, jak lidi myslí a co dělají. Bylo to velice zajímavé.

To jsou dva, které mi zůstali v mysli, z těch které jsem absolvoval.

- Studenti se vzdělávacími poruchami, studenti z nízkého socioekonomického zázemí, výjimeční a nadaní žáci
- Výběrový předmět: úvod do sociologie – bylo to velice zajímavé, naučili jsme se o lidské mysli a jak společnost přemýšlí.

Nadaní žáci – naučili jsme se, jak přistupovat k výjimečným žákům.

Tyhle dva předměty byli paměťhodné.

- Sociokulturní studie – dalo nám jiný úhel pohledu do různých kultur, ras, kontextů apod.

Projev a mezilidská komunikace – tento předmět mi určitě pomohl získat jistotu v projevu a sebeprezentaci.

Úvod do poradenství – výběrový předmět, který jsme si zvolil, protože se zajímám o poradenství a psychologii

- Sociokulturní vlivy – předmět se skvělým profesorem, naučili jsme se toho mnoho.

Úvod do sociologie – naučili jsme se jak lidi přemýšlejí, chovají se a co dělají.

Nemůžu si vzpomenout na třetí, omlouvám se.

Absolvoval/a jste během svého studia nějaký psychologický výcvik (prakticky vedenou výuku)? Pokud ano, čeho se týkal a jaký ve vás zanechal dojem?

- Ještě jsem neučil studenty, ale dělal jsem komunitní práci na dva předměty. Na jednom jsem učil na prvním stupni na mimoškolním programu. Pomohlo mi to si uvědomit, jak jsem šťastný, že jsem si vybral střední školy a ne základní. Vyžaduje to speciální skladbu dovedností, aby mohl člověk pracovat s mladšími dětmi a formovat je.
- Měl jsem praxi na škole s převážně menšinami, když jsem měl předmět studenty z nízkého socioekonomického zázemí. Pomohlo mi to porozumět problémům chudých dětí, které musí překonat a vyrovnat se, když se začínají učit.

- Ještě jsem neměl žádnou.

- Mám za sebou komunitní práci ve svém domovském městě, ale jinak ještě ne.

Pomohlo mi to uvědomit si, že chci být součástí své komunity a rád pomáhám lidem.

- Ještě ne.

Myslíte si, že výuka pedagogiky a psychologie na vysoké škole může studentovi pomoci stát se lepším člověkem. Pokud ano, v čem.

- Myslím si, že určitě ano. Myslím si, že všichni na univerzitě by měli mít sociokulturní vlivy, protože vás to naučí, jak být slušnou lidskou bytostí. Nebýt drzý na všechny a chovat se ke všem s respektem. Určitě nejoblíbenější předmět.
- Ano, umožňuje to být více empatický a vymyslet lepší strategie, jak pomáhat studentům se učit.
- Ano určitě, vás to vyvíjí jako jedince.
- Ano určitě. Myslím si, že vám to uvědomit si sebe mnohem víc a umístí vás to ve vaší komunitě. Také si myslím, že vyrostete jako člověk.
- Myslím si, že některé předměty by byly užitečné pro všechny nezávisle na specializaci.

Příloha 4 – respondenti Jižní Korea

당신 학과의 교육학 및 심리학 코스가 어떻게 당신의 질을 높였습니까?

예
교육학 과정을 통해 교사가 되기 위한 기본적인 자질과 지식을 갖추는 데 도움을 받았다. 그 중에서 교육 철학, 교육 행정, 교육 사회 등 일부 과목은 이론을 배우는 것에만 중점을 두었기 때문에 아쉬웠다. 하지만 교육 심리 및 심리 상담, 교육 평가, 교육 공학 등의 과목은 적용할 수 있는 지식을 배웠기 때문에 실제 교직에서도 매우 유용했다.
학과의 교육학 및 심리학 강의를 통하여 임용고시라는 시험을 위한 전반적이고도 기초적인 지식을 얻는 데 큰 도움이 되었으며 학문 자체에 대한 이해의 폭을 넓혀 줌. 또한 사고의 기회가 많아 본인의 가치관과 교육철학을 확립하는 데 기여함.
기본적인 지식을 습득할 수 있었다.
교육학 역사와 철학의 발달 과정 등을 공부하며 현상을 분석할 수 있는 눈이 생김
직업을 얻었어요.

어떤 유형의 교육학 또는 심리학 교사가 전문가라고 생각하십니까?

이론과 현장의 차이가 작을 수록
이론만 가르치는 것이 아니라 이론을 실제로 적용시키는 방법을 가르칠 수 있는 사람이 전문가라고 생각한다. 예를 들어, 교육 철학의 역사와 여러 철학자를 가르치면서도 그것이 현재의 나와 어떤 관련이 있는지, 어떤 교훈을 얻으며 실제 교직에서 어떻게 적용해야 하는지를 가르쳐야 한다고 생각한다.
전문성 있는 교육학 교사란 다양한 상황에 적절한 교육방식을 채택하여 효과적이고 효율적으로 수업할 수 있는 교사가 전문가라고 생각합니다. 예를 들어, 교실상황, 학생들의 특성 및 수준, 교과서 난이도와 주제, 주어진 목표 및 평가 등등 모든 조건을 고려하여 그 상황에 최적의 교수방법을 이용하여 가르치는 교사가 전문가라고 생각합니다.
학교 현실을 잘 파악하고 있으면서 이를 지식과 관련지을 수 있는 사람
삶과 연관, 학생의 삶에 변화를 줄 수 있는
상대방과 잘 소통이 되는 사람

교육학과 심리학에서 얻은 어떤 지식과 기술을 당신의 향후 직장에서 사용할 것 같습니까?

예
교수 방법이나 교육 평가 방법은 반드시 사용될 것이다. 나는 교육심리 과목에서 배운 지식을 실제 교직에서 제대로 적용하고 싶어서 심리 상담 과목을 추가로 수강했는데, 거기서 사례 중심으로 배운 상담 방법은 교직에서도 매우 유용할 것이다.
그렇습니다.
학생들에 대한 전반적인 이해
다중지능이론 등 다른 지식은 지금 생각 안남 책 찾아봐야 할 듯
상대방의 마음을 알아줄 수 있는 마음과 안목

교육학과 심리학에서 얻은 어떤 지식과 기술이 쓸모없고 불필요했다고 생각하십니까?

교육 행정의 예산과 관련된 영역

교육 사회, 교육 철학 등의 과목은 단지 역사와 철학자 등의 이론에만 중점을 두어 배웠다. 그것과 현실의 관련성을 찾지 못했다면 불필요한 지식일 뿐이라고 생각한다. 심리학을 배울 때 또한 심리학자들의 이론에만 중점을 두었기 때문에 배우면서 흥미를 많이 느끼지 못했다. 내가 배우고 싶었던 것은 실제 학생들의 심리 상태와 그들을 다루는 방법 등이기 때문이다.

불필요한 지식과 기술은 없었습니다.

교육 역사

이론, 학생의 눈높이에 안맞는 강의

지금 생각 나는 교육학 지식은 강의 시간보다 시험준비하며 독학할때 공부 한 것 임

해외 여러학자들의 지식 사조들~

기억에 남는 3 개의 특정 교육학 및 심리학 과정을 나열하십시오. 당신의 선택을 설명하십시오.

교육심리, 교육과정, 생활지도와 상담

1. 교육 공학(교수법 및 학습법): 교육 공학 과정에서 배운 다양한 교수법 및 학습법은 교사가 반드시 알아야 하는 부분이라고 생각한다. 여러 교수법 중 시대가 요구하는 인재를 길러내기 위한 방법이나 가장 학습 효과가 뛰어난 방법은 무엇일까 고민하는 것도 재미있었다.

2. 심리 상담: 여러 사례를 중심으로 배웠기 때문에 매우 흥미로웠으며 실제로 나에게도 일어날 수 있는 일들이라 생각되어 열심히 공부했다. 심리 상담을 위한 기술과 방법은 내가 아주 중요하게 여기는 부분이기도 하다. 학생들의 학습 뿐 아니라 감정 및 인성 교육도 교사에게 책임이 있다고 생각하기 때문이다.

3. 교육 평가: 내가 어려워 한 과목 중 하나였으나 실제 교직에서 반드시 적용해야 하는 지식이었기 때문에 열심히 공부한 과목이다.

교육학 과정이 무엇을 의미하는지 모르겠습니다... 죄송합니다.

심리, 상담, 교육평가,

졸업한지 오래되어 기억이 잘 안나지만

상담 기법 등 활동이 곁들인 수업

나에 대입할 수 있는 것

가치 경매 등

워낙 오래전 일이라 기억에 없음

공부하는 동안 심리 훈련 과정 (실제 / 실습 과정)에 참여 했습니까? 그렇다면 어떤 인상을 남겼습니까?

참여, 긍정적인 인상

아니오.

네. 참여했습니다. 이론으로만 알고 있던 바를 현재 상황에 적용시키는 것의 어려움을 느꼈습니다. 이론상으로는 느끼지 못했던 자잘한 어려움이 있었습니다.

참여하지 않았음.

아니요

재미있었어요.

대학교에서 심리학 및 교육학 과정을 가르치는 것이 학생들이 더 나은 사람들이 되는데 도움이 될 것이라고 생각하십니까? 그렇다면 어떻게 그럴 것이라고 생각하십니까?

예, 교육은 꼭 가르친다기 보다 서로 배워가는 과정중에 함께 성장한다고 봅니다

더 나은 교육자가 되는데 반드시 도움이 될 것이라고 생각한다. 교육자는 지식만 잘 전달하는 사람이 아니다. 지식만 전달한다면 책이나 인터넷이 더 뛰어나다. 교육자라면 교육의 가치와 의의를 이해하고 있어야 하고 개인의 교육 철학을 올바르게 성립해야 하며 그것을 효과적으로 전달해야 한다. 뿐만 아니라 교사는 학습자의 심리 상태를 이해하고 심리 문제에 대한 적절한 대처를 해야 할 필요가 있다. 교사와 학습자 관계는 지식만 주고받는 것이 아니라 인간 대 인간으로서 정서적인 관계가 성립되기 때문이다. 그런 면에서 교육학 및 심리학 과정은 예비 교사가 교사의 자질을 갖추기 위해 반드시 배워야 하는 중요한 과정이라고 할 수 있다.

다만, 대학에서의 교육학 및 심리학 과정이 더 실용적으로 바뀔 필요는 있다고 생각한다. 많은 예비 교사들이 지식을 배웠어도 그것이 교직에서 어떻게 사용될 수 있는지 알지 못한다. 현재와의 관련성이 더 높은 교육으로 변해가야 한다고 생각한다.

도움이 될 것이라고 생각합니다. 확실히 대학교에서 배운 심리학을 토대로 학생들의 심리를 더욱 잘 이해하게 되어 이에 적절한 교육방식을 선택하여 수업하는 것에 큰 도움이 되었습니다. 또한 대학교에서 알게 된 교육학 과정을 통하여 다양한 상황과 조건등을 고려하여 그에 적절한 교육방법을 채택하여 수업하는 데 도움이 되었습니다. 뿐만 아니라, 각 교육과정들이 가지는 장단점을 알고 있기 때문에 장점을 강화시키고 단점을 최소화하거나 보완할 수 있는 교수법을 고안하여 수업하는 데에 정말 큰 도움이 되었습니다.

모든 아이들에게 적용하는 것은 불가능하지만 전반적으로 학교 시스템 혹은 학생들에 대해 이해 할 수 있게 해주기 때문에 필요하다고 본다.

이론 및 활동으로 학생들이 직접 경험하여 변화를 느끼는 수업

도움이 됩니다.

상대방의 마음을 알게하는 눈이 생깁니다.

Příloha 5 – překlad respondenti Jižní Korea

Co vám přinesla výuka ped-psy předmětů na vaší fakultě?

- Ano
- Skrze proces výuky, který je nutný pro vzdělavatele, jsem získal základní kvality a vědomosti, Bohužel některé byly zklamáním, např. pedagogická filozofie, administrace vzdělávání, sociální pedagogika. Nicméně pedagogická psychologie, poradenská psychologie, pedagogické hodnocení, pedagogický design byly všechny užitečné, protože jsme se naučili skutečně aplikovatelné vědomosti.
- Skrze pedagogické a psychologické přednášky na katedře, jsem měl možnost získat podpůrné obecné a základní vědomosti pro certifikaci a zkoušky a zároveň získat hlubší a širší porozumění vzdělávání. Také to podporuje získání vlastních hodnot a vzdělávací filozofie vzhledem k mnoha příležitostem k zamyšlení.
- Možnost získat základní znalosti.
- Učili jsme se vývoj historie a filozofie pedagogiky a získali oko k analýze fenoménů
- Můžu získat práci

Který typ učitele pedagogiky nebo psychologie považujete za opravdového profesionála?

- S minimálním rozdílem mezi teorií a oborem
- Nevyučuje pouze teorii, ale učí, jak aplikovat teorii do života, takového člověka považuji za odborníka. Například, vyučuje historii filozofie pedagogiky a jejich zástupce, ale také řekne, proč se mě to týká v dnešní době, myslím si, že bychom se měli učit, jaké lekce jsme se naučili skrze ně a jak je aplikovat v reálném učení.
- Myslím si, že profesionální učitel je ten, který se umí efektivně a účinně adaptovat situaci a vhodnou vzdělávací metodou se přizpůsobit různým situacím. Například, ten, který umí použít nejlepší metodu pro učení v situacích s ohledem na podmínky jako třída, charakteristika a úroveň žáků, náročnost učebnice a předmětu.
- Člověk, který dobře zná svoji školu a umí využít znalosti.
- Umí spojit s životem a změnit život studentů
- Člověk, který má dobrou komunikaci s ostatními

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie pravděpodobně uplatníte ve svém budoucím zaměstnání?

- Ano
- Testové metody, metody pedagogické hodnocení určitě využiji. Dále jsem měl supplementární poradenskou psychologii, protože chci využít znalosti učení v pedagogické psychologii ve skutečné profesi správně, takže poradenské metody, které jsem se učil na případových studiích budou velmi užitečné v učení.
- Myslím, že všechny.
- Porozumění studentů
- Většinu znalostí, teď mě napadá teorie mnohačetné inteligence
- Rozpoznání a postoj k rozvíjení osobnosti protějšku

Jaké znalosti a dovednosti z oborů pedagogiky a psychologie považujete za neužitečné a zbytečné?

- Předměty týkající se rozpočtu vzdělávací administrace
- Pedagogika společnosti a pedagogická psychologie, které byly vyučovány se zaměřením pouze na teorii dějin a filozofů. Pokud nevidím vztah mezi předmětem a skutečností, myslím si, že se jedná o zbytečnou vědomost. Neměl jsem zájem se učit psychologii, protože se soustřeďuje na teorii o psychologizích. To, co jsem se chtěl naučit byly psychologický stav studentů a jak s nimi jednat.

- Nemám žádné zbytečné znalosti a dovednosti
- Dějiny pedagogiky
- Přebytečné přednášky, nesplňující očekávání studentů, přednášky zbytečných pedagogických informací, ztracený čas učení se na testy a ubíjení touhy po samopoznávání
- Znalost o zahraničních akademících

Uved'te 3 konkrétní pedagogické a psychologické předměty, které vám nejvíce utkvěly v paměti. Svoji volbu zdůvodněte.

- Pedagogická psychologie, Kurikulum, 교육심리, 교육과정, Životní vedení a terapie

1. Vzdělávací inženýrství (metody výuky a učení) myslím si, že různorodost pedagogických a učebních metod vyučované v tomto předmětu jsou věci, které učitel musí znát. Bylo také zajímavé zamyslet se, jak vychovat talent vzhledem k věku. Naučit se o různých metodách výuky a metodách nejefektivnějších pro učení. 2. Poradenská psychologie, velice mě to bavilo, protože jsem se naučila hodně o případech, se kterými jsem se mohla setkat a o to víc mě to motivovalo se je učit. Techniky a metody poradenství jsou pro mě osobně, také velice důležité. Protože jako učitelka cítím, že jsem zodpovědná nejenom za vzdělávání studentů, ale také za jejich emoční a osobnostní stav. 3.

Pedagogické hodnocení: Byl to jeden z náročnějších předmětů, ale tvrdě jsem na něm pracovala, protože tato vědomost je důležitá pro skutečnou učitelskou praxi.

- Nemůžu si na žádné vzpomenout.
- Psychologie, poradenství, pedagogické hodnocení
- Předměty s aktivní účastí, např. poradenské techniky, více si bohužel nepamatuji
- Nemůžu si vzpomenout na jednotlivé předměty

Absolvoval/a jste během svého studia nějaký psychologický výcvik (prakticky vedenou výuku)? Pokud ano, čeho se týkal a jaký ve vás zanechal dojem?

- Ano, pozitivní dojem
- Ne, neúčastnila
- Ano, zúčastnila jsem se. Setkala jsem se s překážkou aplikovat, co jsem znala teoreticky, prakticky do současné situace. Byly i menší komplikace, které jsem, ale nijak nepocítovala teoreticky.
- Neúčastnila jsem se.
- Ne
- Bylo to zábavné.

Myslíte si, že výuka pedagogiky a psychologie na vysoké škole může studentovi pomoci stát se lepším člověkem. Pokud ano, v čem.

- Ano, vnímám, že pedagogika není jenom o učení, ale o společný růst v rámci studia pedagogiky.

Určitě si myslím, že je to nutné pro budoucí pedagogy. Pedagog není pouze nositelem informací. Na předávání informací je mnohem lepší kniha nebo internet. Pedagog musí rozumět smyslu vzdělávání a správně zřídit osobní pedagogickou filozofii a efektivně ji předávat dál. Nejenom to, dále porozumět psychologickému stavu studentů a na problém použít vhodné opatření. Nejedná se pouze o výměnný vztah s informacemi, vztah založený na emoční výměně mezi člověkem a člověkem. Proto si myslím, že je klíčové, aby člověk prošel pedagogicko psychologickým vzděláním. Ale zároveň si myslím, že je třeba, aby se pedagogicko psychologický stav univerzity více změnil. Přestože, mnoho profesorů má vědomosti, nevědí, jakým způsobem se dají využít v reálném učení. Myslím si, že se musí pedagogika změnit, aby sloužila více současným potřebám.

-
- Myslím si, že je to nápomocné. Opravdu používám psychologické znalosti ve škole a rozumím více studentům, a je velmi nápomocné, že můžu přizpůsobovat vyučování studentům. Dále jsem se skrze kurzy na univerzitě naučila upravovat vyučovací metody s ohledem na situaci a okolnosti. Dále díky tomu, že znám výhody a nevýhody různých metod, bylo mi to nápomocné při učení a přípravách k hodině, využít výhod a minimalizovat či supplementovat nevýhody.
 - Není možné to využít vše u všech dětí, ale je nutné to pochopit v rámci školského systému a dětí jako celku.
 - U předmětů, kdy studenti skrze zkušenost mohou pocítit změnu od teorie do aktivity.
 - e to dobré. Získáte oko, které vám umožní poznat srdce druhých lidí.