COMMON SIGNS AND DIFFERENCES BETWEEN THE DISCOURSE OF TEACHERS IN THE CZECH AND SLOVAK REPUBLICS ON THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND CAREER GROWTH

[SPOLOCNE ZNAKY MEDZI DISKURZOM UCITELOV O PROFESIJNOM ROZVOJI A KARIERNOM RASTE V CECACH A NA SLOVENSKU]

Jaroslav Penicka

doi: 10.18355/PG.2019.8.2.6

Abstract

The aim of improving the educational process and the results associated with it is declared as a priority objective in the Czech and Slovak environments. The path of professionalization of teachers may be conceptual for improving the quality of education. The professional development of a teacher becomes a central category. The paper aims to present the results of research dedicated to the discourse of teachers about professional development and career growth in the Czech and Slovak Republics. For the discourse analysis, as the central design, research uses a qualitative approach in research. Using modelling in the focus group, discourse characterization categories are created through grounded theory and open coding. Despite the absence of career growth in the Czech Republic, the central category for participants in both countries is their internal motivation for further education - being a better teacher for their pupils. There is a negative attitude of teachers towards the ability of the state to assess who is a "good" teacher through career stages in Slovakia in relation to the career system; then the Czech Republic is accentuated by what criteria the state will do. Based on the participant's arguments, the author assumes that the system of in-service training should provide teachers with opportunities for further education. The primary function should be to ensure the quality and diversity of in-service training programs, as well as to provide teachers with opportunities and freedoms to participate.

Key words

teacher, professional development, career growth, motivation, discourse, qualitative methodology

Anotácia

Cieľ skvalitniť edukačný proces a s ním spojené výsledky, je v Českom a v Slovenskom prostredí deklarovaný ako prioritný cieľ. Koncepčným východiskom skvalitňovania školstva môže byť cesta profesionalizácie pedagógov. Ústrednou kategóriou sa stáva profesijný rozvoj učiteľa. Cieľom príspevku je predstaviť výsledky výskumného zámeru zameraného na diskurz učiteľov o profesijnom rozvoji a kariernom raste v Čechách a na Slovensku. Pre analýzu diskurzu bol ako ústredný dizajn zvolený kvalitatívny prístup vo

výskumne. Pomocou modelovania vo fokusovej skupine sú prostredníctvom zakotvanej teórie a otvoreného kódovania vytvorené kategórie charakterizujúce diskurz. Aj napriek absencii kariérneho rastu v Českej republike, ústrednou kategóriou pre participantov je v oboch krajinách ich vnútorná motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu, byť lepším učiteľom pre svojich žiakov. Pokiaľ na Slovensku v súvislosti s kariérnym systémom prevláda negatívny postoj k schopnosti štátu prostredníctvom kariérnych stupňoch posúdiť, kto je kvalitný učiteľ, tak v Česku je akcentovaná obava, na základe akých kritérií to bude štát robiť - strach z neznámeho. Na základe tvrdení participantov autor zastáva názor, že systém ďalšieho vzdelávania by mal učiteľom poskytovať možnosti, ako sa ďalej vzdelávať, jeho funkciou by malo byť zabezpečiť kvalitu a rozmanitosť programov ďalšieho vzdelávania rovnako, ako poskytovať učiteľom možnosti a slobody, ako sa do neho zapojiť.

Kľúčové slová

učiteľ, profesijný rozvoj, kariérny rast, motivácia, diskurz, kvalitatívny prístup vo výskume

Úvod

Cieľ skvalitniť edukačný proces a s ním spojené výsledky, je v Českom a Slovenskom prostredí deklarovaný ako prioritný cieľ (programové vyhlásenie vlád v nadväznosti na dokumenty OECD, UNESCO, Európskej komisie). Vychádzajú z celosvetovej snahy upevnenia a zvýšenia postavenia učiteľa (Charta učiteľa, Bolonská deklarácia), snahy o zmenu paradigmy nazerania na učiteľa, zvýšenie jeho kvalifikácie prostredníctvom celoživotného vzdelania. Koncepčným východiskom skvalitňovania sa školstva v Českom a Slovenskom prostredí, súhlasiac s názorom autorov Kosovej, Pavlova, Porubského, Tureka, Spilovovej, Vasutovej, Walterovej, Kohnovej, sa javí často akcentovaná cesta profesionalizácie pedagógov – prostredníctvom štandardizácie činností učiteľa a na nich nadviazaných ďalších dokumentov, ktoré predpokladajú učiteľovu profesionalitu, ako ústredný činiteľ reforiem v školskom prostredí. Ústrednou kategóriou sa stáva profesijný rozvoj učiteľa, ktorý je definovaný (Stary, 2012, s.12) ako „... súbor aktivít vedúcich k zdokonaľovaniu výkonu profesie a skvalitňovanie výsledkov učenia žiakov“. Kariérny rast (progresívny postup v kariérnom systéme) je na Slovensku ukotvený Zákomom 317/2019 Z.z., v Českej republike je aj napriek viacerým iniciatívam vychádzajúcich zo štandardizácie („Učiteľ“ (1996), Walterova a Vasutova (2001), „Kariérni rád“ (2017)) stále nefunkčný, aj keď legislatívne prostredníctvom Zákona č. 563/2004 Sb. ukotvený. Súčasnú situáciu vzdelávacej politiky je možné sledovať prostredníctvom medzinárodných výskumných šetrení napríklad OECD - TALIS, kedy môžeme konštatovať rozdielnosť vo vnímaní súčasného stavu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré sú spôsobené rozdielnym legislatívnym ukotvením ďalšieho vzdelávania učiteľov v jednotlivých krajinách (Penicka, 2018). Potrebné je zdôrazniť, že vnímanie a následný diskurz súčasného stavu môže byť z pohľadu učiteľov iný než platná legislatíva. Dôvodom je, že diskurz, ako ustálený výsledok subjektívnej a intersubjektívnej zdieľanej

324

Cieľom výskumného šetrenia je zodpovedať otázky: 1) Aká je motivácia učiteľov ku profesijnému rozvoju a kariérnemu rastu? 2) Aké motivačné faktory sú z pohľadu učiteľov najdôležitejšie pre ich profesijný rozvoj a kariérny rast, a ako ich interpretujú samotní učitelia?

Figure 1:Modelovanie v ohniskovej skupine

2010, s. 149) ako na proces, v ktorom jedinec premieta obsahy svojich duševných procesov navonok, pripisuje ich iným alebo ich nachádza v iných ľuďoch, zvieratách, rastlinách, dejoch a predmetoch – v výskume sa premieta do modelu, ktorý predstavuje katalyzátor, pretože predpokladá externalizáciu správania.

Výskumné šetrenie bolo realizované v rokoch 2016/7 Slovenská republika, 2017/8 Česká republika. Výskumnú vzorku tvorilo 48 učiteľov v 8 ohniskových skupinách na Slovensku (Bratislava, Nitra, Banská Bystrica) a 24 učiteľov v 6 ohniskových skupinách v Českej republike (Praha, Plzeň, Karlove Vary). Možno konštatovať, že neimplementovaním systému „Kariérny rád“ v Českej republike bola v negatívnej miere ovplyvnená tendencia participantov zúčastniť sa výskumu z dôvodu neaktuálnosti problematiky. Učitelia boli vybratí na základe participácie na kurze vzdelávacieho programu v Metodicko-pedagogickom centre a v Národnej inštitute pro další vzdělávání, až na dva prípady, nepôsobili na rovnakej škole, ako iní účastníci skupiny. Participanti pochádzali z rôznych typov škôl: prvý a druhý stupeň ZŠ, gymnázium, SŠ, SOŠ, SOU, konzervatórium, dĺžka ich pedagogickej praxe bola 2-34 rokov.

Participantom boli pre minimalizovanie priamych otázok položené dve: „Čo si predstavujete pod pojmom profesijný rozvoj a kariérny rast?“ (analyzuje pojmový aparát participantov, ich osobné definovanie pojmov, slúžiace na ďalšie analyzovanie výrokov a identifikáciu znakov) a „Navrhňte pre vás optimálny model ďalšieho vzdelávania pre učiteľov.“ (Otvára diskusiu, diskurz účastníkov o téme.)

Z ohniskových skupín boli spracované prepisy diskusií. Prikláňajúc sa k Glaserovmu poňatiu zakotvenej teórie, bolo primárne použité otvorené kódovanie výrokov na základe kľúčových slov a tém použitých v rámci výrokov.

Limitom výskumného šetrenia je výber participantov do ohniskových skupín. Tým, že boli (podľa cieľov výskumného zámeru) vybraní iba účastníci, ktorí majú skúsenosti s ďalším vzdelávaním a účasť bola dobrovoľná, výskumné dáta sú aplikovateľné iba pre učiteľov, ktorí sa chcú ďalej vzdelávať. Tento limit je však na druhú stranu prínosný pretože opisuje diskurz práve tých učiteľov, ktorí sa chcú ďalej vzdelávať a tak je možné určiť kategórie, čo konkrétne ich viedlo k ich ďalšiemu vzdelávaniu.

Výsledky výskumného šetrenia

Nasledujúce kategórie, ktoré sú saturované pre všetky ohniskové skupiny. Centrálna kategória vyvodená z otvoreného kódovania (Figure č. 2) sú spoločné pre diskurz v oboch krajinách – Česká republika a Slovenská republika, pre obsah príspevku sú predstavené v kontextovo viazanom texte.

Slovenská republika	Spoločná kategória	Česká republika
Kredity	Profesijný rozvoj	prestíž učiteľskej profesie
Tabuľka	Kariérny rast	Integrácia
Iný odbor	Dobrý učiteľ	Psychohygiena (učebné voľno)
Odborná literatúra	Lektor	Financovanie
	Teoretické/praktické kurzy	Čas
	Diskusie s inými učiteľmi	
	Riaditeľ školy	
	Podpora	
	Možnosť voľby	

Figure 2: Saturované kategórie otvoreného kódovania

Profesijný rozvoj – definovaný účastníkmi, ako vnútorná motivácia predstavuje, najpresnejšie popísanú kategóriu, ktorá pre selektívne kódovanie plní funkciu centrálnej kategórie. Odpovede respondentov poukazujú na to, že učitelia, ktorí participujú na ďalšom vzdelávaní (sa profesijne rozvíjajú) tak robia preto, aby sa stali lepšími učiteľmi pre svojich žiakov. Učitelia, ktorí participujú na ďalšom vzdelávaní očakávajú, že toto ich vzdelávanie zefektívni prácu s triedou, že budú môcť efektívnejšie predávať vedomosti – učiť.

Kariérny rast – v slovenskej strane častokrát definovaný, ako Vonkajšia motivácia, nepredstavuje pre učiteľov v oboch krajinách výrazný motivačný činiteľ. Kariérny rast – niečo, podľa čoho budú hodnotení – niečo, čo rozlišuje medzi kariérnymi stupňami - nepredstavuje pre učiteľov výrazný motivačný činiteľ hlavne z dôvodu, že v skutočnosti priamo nesúvisí s výukou, ide iba o indikátor, ktorý môže, ale nemusí, byť funkčný. Je to niečo, s čím sa nestotožňujú. V Českej republike učitelia častokrát definujú profesijný rozvoj ako kariérnu cestu stať sa zástupcom riaditeľa, resp. riaditeľom školy.

Dobrý učiteľ – dobrý učiteľ je medzi ohniskovými skupinami kategória, ktorú učitelia často v súvislosti s profesijným rozvojom a kariérnym rastom používajú. Na jednej strane ju využívajú, keď učitelia veria v to, že existuje Entita dobrého učiteľa – učiteľa, ktorý je inšpiratívny, popud vhodného nasledovania. Učitelia majú záujem stretnúť sa s takým učiteľom – vidieť, ako taký učiteľ vyučuje. Na druhej strane sú presvedčení, že štát nedokáže určiť, kto je kvalitným učiteľom. Práve preto učitelia na Slovensku neveria systému kariérneho rastu, systému, ktorý škatulkuje/zaraduje/člení/rozdeľuje pretože tento systém označuje učiteľov do rôznych kategórií. Pričom indikátory, ktoré využíva – atestácie, počet kreditov – nie sú pre učiteľov dôveryhodnými. Učitelia v Českej republike prezentujú obavy nad zavádzaním takýchto kritérií a kladú si rovnaké otázky ako tie, ktoré učitelia na Slovensku považujú za diskutabilné.

Teoretické/praktické kurzy – učitelia preferujú praktické kurzy ďalšieho vzdelávania, dôvodom je hlavne ich očakávanie od profesijného rozvoja – pomôcť s zefektívniť edukačný proces. Teda, pokiaľ je kurz, ktorý učiteľ navštevuje praktický. Ak je učiteľ presvedčený o tom, že mu kurz priamo pomôže v rámci jeho výuky, je kurz ako taký pre učiteľa omnoho motivujúcejší, ako kurz teoretický, v ktorom nenachádza žiadny prínos. i V ideálnom prípade prostredníctvom kurzu uvidí dobrého učiteľa, ktorý ho inšpiruje, bude výuku reflektovať a prostredníctvom nadobudnutých informácií zmení svoju výuku. Teoreticky zamerané kurzy, ktoré obsahujú ľahko dohľadateľné informácie, sú z toho pohľadu irelevantné. Ako hovoria účastníci zo Slovenska, môžu sa k nim dostať kedykoľvek prostredníctvom odbornej literatúry, metodík a internetu, od ďalšieho vzdelávania očakávajú viac, prakticky efektívnejšiu formu.

Lektor (vyučujúci v ďalšom vzdelávaní) – Predstavuje významný motivačný činiteľ pre učiteľov. Súvisí už so všetkými spomínanými kategóriami. Na jednej strane očakávajú od lektora, že im pomôže v profesijnom rozvoji, na druhej strane majú od neho aj očakávania ako od dobrého učiteľa – odborník na ďalšie vzdelávanie učiteľov. Učiteľ sa počas kurzu ďalšieho vzdelávania dostáva do pozície „žiaka“, od lektora očakáva, že mu prakticky ukáže, čo by mohol robiť so žiakmi. V tom bode sa projektuje do osoby lektora - „dobrého učiteľa“ a očakáva, že sa prostredníctvom nej niečo naučí. Logiku účastníkov - to čo funguje na mňa, bude fungovať aj na mojich žiakov - je možné nájsť vo viacerých prípadoch, napríklad učiteľ cudzieho jazyka, ktorý má skúsenosti so stážami bude označovať túto formu vzdelávania ako vhodnú aj pre svojich žiakov.

Diskusia s inými učiteľmi – dôležitým spoločným bodom pre oba diskurzy je význam profesijného vzdelávania, ako možnosť diskusie s inými učiteľmi. Jedným z najväčších prínosov kurzov ďalšieho vzdelávania je, že sa na ňom môžu učitelia stretnúť s učiteľmi z iných škôl. V ideálnom prípade je učiteľom počas kurzov ponúknutá možnosť vyjadrovať svoje skúsenosti, hodnotiť možnosť implementácie prezentovaných riešení a ich limity. V najhoršom prípade už stretnutie s učiteľmi z iných škôl otvára pre účastníkov témy, ktoré súvisia s edukačným procesom na inej škole, aj keď táto forma nepatrí medzi najefektívnejšie, pôsobí okrem vzdelávacieho aspektu aj terapeuticky.

Možnosť voľby – v súvislosti s profesijným rozvojom je kľúčová zložka práve voľba učiteľa zvoliť si ďalšie vzdelávanie o ktoré má záujem. Učitelia ako veľká heterogénna skupina majú rôzne preferencie. Práve preto nie je možné určiť plošné riešenie – jeden definovaný systém ďalšieho vzdelávania. Učiteľ ako autonómny profesionál má preferencie a kritéria pre svoje ďalšie vzdelávanie. Preto je pre neho dôležité zvoliť si to, čo považuje za vhodné. Nutné je zdôrazniť, že do tejto voľby by mu nik nemal zasahovať, ani mu ju určovať. Pretože práve to ovplyvní jeho ďalšiu motiváciu.

Riaditeľ školy – vo všetkých ohniskových skupinách často vyskytujúca sa postava, ovplyvňujúca je profesijný rozvoj učiteľov, je vnímaná ambivalentne. Príklady o tom, ako riaditeľ podporuje ďalšie vzdelávanie učiteľov, ako vytvára podmienky pre ich profesijný rast, sú častokrát oponované s príkladmi, keď riaditeľ školy neumožňuje učiteľovi ďalší

profesijný rozvoj – neumožňuje mu navštevovať kurzy ďalšieho vzdelávania, respektíve odmieta opodstatnenosť učiteľových požiadaviek.

Podpora – priznaná a zároveň nepriznaná kategória. Ako už prvá kategória opisovala, cieľom profesijného rozvoja z pohľadu učiteľov je zvýšenia efektívnosti vyučovacieho procesu – byť lepším učiteľom pre svojich žiakov. Na zefektívnenie tejto cesty je dôležitá podpora zo strany štátu – vytváranie takých podmienok aby minimalizoval prekážky v ceste ďalšiemu vzdelávaniu.

Medzi špecifické kategórie charakterizujúce diskurz na Slovensku patria kredity. Kredity pre respondentov predstavujú vonkajšiu motiváciu, ktorá je spojená s ďalším vzdelávaním – niečo, čo dostanú za to, že niekto absolvoval ďalšie vzdelávanie. Za najväčšie negatívum môžeme považovať možnosť spojenia – veľa kreditov rovná sa dobrý učiteľ. Učiteľia otvorene priznávajú, že ich motiváciou v súvislosti s kreditmi je priznanie zvýšenia platu. Je to súčasťou pravidiel. Ďalšou, v médiách často akcentovanou témou, je platnosť kreditov. Zníženie platu z dôvodu nedostatku kreditov však nie je hlavným problémom v súvislosti s ich platnosťou – kredity sa dajú získať znova... Problém, o ktorom participanti hovoria, znie: „Pokiaľ som získala nejaké kompetencie – dostala som kredity, tak po 7 rokov akoby som to všetko zabudla a môžem zahodiť certifikát.“.

V Českej republike je medzi respondentmi často akcentovaná téma financovania ďalšieho vzdelávania. Napriek informáciám zo šetrenia TALIS (2013) českí učelia ako prekážku vidia finančnú náročnosť štúdia – okrem ceny kurzov aj logistiku. Participanti v Českej republike sú viac ochotní zaplatiť si za svoje ďalšie vzdelávanie, pokiaľ očakávajú, že im bude prínosné, ale zároveň poukazujú na to, že niektoré vzdelávania sú pre nich cenovo nedostupné.

Záver

Aj napriek absencii kariérneho rastu je ústrednou kategóriou pre participantov v oboch krajinách ich vnútorná motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu, byť lepším učiteľom pre svojich žiakov. Táto motivácia sa javí veľmi úzko spätá s osobnosťou učiteľa a preto je stabilná pre obe krajiny, rovnako ako prítomná v ďalších vyspelých krajinách (Louws, 2016). Pokiaľ na Slovensku v súvislosti s kariérnym systémom prevláda negatívny postoj k schopnosti štátu prostredníctvom kariérnych stupňoch posúdiť, kto je kvalitný učiteľ, tak v Česku je akcentovaná obava, na základe akých kritérií to bude štát robiť.

Najsilnejšia motivácia učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu je tá, že sa prostredníctvom neho stávajú lepšími učiteľmi. Najvhodnejšia forma ďalšieho vzdelávania je, o ktorej sú presvedčení, že bude mať pozitívny vplyv na ich vyučovanie. Pokiaľ je forma funkčná, učiteľ ju odporučí ďalšiemu učiteľovi, čím zvýši jeho motiváciu ubezpečením o prínose. Tento pohľad však vyžaduje, aby učelia mali podmienky pre ďalšie vzdelávanie, aby poskytované formy ďalšieho vzdelávania boli funkčné a aby sa mohli stretávať s inými učiteľmi. Samotná participácia v systéme profesijného rozvoja a kariérneho rastu nie je v súlade s ideou „zvýšenie kvality edukačného procesu prostredníctvom systému profesijného rozvoja

a kariérneho rastu“. Dôvodom je, že samotná participácia učiteľov nemusí zaručovať profesijný rozvoj a určite nie efektívny. Fakt, že systém prostredníctvom benefitov, ktoré nesúvisia s ďalším vzdelávaním sa učiteľa, umožňuje možnosť účasti iba pre získanie určitej výhody. Táto možnosť vo veľkej miere deformuje samotný systém, pretože jednotliví aktéri (štát, riaditeľ školy, učitelia navzájom) sa vzájomne podozrievajú z toho, že ich motivácia k participácii je zisťná.

Preto v súvislosti s deklarovanými cieľmi „skvalitniť edukačný proces a s ním spojené výsledky, je pre štát dôležité akcentovať nazeranie na problematiku "Ako sa učiteľ môže prostredníctvom systému PR KR profesijne rozvíjať". Dôležitosť tohto nazerania je v súvislosti s motiváciou učiteľov kľúčová, pretože do hlavnej pozície stavia samotného učiteľa. "Ako podporiť učiteľa?", pričom slovo podpora je kľúčové. Úlohou štátu je vytvárať také podmienky pre učiteľov, aby učitelia, ktorí sa chcú ďalej vzdelávať, sa vzdelávať mohli, prihliadať na názor učiteľov a garantovať kvalitu foriem ďalšieho vzdelávania – respektíve kontinuálneho vzdelávania.

Výskum bol podporený Grantovou agentúrou Univerzity Karlovy (projekt č.1110716).

Bibliographic references

- KOHNNOVA, J. 2004. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0148-6.
- KOHNNOVA, J. 2012. Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-625-3.
- KOSOVA, B. 2007. Andragogický pohled na vzdělávání a učení se učitelů. In *Orbis scholae*, vol 13, pp. 5–12. ISSN 1802-4637.
- LAZAROVA, B. 2006. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- LOUWS, L. M. 2016. Professional learning: what teachers want to learn. 1. Leiden: Mostert & van Onderen. ISBN 978-94-90383-16-9.
- OECD 2013, Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework. Paris: OECD. Available online: https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD 2013, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. Available online: <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>
- PAVLOV, I. 2013. Standardizácia profesijných kompetencií učiteľov východiska a perspektivy. Presov: Skola plus s.r.o. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PENICKÁ, J. 2018. Komparácia Českej a Slovenskej republiky v výskumnom setrení TALIS 2013 zameraná na profesný rozvoj učiteľov. In *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Olomouc. /v tlači/
- SPIPKOVA, V. – TOMKOVA, A. 2010. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

STARY, K. – DVORAK, D. – GREGER, D. – DUSCHINSKA, K. 2012. Profesni rozvoj ucitelu: podpora ucitelu pro zlepsovani vysledku zaku. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.

SVOBODA, M. 2010. Psychologicka diagnostika dospelych. Praha: Portal.

TUREK, I. – ZEMAN, M. – JAKUBCOVA, E. 1999. Navrh systemu vzdelavania pedagogickych pracovníkov v SR. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-8052-053-4.

VASUTOVA, J. 2007. Byt ucitelem: co by mel ucitel vedet o sve profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 97-880-7290-3.

Zakon c. 317/2009 Z.z.. O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplneni niekterých zákonov. Slovenska republika, Available online: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>

Zakon c. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o zmene některých zákonu. Ceska republika Available online: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Mgr. Jaroslav Pěnička

Katedra priprimární a primání pedagogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 47/4, 116 39 Praha 1 - Nové Město-Nové Město

Česká republika

Jaroslav.penicka@pedf.cuni.cz