



Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace¹

JANA KRATOCHVÍLOVÁ, KATEŘINA LOJDOVÁ²

Abstrakt: Příspěvek mapuje reformu pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, který je podstatnou součástí učitelských studijních programů. Představuje východiska, postupně se měnící strukturální podmínky a hlavní dilemata, která provázela jeho tvorbu. Na jejich základě se zaměřuje na principy kvality vysokoškolské výuky a jejich evaluaci. Proces reformy kriticky zasazuje do souvislosti vysokoškolského vzdělávání v éře masifikace. V neposlední řadě text přináší osobní reflexe autorek podléjících se na reformě kurikula pedagogicko-psychologického modulu.

Klíčová slova: kvalita výuky, pedagogická propedeutika, reforma kurikula, vysokoškolská výuka, vzdělávání učitelů, studenti učitelství.

V České republice ilustruje situaci masifikovaného vysokoškolského vzdělávání etnografická studie Dvořáčkové a kol. (2014). Převažují frontální přednášky, které nereagují na heterogenitu studentů, což také vede k posluchárnám, v nichž „student sleduje na počítači wrestling, studentka vedle něj je na facebooku a dvojice studujících se baví tak nahlas, až je okřikne studentka z řady před nimi“ (tamtéž,

s. 38). Podobné výjevy zřejmě provázely i výuku před reformou pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU). Právě kvalita výuky ve velkých heterogenních skupinách se stala hlavním tématem této reformy.

Proces komplexní změny modulu pedagogicko-psychologické přípravy (včetně systému praxí) započal na PdF MU

¹ Tento text byl podpořen projektem MUNI/A/1502/2018 Subjektivní vnímání připravenosti studentů učitelských studijních programů navazujícího magisterského studia na svoji profesi.

² S poděkováním všem, kteří se na reformě podíleli. Zejména (abecedně): dr. Eva Janebová, prof. Tomáš Janík, dr. Josef Lukas, dr. Jan Mareš, doc. Jiří Němec, dr. Blanka Pravdová, dr. Zuzana Šalamounová, prof. Vlastimil Švec, doc. Kateřina Vlčková a všichni členové katedry pedagogiky.



v roce 2012 a nový modul vešel v platnost k 1. září 2016 (viz příloha). Máme za sebou třetí rok implementace této změny doprovázené každosemestrální evaluací, i proto jsme se rozhodli ohlédnout se zpět a reflektovat vybrané aspekty této reformy. Nabízíme čtenářům konceptuální studii opřenou o prvky evaluačních zpráv a inspirovanou designem self-study (Garbett & Ovens, 2016), jejímž cílem je popsat a kriticky diskutovat východiska této reformy, její fáze, vybraná dilemata a námi definované principy kvality vysokoškolské výuky. Vše je zasazeno do kontextu hledání kvalitní výuky v éře masifikace vysokého školství (srov. Prudký, Pabian & Šima, 2010).

Masifikace vysokoškolského vzdělávání zejména po Boloňském procesu (srov. Dunne & Owen, 2013), která zpřístupnila vysoké školy širšímu spektru populace, znamená nejen změnu kvantitativní, ale především kvalitativní. Velké množství heterogenních studentů vyžaduje proměnu výuky (srov. Lojdová, 2016a; Dvořáčková et al., 2014). Pedagogicko-psychologický modul je navíc součástí učitelské kompetentiky a týká se tak studentů napříč programy PdF MU.³

1. ZDROJE NOVÉHO PARADIGMATU VÝUKY V RÁMCI UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Naše teoretická východiska můžeme shrnout pod osobnostně-rozvojový pří-

stup (Helus, Bravená & Franclová, 2012) či přístup zaměřený na studenta (student/learner-centered approach). Tento přístup se vymezuje vůči transmisivnímu modelu výuky (Tangney, 2014) a proměňuje expertní roli učitele od „držitelství obsahu“ směrem k facilitaci procesu učení. V procesu učení studenti zastávají aktivní roli a přebírají odpovědnost za tento proces (Blumberg, 2008; Kayler, 2009; Deakin et al., 2007). Celkově můžeme spolu se Svojanovským (2017) říci, že se jedná o změnu paradigmatu v učitelském vzdělávání, která započala na katedře pedagogiky již s působením osobnosti profesora Švece (1996, 2006).

Hlavním zdrojem je pedagogický konstruktivismus, kde je student považován za hlavního aktéra profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Role učitelů spočívá zejména v podpoře studentů v individualizovaném procesu „stávání se učitelem“ za pomoci reflexe (srov. Korthagen, 2011; Nehyba et al., 2014a, 2014b; Svojanovský, 2017, 2018). Konstruktivistický model vzdělávání přispívá k proměně kultury vyučování a učení, ke které Janík (2013) přidává přívlastek produktivní (protiváha k receptivní) a je i výzkumně ověřen (Hattie, 2008).

Konstruktivismus zde hraje dvojroli: prostředku učitelského vzdělávání i cílové kategorie, kterou by měli budoucí učitelé ve své profesi naplňovat. Rolí vysokoškolských učitelů jako facilitátorů vzdělávání a zkušenostně-reflektivním „módem učení“

³ Jedná se tedy o předměty, do kterých vstupuje velké množství studentů (v roce 2019 je zapsáno v prvním ročníku prezenčního bakalářského studia 722 studentů).



vedeme studenty k osvojení si konstruktivistických principů pro jejich budoucí učitelskou praxi.

Na základě těchto východisek nelze zcela oddělit studenta učitelství a kurikulum pedagogicko-psychologické přípravy, neboť obojí se překrývá zejména tak, že osobnost studenta učitelství se do určité míry „stává oním kurikulem“ (srov. Connelly & Clandinin, 1988; Lukášová-Kanorková, 2003, s. 28; Rogers, 1998).

V této koncepci však není kladen akcent pouze na individuální, ale i kolektivní rozměr profesionálního rozvoje (Štech, 1994, s. 313), zejména aktivní roli učitele ve společnosti (srov. Lojdová, 2016b).

V neposlední řadě je v našich východiscích přítomno akademické kurikulum charakteristické kognitivní náročností, rozvojem kritického myšlení a dovednostmi interpretace textu. Akademické kurikulum nechápeme jako protiklad osobnostně-rozvojového kurikula, nýbrž jako jeho prohlubující součást (srov. Lojdová, 2016a). Obrana akademického kurikula (např. Liessmann, 2008, 2015) a úvahy nad humboldtovským ideálem vzdělávání v éře masifikace (Štech, 2014; Šima & Pabian, 2013) jsou pro nás inspirativním zdrojem v kritice osobnostně-rozvojového paradigmatu.

2. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ MODUL NA PdF MU V PROCESU PROMĚNY

Pedagogicko-psychologický modul (dále jen ped-psy modul) považujeme za klíčovou

složku učitelského vzdělávání spolu s oborovými didaktikami (srov. Stuchlíková et al., 2015). Na rozdíl od oborových didaktik disponuje ped-psy modul přesahem k roli učitele obecně (nikoli jen k učiteli konkrétního předmětu) a nabízí holistický prostor pro rozvoj učitelských kompetencí a zejména učitelské identity.

Reforma kurikula ped-psy modulu se stala leitmotivem života katedry pedagogiky v posledních sedmi letech (započato v roce 2012). Změna se odehrávala v dynamickém mikro- i makro-institucionálním prostředí, které zachycují následující fáze.

Fáze 1: Potřeba změny ped-psy modulu včetně systému praxí

Potřeba změny stávajícího stavu vystala jak ze zpětných vazeb od studentů, tak i ze strany zaměstnanců katedry pedagogiky a vedení PdF MU, které kladlo důraz zejména na vytvoření nového systému učitelských praxí. Potřebu změny lze chápat jako sdílenou. Na začátku tohoto příběhu stála naše potřeba dělat věci dobře, dle našeho nejlepšího vědomí a svědomí (autenticky).

Fáze 2: Analýza stávajícího stavu učitelské propedeutiky

Proces reformy kurikula započal v roce 2012 analýzou stávajícího stavu kurikula učitelské propedeutiky, vyhodnocením zpětných vazeb od studentů k aktuálnímu stavu, zadáním kvalitativního výzkumu kurikula v rámci bakalářské práce (Třebulová, 2014) a analýzou kurikula učitelské propedeutiky



na dalších fakultách připravujících učitele. Profesionální sebepojetí našich studentů a reflexe v přípravě učitelů se staly tématy disertačních prací (Pravdová, 2014; Svojanovský, 2018). Na problematiku učitelství byl také zaměřen specifický výzkum (Švec, Svojanovský & Pravdová, 2016). S kolegy z Česka a Slovenska jsme sdíleli zkušenosti především s praktickou přípravou studentů učitelství prostřednictvím konference *Učitelství prostřednictvím konference Učitelství praxe: současné poznatky a perspektivy*, kterou jsme uspořádali v roce 2015 a ze které jsme vydali sborník (Švec, Lojdrová & Pravdová, 2016). Odnášíme si poznatek, že neexistuje jedna správná cesta a že si musíme najít a proslábat cestu svou.

Fáze 3: Opakované diskuse v užším kruhu spolupracujících pracovišť

Na tvorbě ped-psy modulu a jeho výuce se kromě katedry pedagogiky podílela a podílejí další pracoviště PdF MU (katedra psychologie, katedra sociální pedagogiky, katedra speciální pedagogiky, Institut výzkumu školního vzdělávání, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání). Novou koncepcí bylo třeba diskutovat a společně utvářet nejen v rámci uvedených pracovišť, ale i se všemi dalšími oborovými katedrami na PdF MU, což si vyžádalo potřebu práce v týmech akademiků (srov. Štech, 1994). V některých diskusích jsme tvorbu kurikula ped-psy modulu přirovnávali k tvorbě Školního vzdělávacího programu a v mnoha ohledech byl pro nás tento proces stejně nový a náročný jako pro školy, které s ním začaly po kurikulární reformě (Kratochvílová, 2007).

Fáze 4: Národní a fakultní kreditové rámce

Do připravované koncepce kurikula výrazně průběžně vstupovaly požadavky MŠMT a následně i PdF MU na kreditové rámce učitelství profesní přípravy (Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol, 2015; Rámcové požadavky na studijní programy, na jejichž základě lze získat odbornou kvalifikaci k výkonu regulovaných povolání, 2017; směrnice děkana). Tyto směrnice znamenaly redukci plánovaných předmětů a opětovně vyvolávaly otázku tzv. jádrového kurikula (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 28), resp. obsahového jádra (Janík et al., 2013, s. 225). Bojujeme s potřebou nabídnout studentům co nejvíce v rámci, do kterého se musíme vejít.

Fáze 5: Studenti jako spolutvůrci kurikula

Zapojování studentů – partnerů a evaluátorů změny do designování kurikula a hodnocení jeho kvality není nikterak novou ideou (Peseta et al., 2016; Crawford, Horsley & Parkin, 2019). Koncept „studentského partnerství“ (Healey, Flint & Harrington, 2014), „student engagement“ (Dunne & Owen, 2013) byl v ped-psy modulu na PdF MU započat evaluacemi stávajícího stavu kurikula, avšak nastartován byl později zejména diskusemi ke koncepci kurikula se studenty ze studentské komory akademického senátu PdF MU a ze studentského spolku Otevřeno v listopadu 2015 a červnu 2016. Nejen tento



krok předběhl v roce 2015 na MU svou dobu, neboť oficiálně se studenti stávají členy nově zřizovaných rad studijních programů na MU od podzimního semestru 2019/2020.⁴

Fáze 6: Diskuse napříč institucí

Nově koncipované kurikulum ped-psy modulu bylo představeno členům akademické obce na podzim roku 2015. Velká účast kolegů z oborových kateder a institutů a také studentů svědčila o jejich zájmu o nové kurikulum. Otevřeně je však nutné poznamenat, že komunikace připravované změny byla bouřlivá. Zrušení některých předmětů, zavedení nových, změna garancí pracovních míst, převody kreditů mezi pracovišti, ztráta moci, prostředků a prestiže, různost pohledu na změnu, hájení zájmů pracovišť (srov. Lukáš, 2016), nepochopení a nedostatek důvěry ve změnu vyvolaly mnoho negativních emocí a signalizovaly potřebu nepřetržitě komunikace o inovaci napříč všemi pracovišti. Změna narazila na institucionální hegemonické hranice fakulty – paradigmatické, teoretické, disciplinární (srov. Brooks, 2016). Změna bolí.

Fáze 7: Vyhlížení standardu učitele

Do úvah nad proměnou kurikula vstoupila snaha MŠMT schválit v rámci plánovaného kariérního systému pro učitele třístupňový standard učitele, který by byl postaven na profesních kompetencích

učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Pro PdF bylo stěžejní pojmenování kompetencí prvního kariérního stupně, jichž se mělo dosahovat zejména v rámci studia připravujícího k výkonu povolání učitele a v průběhu adaptačního období. Byly k dispozici dva návrhy (NIDV, pedagogické fakulty). Ukázalo se, že není možné najít kompromis mezi dvěma principiálně koncepčně odlišnými pojetými kariérního systému (Janík, Spilková & Píšová, 2014; Spilková, 2016), což vnášelo do naší práce na jedné straně nejistotu, na druhé straně nám to však poskytl značnou svobodu.

Fáze 8: Začínáme – podzimní semestr 2016

Od září 2016 jsme začali vyučovat podle nového ped-psy modulu v bakalářském i navazujícím, magisterském studiu. Šlo o období s vysokými nároky na akademické pracovníky spočívajícími nejen v přípravě nových předmětů a studijních materiálů, ale i v nárocích na řízení změny. Její součástí bylo sdílení principů kvality výuky a jejich uvádění do praxe celým týmem vyučujících jednotlivých předmětů; prezentování změny vůči vnějšímu i vnitřnímu prostředí (inovace webových stránek, zřízení facebooku, tvorba informačních materiálů...), vyjednávání s dalšími pracovišti vstupujícími do ped-psy modulu. Tato fáze trvá dodnes, neboť s každým akademickým rokem přibývaly nové předměty, u stávajících dochází ke změnám,

⁴ www.em.muni.cz/komentare/11588-studenti-budou-nove-hlidat-kvalitu-studia



zavádějí se opatření na základě výsledků formativní evaluace; mění se personální složení, přicházejí nové úkoly z vedení fakulty a s tím i nové výzvy.

Fáze 9: Spouštíme komplexní každosemestrální evaluaci a implementujeme dílčí změny

Od počátku implementace nového kurikula jsme si kladli otázky související s jeho přínosem. Abychom získali odpovědi na uvedené otázky, rozhodli jsme se ped-psy modul evaluovat v průběhu tříletého cyklu (viz Kratochvílová & Koblíhová, 2018). Jedná se o procesní a formativní autoevaluaci (Scriven, 1981, s. 53), vlastní aktivitu pracoviště (evaluace zdola), v níž z hlediska rolí splývá posuzovaný subjekt s rolí evaluátora (Hendl & Remr, 2017, s. 292), neboť evaluátory jsou vyučující předmětů.

Sběr dat je od září 2016 realizován průběžně i na konci každého semestru rozmanitými metodami a technologiemi, od tradiční papírové formy po elektronickou. Kvantitativní data nám poskytují informace o míře implementace principů kvality výuky do praxe, kvalitativní data nás vedou k hlubšímu přemýšlení o mnohdy neuvědomovaných složkách našich pojetí výuky.

Fáze 10: Institucionální akreditace od podzimního semestru 2019

Po dvou letech implementace inovovaného kurikula ped-psy modulu pracujeme na dalších změnách a opět zpracováváme

rozsáhlé podklady pro akreditaci, tentokrát institucionální, kterou MU získala v roce 2018. Studenti do ped-psy modulu v rámci institucionální akreditace nastoupí v září 2019. Stávají se z nás úředníci?

3. DILEMATA REFORMY

V počáteční fázi reformy bylo nezbytné nutné vydiskutovat základní paradigmaty a celkové pojetí nově nabízeného ped-psy modulu. Potýkali jsme se s podobnými problémy, s jakými se potýká výuka psychologie v učitelských programech: vymezení cílů kurikula (co by mělo být obsahem, v jakých proporcích a proč zrovna toto), metod výuky (Stuchlíková & Mareš, 2018). Při těchto debatách vyvstala koncepční dilemata, která byla (a stále jsou) diskutována.

Od konce, nebo od začátku?

První dilema se zaměřuje na výstavbu kurikula pregraduální přípravy učitelů, která může schematicky směřovat od obsahu studia, na základě kterého vzniká profil absolventa, nebo od výstupu, kterým je profil absolventa, na jehož základě se odvíjí obsah studia. V podstatě se jedná o dilema akademicky versus kompetenčně/instrumentálně vymezeného kurikula, kde v akademickém kurikulu je dominantní obsah vědních disciplín, zatímco v kompetenčním modelu jsou dominantní výstupy ze vzdělávání v podobě kompetencí (srov. Strouhal, 2017; Spilková, 2002; Dunne & Owen, 2013). Naše reforma od počátku zohledňovala profil absolven-



ta založený jak na kompetenčním modelu učitelského vzdělávání (srov. Vašutová, 2004), na modelu reflektujícího praktika (Schön, 1983) a didaktice realistického vzdělávání (Korthagen, 2011), tak na profilu vycházejícím z akademického kurikula. Akademická dimenze kurikula „vyvažuje“ některá rizika kompetenčních modelů vzdělávání, jako je „přílišná pragmatizace, podceňování, teorie, simplifikace edukační reality“ (Strouhal, 2017, s. 63). Rizika řízení vzdělávacích systémů od výstupů, jako jsou standardy, ekonomizace a komodifikace vzdělávání (Strouhal & Štech, 2016), částečně eliminujeme tím, že tyto výstupy vzdělávání (profil absolventa) nejsou dány zvnějšku, nýbrž vznikají přímo na fakultě, a to zdola – těmi, kdo reformu utvářejí.

Projektování kurikula vedlo obousměrně od profilu absolventa k obsahu studia a naopak. Kompetenční model učitelského vzdělávání hranice disciplín rozbíjí a bere nám určitou akademickou jistotu. Náš model umožnil v některých předmětech hranice disciplín překročit a tím nám dopřál svobodnější a flexibilnější kurikulum (např. Sebezkušnostní příprava na profesi). Zachováním některých akademických disciplín v kurikulu pak předcházíme rizikům, jako je obsahová vyprázdňenost reflexe či podcenění teorie, které kritizují Slavík a kol. (2012) v Korthagenově konceptu. Naše kurikulum může být v protikladu k potřebě profesní jistoty studentů v normativním pojetí profese (srov. Spilková, 2002) – tedy návodů, jak dělat věci správně. Toto v našem explorativním pojetí kurikula nenabízíme už proto, že bychom takovým kurikulem přispívali k de-

profesionalizaci učitelství (Helus et al., 2012; Spilková, 2016). „Kuchařky po nás nechtějte“, říkáme občas studentům a nabízíme jim místo toho hledání svobody v profesi s oporou o jejich výjimečnost.

Disciplinarita, nebo disciplinovaná interdisciplinarita?

Druhé dilema reformy kurikula pedagogického modulu se týkalo disciplinarity, tedy zda stavět kurikulum po disciplínách (tradičně), nebo po tématech (mezioborově). Profil absolventa vybízel k meziooborovosti, avšak vykročení do pro nás neznámého světa, mimo známé vědní disciplíny, bylo opatrné. Podstatným faktorem interdisciplinarity v kurikulu vysoké školy jsou i podmínky financování a vykazování spojené s departmentalismem (srov. Lukáš, 2016) a potažmo i kurikulárními válkami (Janík & Slavík, 2018).

Hranice vědních disciplín i pracovišť garantujících tyto vědní disciplíny či předměty jsme přesto v některých případech prolomili, což nevyvolalo kurikulární války, ale zvýšenou potřebu sdílet a vyjednat ne vždy souladné pojetí výuky napříč různými pracovišti. Zavedli jsme tandemovou výuku vyučujících z různých pracovišť (např. pedagog/psycholog a oborový didaktik v Semináři k učitelské praxi), což přispívá k narušení departmentalismu a částečné proměně kultury organizace, byť departmentalismus zůstává jedním z institucionálních limitů interdisciplinarity. Dle Lukáše (2016) je cestou ke zlepšení situace systematizovaná spolupráce mezi katedrami a sdílená vize, zaměřená na shodu nad



profesním standardem učitele a zvyšování povědomí o tom, jak připravují studenti ostatní katedry. Na bagatelizaci významu pedagogické přípravy upozorňuje i Lukášová-Kantorková (2003). Domníváme se, že v této věci je před námi stále ještě hodně práce. Naše reflexe odhaluje, že podstatou práce akademického pracovníka není jen práce samotná, ale i její komunikace do vnitřního a vnějšího prostředí fakulty. Stávají se z nás marketeři?

Profesně, nebo akademicky zaměřené vzdělávání?

V původních verzích novely vysokoškolského zákona se v roce 2013 objevovala diverzifikace vzdělávacích programů na výzkumné, akademické a profesní. Přikláníme se ke Štechovi (2014), který toto dělení vysokých škol vidí jako klišé, jež navozuje představu poměrně jasných hranic – jedni bádají a vzdělávají se výzkumem, další si osvojují poznatky vytvořené jinde a ti poslední se učí praxí zvládnout konkrétní profesi. Situace pedagogických fakult je specifická i tím, že připravuje absolventy na státem regulovanou profesi. Profesně orientované vzdělávání je tak nasnadě. Čistě profesně orientované vzdělávání však nese riziko kladení požadavků na obsah a výstupy vzdělávání z trhu práce a redukci komplexního vzdělávání spíše na trénink dílčích dovedností bez hlubšího porozumění souvislostem. Profesně orientované vzdělávání lze spojit s problémy neoliberalismu a marketizací ve vzdělávání (srov. Jarkovská, 2018; Kaščák & Pupala, 2012; Lojdrová, 2016b; Štech, 2007), která může být rizi-

ková pro absolventy, profesi i vzdělávací politiku. Pro absolventy učitelských programů spočívá riziko například v dosažení vzdělání (výcviku), jemuž by mohla být připsána nižší symbolická hodnota oproti vzdělání absolventů akademicky orientovaných vzdělávacích programů, což by oslabilo význam profesní role učitele. Pro profesi spočívá riziko neoliberálních trendů i v tom, že do jejího vstupu by nemuselo být zapotřebí plnohodnotné vysokoškolské vzdělání. Kruh by se uzavřel delegitimizací pedagogických fakult, neboť profesně orientovaný trénink mohou poskytovat i jiné subjekty, například neziskové organizace (rychleji a levněji než univerzity). Pedagogické fakulty jsou subjekty, které mohou mít silný hlas v turbulentní vzdělávací politice a mohli by v ní mít silnější hlas i učitelé, k čemuž napomáhá sociální dimenze jejich profesní přípravy. Na tato rizika odpovídáme akademicky pojatým vzděláváním, které však není v rozporu s kompetenčním profilem absolventa, jehož chápeme jako kritického reflektujícího praktika v rovněž individuální i sociální (srov. Strouhal, 2017).

Česky, nebo anglicky?

Dilema podoby a „míry“ internacionalizace kurikula prolínalo celým procesem tvorby ped-psy modulu a v průběhu jeho implementace rostlo jeho akcentování i ve fakultním prostředí. Internacionalizace neznamená jen podporu výměn studentů v rámci programů Erasmus a výuku v angličtině, nýbrž ji chápeme širěji napříč kurikulem (mezinárodní diskurz v předmětech a využívání zahraničních



zdrojů, práce s internacionální heterogenitou ve studijních skupinách, spolupráce se zahraničními lektory atd.). V ped-psy modulu je zřejmě nejvýraznějším znakem internacionalizace to, že jsou všechny povinné předměty a vybrané povinně volitelné předměty vyučovány v anglické jazykové mutaci. Do těchto předmětů se mohou zapsat jak studenti PdF MU, tak i studenti ze zahraničí. Internacionalizace znamená také komplexní změnu vzdělávacího paradigmatu, stává se vizí a vyžaduje změnu uvažování či mind-setu všech angažovaných osob (Janebová, 2009). Termín se stal tak často skloňovaným, že může rezonovat s jeho označením za „fetiš“ (Liessmann, 2008). Internacionalizace pro nás automaticky znamená práci s anglickým jazykem, a tudíž i orientaci vzdělávání „anglo-americkým směrem“. Tuto orientaci můžeme kriticky reflektovat i vzhledem k naší společné vzdělávací historii s německy mluvícími zeměmi. V silně internacionalizovaném kurikulu vnímáme i riziko upostranění národního kontextu, pro který budoucí učitele připravujeme.

Obznanenost se zahraničními diskurzů a výzkumy považujeme za základní požadavek na vysokoškolského učitele. Proces socializace studenta učitelství do těchto diskurzů však vidíme jako postupný, přičemž k mezinárodnímu srovnání by mělo v některých předmětech docházet až po proniknutí do českého kontextu a terminologie. V neposlední řadě je třeba v souvislosti s osobnostně-rozvojovou kon-

ceptí učitelského vzdělávání zmínit význam mateřského jazyka pro myšlení.

V duchu výše uvedených teoretických východisek jsme si stanovili základní požadavky, které jsme pojmenovali jako principy kvality výuky, jejichž stručnou charakteristiku ilustrovanou daty z evaluace uvádíme níže.

4. KVALITA VÝUKY PED-PSY MODULU A JEJÍ PRINCIPY

Zájmem o kvalitu výuky ve vysokoškolském prostředí reagujeme na disproporcii mezi výzkumem a výukou na vysokých školách, kde převažuje dominance výzkumná (srov. European Commission, 2013; Lojdrová, 2016a). Na kvalitu výuky nahlížíme jako na proces „zlepšování“ modulu ped-psy přípravy (Rais & Münsterová, 2014, s. 11) s oporou o data, tzv. evidence-based přístup (srov. Mareš, 2018). Kromě nastíněných teoretických východisek jsme při tvorbě principů kvality výuky vycházeli i ze vzdělávacích biografii členů katedry pedagogiky (univerzitní vzdělávání v Česku a v zahraničí, absolvované výcviky, zkušenostní a reflektivní kurzy atd.) a z požadavků na kvalitu výuky v mezinárodním i českém kontextu (Delaney et al., 2010; Hativa, 2013; Wright et al., 2014; Standards, 2015; Crawford et al., 2019, s. 166–177; Kaplánek & Kočerová, 2011). Pro ilustraci reflexe principů kvality výuky studenty přikládáme vybrané studentské výroky z evaluace jednotlivých předmětů.⁵

⁵ Evaluaci kurikula ped-psy modulu a její metodologii se budeme vzhledem k rozsahu textu věnovat v jiném publikačním výstupu. Zde jsou data uvedena pouze ilustrativně.



Princip vytváření bezpečného prostředí ve výuce

Student většinou nepostupuje učitelkou propedeutikou v jedné stabilní studijní skupině, ale v každém semestru a v každém předmětu je členem jiné studijní skupiny. Pro vyučující to znamená pracovat každý semestr ve svých předmětech s nově utvořenou rozmanitou studijní skupinou. To klade základní požadavek na zabezpečení respektujícího bezpečného prostředí ve výuce, které podporuje atmosféru pracovní pohody, diskuse, spolupráce, sdílení a učení studentů (srov. Brown & Edmunds, 2017; Janštová & Slezáčková, 2018). Podporujeme kulturu učení založenou na respektu, což znamená nejen druhého oceňovat a uznat jeho odlišnost, ale být otevřený i jeho působení na nás. Prožitky studentů z předmětů ped-psy modulu dokládáme výroky studentů z evaluace: „*Atmosféra byla opravdu příjemná, jednak díky super kolektivu a také přístupu vyučující*“ (Sociálně-patologické jevy v životě žáků ZŠ a studentů SŠ, JS 2018⁶).

Naplnění potřeby úcty, oslovení jménem, poznání spolužáků, vykomunikování pravidel jednání, vymezení výstupů, diferenciací úkolů, sladění očekávání na samém počátku, čas věnovaný seznámení, to vše ovlivňuje atmosféru ve výuce a pokládá základy bezpečí ve skupině. Jsme přesvědčeni, že zkušenost se vzděláváním v bezpečném prostředí může vést k jeho transferu do praxe studentů – budoucích učitelů.

Princip zaměření na dosahování stanoveného cíle a na smysluplnou výuku

„Cíle slouží jako kotva, která ovlivňuje veškeré jednání, bohužel jsou občas formulovány takovým způsobem, že se odchyľují od svého potenciálu účinně ovlivňovat učení žáka“ (Ford, 1992, s. 43). Koncepce cílů výuky je klíčová i proto, že v návaznosti na obsah do značné míry rozhoduje o tom, zda ve výuce bude převažovat důraz na ryze akademické znalosti, nebo zda bude brán ohled na jejich vztah k praxi (Nohavová & Sokolová, 2018). Přitom stanovení a sdílení jasných učebních cílů a kritérií úspěchu představuje klíčovou strategii pro zlepšení výsledků studentů ve vysokoškolské přípravě (Hattie, 2008, s. 130). K efektivnímu učení studentů přispívá, vnímají-li učební aktivity rovněž jako smysluplné a znají-li, co a v jaké kvalitě se od nich očekává. Hledání a objasňování cílů učení, smyslu učení se teoretickým konceptům a možnostem jejich propojení s praxí přispívá k integritě výuky (Janík, 2013, s. 13). Studenty je tento přístup oceňován: „*Libil se mi seminář jako takový. Vyučující byla vždy připravená, její výuka byla velmi nabitá, ale často se nás ptala na naše postřehy a názory. Líbilo se mi, že nám na začátku výuky jasně sdělila, co je obsahem kurzu, k čemu nám to bude dobré, a taky všechny své cíle dodržela*“ (Školní pedagogika, PS 2017).

Princip rozmanitosti v používání výukových metod a forem

Tento princip reaguje na rozmanité spektrum studentů, kteří předměty ped-psy

⁶ JS = jarní semestr, PS = podzimní semestr.



modulu absolvují a kteří mají také rozdílné důvody ke studiu. V případě budoucích učitelů druhého stupně základních škol je to podle zahraničních výzkumů převážně zájem o vybraný studijní obor a sdílení odborných znalostí (Younger et al., 2004). I když studenti chtějí být dobrými učiteli, předměty pedagogické propedeutiky stojí mnohdy „ve stínu“ předmětů oborových. O to více je třeba promýšlet, jak zpřístupnit obsahovou dimenzi kurikula předmětů, které mají studentům pomoci při budování jejich pojetí výuky a profesní identity. Narušit tradici akademicky a tradičně zaměřené profesní přípravy není jednoduché, jak dokumentujeme na následujícím příkladu: „*Kontroverzní a netradiční techniky uvažování, přemýšlení, práce s myšlením mi vyhovovaly. Některým spolužákům to bylo nepřijatelné, nechtěli se do toho moc zapojovat, ale já to brala jako možnost seznámení se s něčím novým. Proto radím nenechat se od užívání netradičních forem výuky odradit. Ne každému to sedne, ale ta zkušenost (i když negativní) je k nezaplacení! :-)*“ (Sebezkušenostní příprava na profesi, PS 2018).

Využívané výukové metody vycházejí zejména z přístupu aktivizujícího učení žáků (active learning viz Jones, 2014; Weltman & Whiteside, 2010; Barkley & Major, 2018), v němž díky spolupráci, kooperaci a řešení problémů v menších skupinách dochází k neustálé interakci mezi subjektem vzdělávání (studentem/studenty), obsahem i vyučujícím v rámci společenskosti třídy/skupiny. Na jejich přínos poukazuje řada výzkumů: zvyšují zájem a angažovanost studentů ve výuce, rozvíjejí kritické myšlení, zvyšují kognitivní nároč-

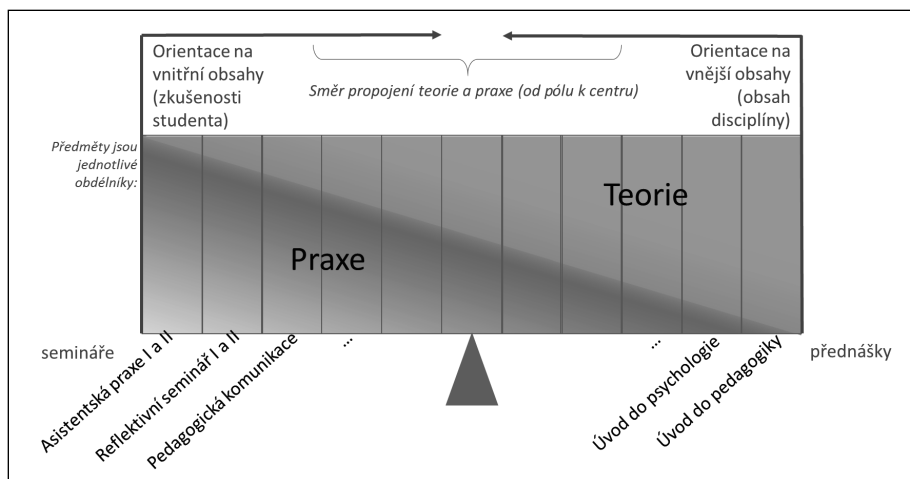
nost výuky i spokojenost s výukou (Mello & Less, 2013; Jones, 2014), podporují dosahování učebních výstupů (Barkley, Major & Cross, 2014; Davidson & Major, 2014).

Koncentrace na aktivizující učení studenta, které podporuje jeho autonomii, je pro nás štítem deprofesionalizace učitelské přípravy (viz Švecová & Vašutová, 1997, s. 121). Z reakcí studentů na hodnocení tohoto principu výuky vybíráme: „*Libil se mi celkový kontext výuky a názorné ukázky, videa, práce ve skupinách a vytvoření bezpečného prostředí*“ (Pedagogicko-psychologická diagnostika, PS 2018).

Princip provázanosti teorie a praxe

Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitelů v sobě nese napětí (srov. Maňák, 2011; Kotá, 2012), které se snažíme v reformě mírnit. Jeden z úhlů pohledu na propojení teorie a praxe je vnořen do koncepce kurikula jako vzájemně provázaného kontinua předmětů orientovaných na obsah disciplíny (teorie) a předmětů orientovaných na zkušenost studenta (praxe) (viz obr. 1).

Propojení teorie a praxe však nachází své místo i v teoretických předmětech ped-psy modulu. Teoretické koncepty jsou propojovány s praktickými příklady, zkušenostmi vyučujících i studentů, jsou diskutovány a často ústí v závěrečný úkol, v němž mohou studenti své znalosti a dovednosti aplikovat a následně reflektovat: „*Přínosem pro mě bylo praktické ukončení předmětu. Teoretické znalosti jsme využili*



Obr. 1. Propojení teorie a praxe (upraveno dle Janík, 2005)

v praktickém úkolu“ (Základy pedagogicko-psychologické diagnostiky, JS 2018).

V souladu s konstruktivistickým modelem vzdělávání propojujeme teorii a praxi přes zkušenost studentů, k čemuž se nabízí zejména reflexivní semináře navázané na praxi. Zde se nabízí prostor rámovat zkušenosti studentů teoriemi, které nevycházejí z kurikula plánovaného, nýbrž z kurikula realizovaného a zejména z aktuálních potřeb studentů. Podle Svojanovského (2017, s. 131) však úspěšná podpora reflexe praxe vyžaduje alternativní paradigma výuky, kulturu reflexivní praxe, která se nevytváří pouze v jednom předmětu, jenž je cíleně na reflexi praxe zaměřen, ale její úspěšné ustavení vyžaduje proměnu jednání a přesvědčení také v dalších předmětech, tedy na úrovni programu učitelského vzdělávání. Tomuto procesu jdeme naproti nejen týmovou výukou v Semi-

nářích k učitelské reflexi, na nichž participuje oborový didaktik a pedagog nebo psycholog, ale i podporou reflexe v dalších předmětech. Velký přínos spatřujeme také v rozšiřování okruhu odborníků – provázejících učitelů, kteří se zapojují do skupinové reflexe: „Nejvíce mi vyhovovalo, když jsme měli prostor podělit se s ostatními o tom, co právě řešíme na praxi, pokud se vyskytly nějaké problémy. Přínosný pro mě byl nejen pohled učitele, ale právě i ostatních spolužáků, kteří se k danému tématu vyjadřovali“ (Seminář k učitelské praxi, PS 2017).

Princip vedení studentů k odpovědnosti za své vlastní učení

Vyučování a učení na vysoké škole je proces se zodpovědností na obou stranách – studenta i učitele, oba ovlivňují výsledek



učení. Podle Rogerse (in Bertrand, 1998) je učení usnadněno, nese-li student v procesu učení svou část odpovědnosti. Kromě obecného přístupu podporuje odvědnost studentů možnost volby, která prochází napříč kurikulem: např. systém povinně-volitelných a volitelných seminářů k individuálnímu profesnímu rozvoji, dílčích úkolů na seminářích, způsobů jejich zpracování, prezentování, diferenciací portfoliových úkolů a celková koncepce studentského portfolia (využívaného při státní závěrečné zkoušce) přispívá ke „zplnomocnění studentů“ (student empowerment). Hlas studentů učitelství ve vzdělávání přispívá k větší odpovědnosti studentů za učení (ownership) a může dokonce vzbudit vášně pro učení (Bryer & Seigler, 2012): „*Oceňuji celkový způsob výuky v tom, že pokud jsme něco dělat nechtěli, nemuseli jsme, nikdo nás do ničeho netlačil a nepřikazoval nám, co musíme dělat*“ (Sebezkušenostní příprava na profesi, PS 2017).

Princip vedení studentů k odpovědnosti za své vlastní učení naplňujeme napříč kurikulem i u státní závěrečné zkoušky také studentským portfoliem (např. Vašutová, 2002; Svatoš, 2006; Spilková a Vašutová, 2008; Píšová, 2007; Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Studentské portfolio je aktivním prvkem v procesu stávání se učitelem. Předměty ped-psy modulu obsahují tzv. portfoliové úkoly, které tvoří hlavní součást studentského portfolia a které mimo jiné vedou k propojování teoretických znalostí s jejich aplikací do pedagogické reality ve škole. Takto pojímané portfolio chápeme jako individualizovaný portrét studenta mapující jeho vývoj.

Princip výuky založené na výzkumu, reflexi a zpětné vazbě

Prostřednictvím investigativních přístupů se u studentů rozvíjí kritické myšlení a ochota prozkoumávat vlastní činnost. Tímto principem tedy také naplňujeme „zplnomocnění“ studentů ve výuce a prohloubení jejich profesionalizace. Stěžejní triádou investigativních přístupů je výzkum, reflexe, zpětná vazba (Lojďová, 2016a; Schön, 1983; Korthagen, 2011; Barkley & Major, 2018). Užitečnou zpětnou vazbu chápeme jako základní princip formativního hodnocení (Starý, 2007) a formulujeme tedy pravidlo „zpětné vazby ke každému úkolu“. Studenti zpětnou vazbu od vyučujících oceňují a její průběžnost jim napomáhá v plnění úkolů: „*Celkové pojetí semináře se mi velmi líbilo, vždycky jsme k úkolům dostali zpětnou vazbu. Učitelka byla na hodiny výborně připravena, vždy nám sdělila jasnou strukturu hodiny*“ (Školní pedagogika, PS 2017).

Princip sdílení zkušeností z výuky a společná zodpovědnost za její kvalitu

Nelze zpochybnit, že učitelé jsou vůdčími aktéry výuky (srov. Helus, 2012). V našem případě je nezbytné dodat, že tato individuální odpovědnost se v masifikovaném univerzitním vzdělávání pojí se zodpovědností kolektivní. Za kvalitu výuky daného předmětu nese zodpovědnost pouze jednotlivec, ale celý tým vyučujících, který je řízen garantem předmětu.



Garant předmětu zabezpečuje pravidelná setkávání všech vyučujících k obsahové i metodické dimenzi kurikula, organizuje pravidelnou evaluaci na konci semestru, její vyhodnocení i uvádění nastavených opatření do praxe, komunikuje výsledky evaluace na pracovišti. To, že učitelé vědí, co je obsahem jiných předmětů, se pak promítá i v evaluaci: „*Nejllepší byl přístup vyučující, vše nám ochotně vysvětlila a je vidět, že ví o tom, co se učíme*“ (Výzkum v pedagogické praxi, PS 2018).

5. OHLÉDNUTÍ ZA REFORMOU ANEB CO JSME SE NAUČILI?

Celou reformu chápeme jako proces organizačního i individuálního učení. Katedra pedagogiky se stala učící se společenstvem se sdílenými hodnotami, kolegiálními vztahy, s kulturou podporující učení sebe i druhých, se zájmem o reflexi i evaluaci (Pol, 2007), svěbytnou komunitou praxe (Wenger, 1999). To neznamená, že nejsou sdíleny a diskutovány rozdílné názory. Jejich komunikace však probíhá v otevřeném a respektujícím prostředí s cílem dojít k závěrům, které jsou v souladu se sdílenými hodnotami a koncepcemi záměry.

Změna ped-psy modulu je dlouhodobou a komplexní záležitostí. Přestože je tato složka profesní přípravy zabezpečována především katedrou pedagogiky a psychologie, je neoddělitelnou součástí oborové a didaktické profesní přípravy. Postoje, jednání, komunikace vizí, cílů a výukové procesy vzdělavatelů všech studentů se vzájemně mísí ve směs, jejíž konzistence působí na vývoj profesní identity studentů.

Profesní příprava studentů učitelství přesahuje rámec katedry pedagogiky, prostupuje kulturami mnoha pracovišť, se kterými hledáme cesty vzájemného porozumění a to, co máme společné, nebo v čem se vzájemně doplňujeme. Hlavním důvodem je snaha co nejlépe připravit absolventa, kterého napříč pracovišti „sdílíme“. Jinými slovy, ještě je toho mnoho před námi.

Jana Kratochvílová: Neměla jsem tolik štěstí, abych stála u zrodu myšlenek vybízejících k reformě ped-psy složky profesní přípravy. Moje profesní dráha se ubírala jinou cestou. I přesto se stalo, že jsem se od ledna roku 2016 stala součástí katedry pedagogiky a vstoupila do toku událostí spjatých s finalizací ped-psy modulu předkládaného k akreditaci. Mým úkolem garanta bylo ve spolupráci se všemi, kdo se na tvorbě plánovaného kurikula podíleli, „vdechnout mu život“. Vstoupila jsem do neznámé „řeky“ nových kolegů, jejich zvyklostí, vztahů, představ, společných prožitků, které jsem s nimi dosud nesdílela. Vlastně jsme všichni prožívali změny dvě: kurikulární a personální. Díky společné vizi, hodnotám, vynaloženému úsilí a přesvědčení o smysluplnosti našeho jednání jsme se společně rozvíjeli. Katedra pedagogiky se stala pracovištěm, kde se individuální spojilo se společným a vyústilo synergicky ve vztahy, které podporují a vytvářejí podmínky potřebné pro posun od „já“ k „my“ (srov. Pol, 2007). Tuto kulturu sdílených hodnot a kolegiálních vztahů, vzájemné podpory, ochoty, pochopení a „podržení se“ nelze přijmout jako samozřejmost, je to něco vzácného, o co se



musí pečovat a rozvíjet to. Je to něco, co je součástí těch, kteří byli u tohoto procesu a kteří by měli toto poselství vtisknout těm, kteří teprve přijdou. Po třech letech implementace inovovaného kurikula se nacházíme ve fázi, která přináší první „vítězství“, prožitky spokojenosti, radosti z vynaloženého úsilí, ale i únavy a obav do budoucna. Stojíme na tenkém ledě, který může mít mnoho prasklin časem se rozrůstajících v hustou síť: personální obměny na pracovišti; časové vytížení a náročnost, kterou uchování nastavených hodnot vyžaduje; touha a potřeba orientovat se nyní více na výzkumnou a tvůrčí činnost; změna vyučujících na spolupracujících katedrách; vstup externích pracovníků, kteří tyto hodnoty nesdílejí; přesytenost úkoly „nadkatedrálního“ charakteru (budování systému kvalitních fakultních škol, administrace a evaluace praxí, rozvojové projekty...). To vše může svádet k cestě zpět a vzít nám to nehmátatelné, hodnotné a křehké, co je naší součástí a na čem můžeme stavět. Čeká nás etapa udržení změny, která bývá přirovnávána ke spirále – není statická, nedá se předpokládat, že bude jednoduchá, a určitě bude další výzvou. Mým přáním je, aby zastavení na této cestě byla krátkodobá a vedla k promyšleným dalším krokům, které budou vycházet z již ušlé cesty, budou chtěny, podporovány a přispějí dlouhodobě k profesionalizaci učitelství.

Je čas stabilizovat nastavené procesy kvality ve výuce, udržet fungující úroveň spolupráce s fakultními školami a zařízeními a těšit se z těchto výsledků. Je čas věnovat energii dalším oblastem.

Kateřina Lojdová: Proces reformy kurikula ped-psy modulu je pro mě spojen s celým působením na katedře pedagogiky PdF MÚ. Znamenal pro mě chvíle nadšení i beznaděje, chvíle tvůrčí radosti z proměny podmínek učitelského vzdělávání i okamžiky vyčerpání. Při tvorbě tohoto textu jsem se vrátila k materiálům k reformě kurikula od roku 2012. Jedná se o „stoh“ dokumentů, který by sám o sobě poskytl bohatá data pro analýzu reformy kurikula. Vidím, kolik osob je podepsáno pod hodinami různých schůzek, koncepčními dokumenty, vizualizacemi koncepce a dílčími úkoly. Vnímám obrovské úsilí mnoha lidí vložené do této reformy, ale i úsilí nezbytné pro každodenní realizaci výuky. Není naše idea kvality v masifikovaném vzdělávání utopická? Jistota cenu masifikace platíme např. testováním, které zůstalo součástí některých předmětů, byť jeho místo v konstruktivistickém kurikulu je diskutabilní (srov. Windschitl, 2002). Je zamýšlená excelence udržitelná v současných podmínkách? Otázka udržitelnosti pro mě nyní předběhla otázku excelence. Na změnu strukturálních podmínek jsme si již zvykli (viz fáze reformy), jádrem reformy jsou však lidé. Dynamika a diverzita týmu vyučujících je jistě žádoucí. Pravidelná obměna týmu vyučujících však přináší velké nároky na garanty předmětů a sdílení kritérií kvalitní výuky napříč jednotlivými semináři. V tomto úhlu pohledu by mohli přispět k udržitelnosti reformy inbreedování kolegové – doktorandi (srov. Tůma & Knecht, 2019). Avšak získávání doktorandů je podmíněno pěstováním výzkumu. Přes



masy studentů v bakalářském studiu jako by nezbýval čas na naše budoucí kolegy – doktorandy. Stále častěji si také uvědomuji, co nás tato reforma „stála“ ve vztahu k výzkumu, který byl z mého úhlu pohledu přesunut „na druhou kolej“, bytí katedra pedagogiky řešila v posledních letech

čtyři projekty GA ČR. Výzkum přitom chápeme jako jeden z principů kvalitní výuky (srov. Lojdová, 2016a). Pro mě osobně je výzkum součástí profesní identity, kterou lze pojmenovat jako univerzální, tzn. rozkročenou mezi výzkumem a výukou (Šedová et al., 2016).

LITERATURA

- Barkley, E. F., & Major, C. H. (2018). *Interactive lecturing: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative learning techniques: A resource for college faculty* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bertrand, Z. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blumberg, P. (2008). *Developing learner-centred teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey Boss.
- Brooks, C. F. (2016). Role, power, ritual, and resistance: A critical discourse analysis of college classroom talk. *Western Journal of Communication*, 80(3), 348–369.
- Brown, G., & Edmunds, S. (2017). Effective teaching? In E. Roger & E. Hogard (Eds.), *Handbook of quality assurance for university teaching*. London: Routledge.
- Bryer, T. A., & Seigler, D. (2012). Theoretical and instrumental rationales of student empowerment through social and web-based technologies. *Journal of Public Affairs Education*, 18(3), 429–448.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.
- Crawford, C., Horsley, R., & Parkin, E. (2019). How can student engage in assuring the quality of university teaching? In E. Roger & E. Hogard (Eds.), *Handbook of quality assurance for university teaching* (s. 166–177). London: Routledge.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossing: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in Colledge Teaching*, 25(3–4), 7–55.
- Deakin, C. R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. (2007). The ecology of learning: Factors contributing to learner-centered classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267–307.
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. The 26th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Dostupné z www.uwex.edu
- Dunne, E., & Owen, D. (Eds.). (2013). *Student engagement handbook: Practice in higher education*. London: Emerald.



- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: SLON.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education: Report to the European commission on improving the quality of Teaching and learning in europe's higher education institutions*. Luxembourg: EU.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: SAGE.
- Garbett, D., & Ovens, A. (Eds.). (2016). *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*. Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP).
- Hativa, N. (2013). *Student ratings of instruction: Recognizing effective teaching*. Oron Publications.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HEA.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Janebová, E. (2009). Vedení internacionalizace vysokých škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 107–130.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kompetence učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., & Slavík, J. (2018). *Kurikulární války, departmentalismus a transdidaktika*. Plenární přednáška na XXVI. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: Problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janštová, E., & Slezáčková, A. (2018). Pozitivní edukace – inspirace zlepšení kvality vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 8(3), 7–24.
- Jarkovská, L. (2018). Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? *Sociální pedagogika*, 6(1), 47–57.
- Jones, J. M. (2014). Discussion group effectiveness is related to critical thinking through interest and engagement. *Psychology Learning and Teaching*, 13(1), 12–24.
- Kaplánek, M., & Kočerová, M. (2011). Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii. *E-pedagogium*, 1, 18–37.



- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kayler, M. A. (2009). Teacher development and learner-centered theory. *Teacher Development*, 13(1), 57–69.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koťa, J. (2012). Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. *Pedagogická orientace*, 22(3), 336–352.
- Kratochvílová, J. (2007). Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ kurikula. *Orbis scholae*, 2(1), 101–110.
- Kratochvílová, J., & Koblihová, H. (2018). Formativní evaluace pedagogicko-psychologické složky profesní přípravy. In J. Malach, D. Vicherková (Eds.), *Otázky evaluace výuky na vysokých školách* (s. 49–62). Ostravská univerzita.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Lojdová, K. (2016a). Sňatek z rozumu? Výzkum a výuka v pregraduální přípravě učitelů na příkladu kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(1), 51–75.
- Lojdová, K. (2016b). The end of academic freedom in the era of neoliberalism? *Pedagogická orientace*, 26(4), 605–630.
- Lukáš, R. (2016). Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů: Departmentalismus na pedagogické fakultě. *Aula*, 24(2), 21–38.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2018). Příklady dobré praxe v pedagogice. *Pedagogika*, 68(4), 378–412.
- Mello, D., & Less, C. A. (2013). Effectiveness of active learning in the arts and science. *Humanities Department Faculty Publications and Research*, Paper 45.
- Nehyba, J., Kolář, J., Dubec, M., et al. (2014a). *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D. A., et al. (2014b). *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: MuniPress.
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2018). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelství oborů. *Pedagogika*, 68(4), 349–366.
- Peseta, T., Bell, A., Clifford, A., et al. (2016). Students as ambassadors and researchers of assessment renewal: Puzzling over the practices of university and academic life. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 54–66.



- Pišová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: Profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šíma, K. (2010). *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.
- Rais, K., & Münsterová, E. (2014). *Metodika IPN Kvalita*. Praha: MŠMT.
- Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol* (2015). Praha: MŠMT.
- Rámcové požadavky na studijní programy, na jejichž základě lze získat odbornou kvalifikaci k výkonu regulovaných povolání* (2017). Praha: MŠMT.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. EdgePress.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: Na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthisaena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Spilková, V. (2002). Klíčové koncepty v současných proměnách učitelského vzdělávání – reflexe, sebereflexe, konstruktivistické přístupy. In E. Walterová (Ed.), *Výzkum školy a učitele. Sborník z 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brusel.
- Starý, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- Stöckelová, K., Šíma & T. Virtová, *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: SLON.
- Strouhal, M. (Ed.). (2017). *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Strouhal, M., & Štech, S. (2016). *Vzdělání a dnešek: Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Stuchlíková, I., & Mareš, J. (2018). Potíž s výukou psychologie v učitelských programech. *Pedagogika*, 68(4), 341–347.



- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M. et al. (2015). *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio v učitelském studiu jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Svojanovský, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338–348.
- Svojanovský, P. (2018). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., et al. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 21(1), 9–34.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON.
- Štech, S. (1994). Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2014). Zpochybnění mýtů. In J. Dvořáčková, P. Pabian, S. Smith, T. Stöckelová & K. Šima (Eds.), *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum* (s. 11–15). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266–276.
- Švec, V. (2006). Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích. *Pedagogika*, 56(1), 1–4.
- Švec, V., Lojdová, K., & Pravdová, B. (Eds.). (2016). *Učitelské praxe: Současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V., Svojanovský, P., & Pravdová, B. (Eds.). (2016). *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno: MuniPress.
- Švecová, J., & Vašutová, J. (1997). Problémy učitelského vzdělávání. In *Problémy učitelské profese ve světě* (s. 116–117). Praha: Portál.
- Tangney, S. (2014). Student-centered learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275.
- Třebulová, S. (2014). *Spokojenost studentek německého jazyka s předměty společného základu*. (Bakalářská práce). Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Tůma, F., & Knecht, P. (2019). Akademický inbreeding jako rakovina vysokého školství, nebo nezbytnost? Přehled zahraničních výzkumů a implikace pro českou vysokoškolskou politiku. *Studia paedagogica*, 24(1), 9–31.
- Vašutová, J. (2002). Studentské portfolio. In J. Vašutová, *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Weltman, D., & Whiteside, M. (2010). Comparing the effectiveness of traditional and active learning methods in business statistics. Convergence to the mean. *Journal of Statistic Education*, 18(1), 1–13.



- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131–175.
- Wright, A. W., Hamilton, B., Mighty, J., Scott, J., & Muirhead, B. (2014). *The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit: Feasibility study*. Centre for Teaching and Learning Reports. Dostupné z <http://scholar.uwindsor.ca/ctlreports/4>
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: Student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245–264.

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky;
e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky;
e-mail: lojdova@ped.muni.cz

KRATOCHVÍLOVÁ, J., LOJDOVÁ, K. Curriculum Reform of the Educational Psychology Module at the Faculty of Education, Masaryk University: The search for quality in the era of massification

The article traces the reform of the educational psychology module at the Faculty of Education, Masaryk University, which is a basic component of degree programmes for future teachers. It presents the starting-points, the progressively changing structural conditions and above all the dilemmas of the evolution of the module. On this basis it focuses on the principles of quality of university education and their evaluation. It sets the process of reform in the frame of university education in the era of massification. Last but not least, the text presents the personal reflection of the author, who has been participating in the reform of the curriculum of the educational psychological module.

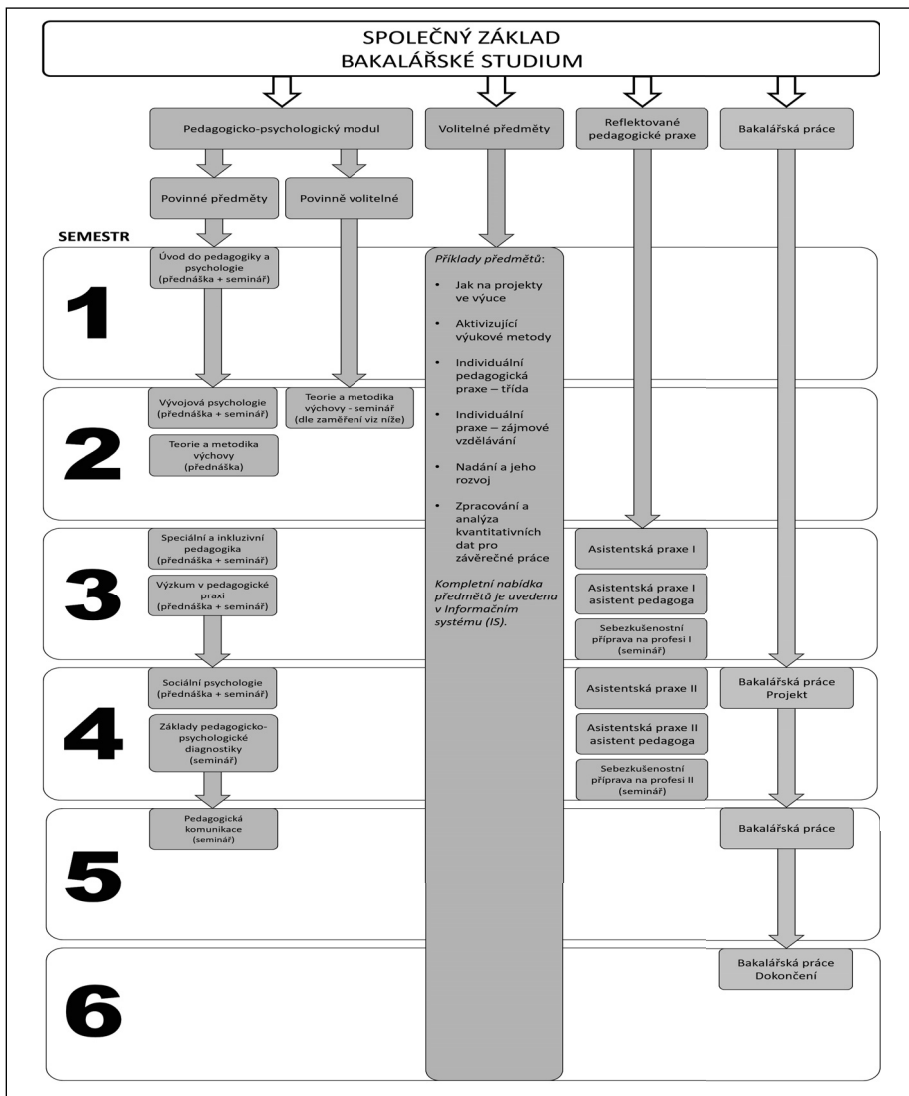
Keywords: *quality of teaching, pedagogical propaedeutics, curriculum reform, university teaching, teacher education, students of teaching.*

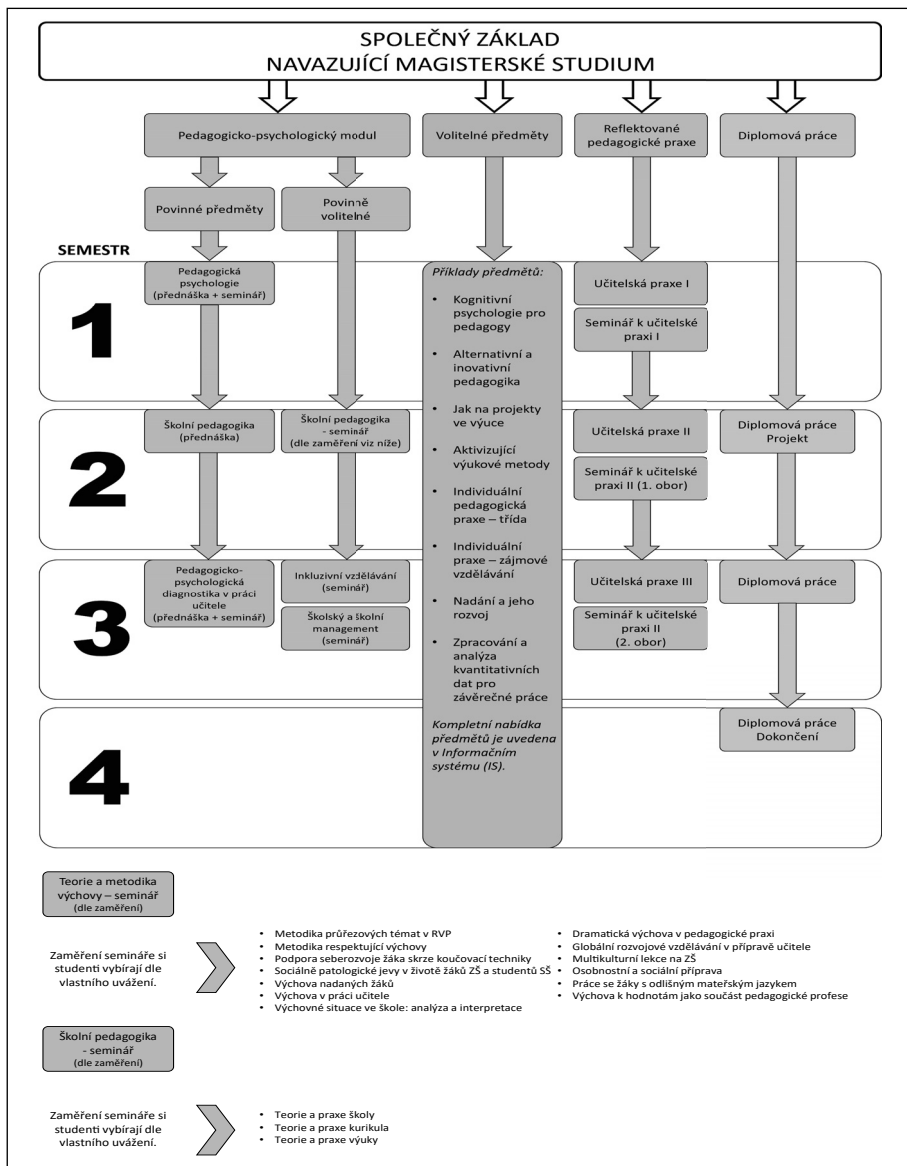


Příloha

Pedagogicko-psychologický modul na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity k 1. 9. 2016

Součástí společného základu dále je: tělesná výchova a cizí jazyk





Více informací naleznete na <http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika>