

# PROFESE UČITELE

STANISLAV ŠTECH

**Klíčová slova:** profese, semiprofese, metafory učitelství, dilemata vztahové profese.

Cílem kapitoly je představit hlavní kritéria, pomocí kterých se na učitelství nahlíží, a ukázat, čím jsou ve vývoji společnosti zpochybňována či zeslabována. Vedle sociologických teorií (představujících pohled na učitelství „zvnějšku“) je cílem kapitoly též umožnit porozumění učitelství z hlediska psychologických teorií (pohledu „zevnitř“). Ty zdůrazňují dilematickosti, napětí, nemožnost absolutní úspěšnosti jako trvalejší charakteristiky vlastní vztahu učitel – žák.

## 4.1. TEORIE UČITELSKÉ PROFESE

Učitelským povoláním se zabývají filozofové, pedagogové, sociologové a později i psychologové od vzniku moderní formy školního vzdělávání. Různé pokusy uchopit povahu učitelství dospívají jednak k základním charakteristikám, které jsou typické i pro jiná srovnatelná povolání, a také k identifikaci jeho specifických zvláštností. Nejprve si ukážeme, jak sociologické teorie profesí vykládají učitelství ve srovnání s jinými povoláními, zejména s tzv. prestižními profesemi, a jaké parametry u nich předpokládají (profese vs. semi-profese). Vzhledem ke specifickému vztahově vlivovému charakteru učitelské pracovní činnosti následně uvedeme *psychologické* teorie učitelství. Ty se pokoušejí vysvětlit povahu učitelství ze zákonitostí vztahu učitel – žák.

### 4.1.1. Sociologické teorie – proč jsou profese vážené a jak je na tom učitelství?

Podle sociologa Maxe Webera ve společnosti existují pracovní činnosti, které jsou založeny na speciálním poznání a jejich cíl se neomezuje jen na obživu – jsou službou společnosti. Dlouhá desetiletí byly spojovány především s liberálním výkonem, tj. byly identifikovány v ideálních typech blížících se povolání lékaře, právníka nebo dalším „svobodným povoláním“. Toto dlouhé období vrcholí zhruba v polovině 20. století, kdy je označení „profese“ vyhrazeno jen několika málo vyvoleným povoláním, mezi která se učitelství vždy chtělo také zařadit. Podle Hargreaves (2000) tím skončilo také tzv. předprofesní období vývoje učitelství. Co je tedy kritériem umožňujícím jedno povolání mezi „profese“ zařadit a jiné nikoli? A stalo se z tohoto pohledu také učitelství „profesí“?

Musí jít o činnosti, které se opírají o poznatky vyžadující speciální vzdělávání; to je dlouhé a spočívá ve velké míře na hluboké teoretické přípravě (poznatky a dovednosti profesionála se nedají v rozhodující míře osvojit praxí a nápodobou). Druhé období vývoje profesí označované Hargreavesem jako období profesní autonomie nebo jako období **fascinace profesemi**, případně

*triumfu profesí* (Bourdoncle, 1993) kulminuje v idealtypu funkcionalistických sociologů (T. Parsons, 1958).

#### Ideální typ profese tedy u profesionálů zdůrazňuje:

- *hluboké vědění*, poznatky získané dlouhou přípravou se silným podílem teorie;
- *speciální* poznatky, které nejsou běžně dostupné každému (jde o poznatky týkající se věcí tajemných, chráněných třeba různými tabu nebo pro společnost obzvlášť důležitých – otázky zdraví, života a smrti; právní regulace vztahů k majetku a k druhým lidem; záležitosti duševní a duchovní apod.);
- *ideál služby*, který činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti;
- proto také mají od společnosti zvláštní mandát, svobodu či *autonomii* – mohou se řídit sami. Řídí se speciálním etickým kodexem a kodifikovanými normami svého společenství.

Učitelství splňuje každé z uvedených kritérií jen částečně, nebo vůbec ne. I v období triumfu profesí o plnou „profesnost“ z hlediska sociologie profesí stále spíše jen usilovalo. Plnohodnotná univerzitní příprava s dominantním podílem teorie byla dlouhá léta v řadě vyspělých zemí spíše výjimkou. Uznání profese spočívající na uznání významu uspokojení potřeby hladkého mezigeneračního přenosu bylo a je spíše obecně deklarativní. A učitelé dodnes nemají vlastní stavovskou komoru a závazné kodexy. Proto mnozí sociologové (např. Etzioni, 1969) užívají pro označení učitelství termín *semi*-profese (polo-profese).

Etzioni uvádí tři kritéria, která učitelství brání zařadit se po bok uznávaných profesí:

- (1) je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority a ne autority profesní;
- (2) vykonavatelů povolání je příliš mnoho a
- (3) mezi nimi je příliš velký počet žen (z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné).

Obdiv k profesím obecně je ovšem již od 70. let minulého století rozrušován některými kritikami, které zpochybňují výše uvedená kritéria (Bourdoncle, 1993). Hargreaves pak pro učitelství hovoří dokonce o období de-profesionalizace učitelství, ačkoli jeho profesnost nebyla nikdy jednoznačná.

První z kritik bývá označována jako **kritika „tyranie expertů“** (Lieberman, 1970; Schön, 1983). Napadá jako iluzi přesvědčení, že profesionálové jsou účinnými experty. Upozorňuje na to, že hlavní problémy společnosti nejenže nemizí, ale objevují se stále nové. Pro učitelství je důležité, že tahle skepse podřívá jeden z pilířů autority učitelství – garanci významu učitelství význa-

mem vědních a uměleckých poznatků jako výchozího základu učiva. Je tak ořezána figura učitele – intelektuála.

**Kritika politických pamfletářů** (Ilich, 1977) spočívá v obvinění profesionálů, jako jsou lékaři, psychologové, právníci, že vlastně činí uživatele svých služeb neschopnými a „mrzačí“ je. Je tomu tak proto, že je činí závislými na expertech a neschopnými uchopit svůj život do vlastních rukou. Svoji produkci totiž lidem „diktuje“ jejich potřeby, tužby, žádoucí hodnoty atd. Naplňování ideálu služby tak pod pohledem této kritiky přestává být tak „ideální“. Učitelství se tato kritika také týká. Postupně se stále více objevuje názor o škodlivosti přehnané pedagogizace, ba didaktizace nejen školního, ale i mimoškolního a rodinného života. Co je spojeno s formami záměrného vzdělávání a výchovy, je vnímáno jako nevhodné, nežádoucí či dokonce škodlivé pro spontaneitu a utváření osobnosti dítěte.

**Relativizující kritika interakcionistických sociologů** (původně např. Hughes, 1958; Becker, 1962) říká: významnější postavení určitého povolání ve společnosti, jeho společenská vážnost není dána žádným obecným zákonem hlubokých znalostí a altruismem služby společnosti. Je to výsledek sociální konstrukce, v níž platí schéma: „profese je to, co společnost za profesi uznává“. Učitelství je z tohoto hlediska pod tlakem různých alternativ a politických rozhodnutí, která vedou k nezbytnosti opakovaně vyjednávat, přesvědčovat a vybojovávat zdánlivě již vybojované uznání vysoké úrovně učitelství. Jakoby velkým obloukem se vracejí pochyby o nutnosti dlouhého vysokoškolského vzdělání učitelů, o nutnosti striktního vymezení učiva, o míře pedagogicko-psychologické připravenosti učitelů apod.

**Kritika historická tzv. sociologů konfliktu** se opírá především o M. Webera a o K. Marxe. Jejich tezi o profesích můžeme vyjádřit následovně: „profese“ není dána ani hlubokým vědáním spojeným s morálkou služby, ani to není náhodná sociální konstrukce. Je to výsledek politických procesů kontroly trhu a pracovních podmínek a boje o tuto kontrolu.

Weberem inspirovaní sociologové (Collins, 1990) se domnívají, že profese jsou typický produkt „byrokratizace“ kapitalistické společnosti na principu statusových skupin a jejich „sociální uzavřenosti“. Ta se opírá o diplomy, o kontrolu a omezování vstupu do skupiny, aby určití lidé pro sebe zachovali nebo zvýšili tržní hodnotu své práce.

Marxisté jako Larsonová (1980) nebo Derber (1982) zase hovoří o **proletarizaci** profesí. Ta se projevuje v procesu taylorizace (podobném, kterým průmyslový kapitalismus zničil řemeslnou a kvalifikovanou dělnickou práci): na základě vypjaté racionalizace dochází k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované minimální úkony, v nichž konkrétnímu pracovníkovi uniká celek práce a její smysl a je odříznut od jejího koncipování. Rozlišují „proletarizaci technickou“, tj. ztrátu kontroly nad věděním a poznatky, jejichž nejsou producenty (autory) a nad celkem pracovní činnosti. A dále „proletarizaci ideovou“, tj. ztrátu kontroly nad finalitou (cíli a hodnotami) své práce a nad politickým regulováním sociálních institucí, v níž ji vykonávají. Kontrolují za ně vlastně

jiní. A to podle nich platí stále více i o takových profesích, jako je lékař, právník nebo vědec.

Tradičně byla situace učitelství vnímána jako profesionalizace, tj. jako cesta k dosažení parametrů (neměnných a ideálních) uznávaných profesí. Zmiňovaly se některé oslabující charakteristiky učitelství (souhrnně např. Štech, 1994) a hledaly se cesty k nápravě (např. důraz na zkvalitnění pregraduální VŠ přípravy učitelů, boj za kariérní řád a stavovskou autonomii apod.). Vývoj však ukazuje, že neotřesitelnost vybraných základních kritérií vážených profesí je minulostí. Přesto se kritiky a debaty točí kolem několika základních kritérií, která jsme zmínili.

**Shrňme**, že rozhodující pro vážnost pracovní činnosti (i přes uvedené kritiky profesí obecně) jsou následující kritéria:

- **práce vyžaduje hluboké vědění v doteku s jeho produkcí**, tj. speciální vztah k poznání (což nutně vyvolává potřebu důkladné vysokoškolské přípravy),
- **vykonavatel povolání nese vysokou osobní odpovědnost** (tj. charakterizuje ho maximální autonomie a minimální vnější kontrola a schopnost účinné improvizace),
- **práce je vysoce společensky prospěšná** (jde o službu ve smyslu uspokojování významné potřeby společnosti).

Učitelství je pak nejčastěji koncipováno ve třech základních modelech.

#### 4.1.2. Tři alternativní modely učitele: dělník, řemeslník a umělec

**Model „dělníka“** na poli poznání, resp. předávání poznání, se zdají podporovat dva příznaky dokládající výše zmíněnou tezi o proletarizaci profesí. Jednak je to již zmíněná ztráta kontroly nad vlastní prací. Činnosti učitelů jsou stále více podrobovány metodám vědeckého řízení práce, jsou stále více **pod kontrolou vnějších expertů** (na učivo, učebnice, na didaktiku, na hodnocení, na zacházení s dětmi atd.). Vše je plánováno (byť subtilními postupy stanovování „cílových kompetencí žáků“, nabídkou vyučovacích strategií nebo různých nástrojů evaluace vnitřní i vnější atd.). Mění se tak role učitele i povaha vztahu učitel – žák. I když se navenek jeví, že už není v takové míře „předavatelem předžvýkaných poznatků“, je stejně zbavován vlastní autentické kontroly pracovní činnosti. Druhým příznakem je narůstající objem pracovních úkolů (velké počty žáků ve třídě, administrativní a vedlejší povinnosti, exploze úkolů individualizované péče o nestandardní žáky atd.).

Pravý profesionál vykazuje znaky opačné: absenci výrazné vnější regulace a autonomii s velkým prostorem svobody v „pohrávání“ si s pravidly pracovní činnosti.

Dlouho se zdálo, že učitelé v zemích OECD a EU podstupují zejména technickou proletarizaci a odolávají proletarizaci ideové. V posledních letech se však ukazuje, že lze hovořit i o výrazné proletarizaci ideové (zbavení kontroly nad

cíli, hodnotami a smyslem vzdělávání pod tlakem neoliberální a reformistické ideologie, srv. Štech, 2007; Laval, 2004) a odolávání proletarizaci technické (v posledních 15 letech je nápadné, jak učitelé nejsou systematicky „řízeni“, pokud jde o normování a kontrolu procesů didaktických).

**Model „řemeslníka“** v sobě spojuje – na rozdíl od „dělníka“ – konceptorskou i vykonavatelskou funkci. Výkon práce není standardizovaný, ale směřuje naopak k individualizovanému produktu. Práci vykonává relativně autonomním způsobem a není výrazně zvnějšku kontrolován. Příprava na řemeslo probíhá především **nápodobou v praxi**.

Oproti profesionálovi má však méně prostoru pro iniciativu a menší odpovědnost vůči společenství (potřeba, kterou řemeslník uspokojuje, není pro společnost tak bazální). Zdá se, že praktický výkon **učitelství je bližší řemeslné koncepci práce** než expertským profesionálům. I povaha vědění (poznatků), o které se opírá učitel, ho přibližuje spíše řemeslníkům než profesionálům: je to zkušenostní poznání opírající se silně o praxi (ba dokonce vyžadující stále více praxe), v níž se učí přímo od zkušenějšího kolegy. Poznání učitelů tak je buď „mlčící“ (Polanyiho tacit knowledge) nebo součástí praktické činnosti (*thinking-in-action* D. Schöna). Není – v této řemeslné verzi – přiváděno k řeči a uchopováno v pojmech, což znemožňuje teoretizaci a prohlubování přípravy na profesi.

Uznávání profesionálové (právníci, lékaři) se opírají především o soubor poznatků hlubokých, teoretických, tj. formalizovaných a systematických, vyžadujících dlouhá studia na vysoké úrovni a především – **speciální vztah k poznání, konkrétně dotyk a zasvěcení do metod a způsobů vytváření poznání**.

Je evidentní, že profesionalizace učitelství neznamenaá odmítat praktickou zkušenost a nápodobu praktiků – znamená ovšem klást důraz na její reflexi a teoretizaci.

**Model „umělce“** nevyklučuje ovládnutí speciální techniky práce a určitých praktických dovedností, ale to není pro výkon práce umělce klíčové. V popředí stojí **důraz na osobnost učitele, její citlivost a kreativitu**. Významné je vyjádření autentické zkušenosti učitele jako osoby (svým způsobem jakoby to, co sděluje, vlastně nebylo tím úplně nejpodstatnějším). Důležité je být zapálený, mít rád svůj obor i děti. Učitelem stejně jako umělcem se člověk víceméně rodí, a ne stává.

**Shrňme**, že každá z uvedených metafor představuje jinou vizi učitelské činnosti, jinou povahu práce, jiný status učitelského povolání a jinou povahu vědění (poznatků), o které se opírá (srv. např. Čapková, Slavík, 1994). Byť jde o odlišné podoby učitelství, v realitě učitelské práce nejsou neslučitelné. Každý učitel totiž kombinuje prvky těchto různých modelů. Povaha učitelské profese je proto smíšená.

### 4.1.3. Psychologický pohled

#### – učitelství jako vztahově vlivová profese

Učitelství je vztahovou profesí a jako všechny profese, v nichž je předmětem práce vztah s druhým člověkem, je vystaveno mnoha ambivalentním dilematům. Tj. je tvořeno rozpornými situacemi, které nemají jednoznačné „správné“ řešení a nemohou přinést trvalé uspokojení.

#### Mezi hlavní rozporná dilemata patří následující:

- v učitelství *není* v podstatě možné dosáhnout ani po důkladné přípravě jednoznačného *úspěchu*. Absolutní či definitivní úspěch výchovného počínání nelze nikdy předvídat. Proto je to práce vysoce náročná. U profesionála se však očekává, že bude úspěšný, bude si vědět rady, bude umět druhého ovlivnit;
- vztah mezi lidmi je v těchto profesích založen na *moci*. Většinou jedna strana má převahu, vztah řídí a ovlivňuje druhého. Pro učitelství platí, že jde o vztah se „slabšími“ jedinci, kdy se nabízí mnoho příležitostí, jak profesního postavení zneužít. Manipulace a zneužití moci jsou velkým rizikem učitelství a hrozí neúspěchem („zničení“ dítěte; odmítnutí učitele apod.);
- obtížné se řeší rozporná skutečnost, že na jedné straně vede učitel žáky k *autonomii a samostatnosti*. To je cílem veškeré jeho práce. Současně však pracuje s jedinci nezralými, závislými a používá přitom prostředky, které mohou tuto *závislost prohlubovat* (instruuje, vede, řídí, sankcionuje žáky);
- podobné je i často neuvědomované dilema mezi *snahou přiblížit se* žákům a *vcitovat se do nich* (být jejich „partnerem“) a *potřebou odstupu*. Ten je naprosto nezbytný, aby mohl učitel nezaujatě, bez přílišného afektivního zaujetí pomáhat a třeba hodnotit;
- z pohledu didaktického se učitel musí neustále vyrovnávat se zvláštním napětím mezi *normativismem* předávaného poznání a *relativitou* jeho osvojování žáky. Na jedné straně si musejí žáci osvojit poznatky dle závazných pravidel a norem jejich fungování, stejných pro všechny (Pythagorova věta zůstává Pythagorovou větou, jen když všichni žáci respektují základní vztahy mezi čtverci nad stranami trojúhelníka). Na druhou stranu učitel v každodennosti čelí skutečnosti, že každý žák je jiný, má své metody, způsoby myšlení, své předpoklady pro intelektuální práci atd. Tomuto relativismu praktického osvojování normativního poznatku žáky musejí učitelé také vycházet vstříc, mají-li být úspěšní.

Navíc, pro vztahové profese platí, že příprava na zvládnání zátěží profese není věcí pouhé „inženýrské“ aplikace bezrozporných poznatků. Její součástí je dovednost analyzovat sebe sama (sebereflexe), své vlastní zkušenosti, pocity, postoje atd. Hlavní problém učitelství, podobně jako psychoterapie, sociální práce, pastorační práce, představuje skutečnost, že vše, co ovlivňuje úspěšnost

práce nelze ani poznat a pojmenovat. Existují jakási tušená, pocitová jádra nebo intuitivní sklony pedagogicky jednat, které ještě neumíme pojmenovat a popsat, natož pak převést do návodů pro druhé (souhrnně srv. Štech in Havlík a kol., 1998).

Z hlediska vybavenosti poznatky a dovednostmi tvoří klíčový problém učitele identitní otázka: kým je vlastně učitel? Jeho poznatková základna je příliš interdisciplinární (ví toho moc, od každého něco, ale v ničem nejde do hloubky). A vědy, o které se musí opírat (pedagogika, psychologie, sociologie, didaktiky), mu neposkytují vždy pevnou oporu, neboť jejich poznatky jsou často kontroverzní, podmíněné, nejisté.

**Souhrnně** lze říci: učitelská profese je velice složitá, plná náročných, ambivalentních a dilematických situací. Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží. Sebevědomí učitelů a prestiž jejich profese však poroste tehdy, když dokážeme podloženě upozorňovat na nemožnost zvládat její obtíže a dilemata bez hlubšího poznání, výzkumu i důkladné přípravy.

1. Uveďte hlavní charakteristiky ideálního typu profese podle funkcionalistické sociologie.
2. Charakterizujte podle nich učitelství.
3. Co vyjadřuje označení semi-profese?
4. Jaké jsou nejčastější metafory (modely) učitelství?
5. V čem spočívá dilematičnost učitelství – uveďte alespoň tři základní dilemata.

**Shrnutí:** Sociologické a psychologické teorie učitelství představují nejnvlivnější pohledy na něj. Sociologické teorie, i přes mnohé současné kritiky výlučnosti profesí obecně, zdůrazňují skutečnost, že učitelství plně nedostojí charakteristikám dlouhé, teoreticky orientované přípravy opřené o „tajemné“, resp. neběžné vědění a charakteristice maximální profesní autonomie a odpovědnosti profesionála. Převládají metafory dělníka, řemeslníka nebo umělce na poli poznání a jeho předávání. Psychologické teorie, zejména psychoanalyticky inspirované, upozorňují na skutečnost, že učitelství je vztahovou profesí, jejíž podstatou je vyvíjení vlivu na žáka. Jako takové je vystaveno mnoha hlubokým ambivalencím a dilematickým situacím tvořícím jeho náročnost (moc vs. obava ze zneužití moci; autonomie žáka vs. závislost na učiteli; nezbytný normativismus poznatků vs. didaktický relativismus).

## Literatura

Becker H.S.: *The Nature of A Profession In Education for the professions*. 61st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. The University of Chicago Press, Chicago, 1962, 27–46.

Bourdoncle R.: La professionnalisation des enseignants: analyse sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie* 1991, č. 99, 73–92.

- Bourdoncle R.: La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 1993, č. 105, 83–119.
- Collins R.: *Market closure and the conflict theory of the professions*. In Burrage M., Torstendahl R. (eds.): *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions*. Sage, London, 1990.
- Čapková D., Slavík J.: Reflexe učitelství profese – divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika* 44(1994), č. 4, 377–388.
- Derber C.: *Professionals as Workers: mental labor in advanced capitalism*. G.K. Hall, Boston, 1982.
- Hargreaves E.A.: Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teaching and Teacher Education* 6(2000), n. 2, 151–182.
- Havlík R. a kol.: *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 1998, 43–59.
- Helus Z.: *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In Walterová E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Díl 2. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 2001, 44–49.
- Hughes E.C.: *Men and Their Work*. Free Press, Glencoe, Illinois, 1958.
- Chalupová E.: *Být v profesi – prestiž učitelství profese zvenjšku a zevnitř*. Katedra pedagogické a školní psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 2002 (diplomová práce).
- Illich I. et al.: *Disabling Professions*. Marion Boyars, London, 1977.
- Larson M.S.: Proletarianization and Educated Labor. *Theory and Society* 9(1), 131–175.
- Laval Ch.: *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte, Paris, 2004.
- Lieberman J.: *The Tyranny of Expertise*. Walker and Cy, New York, 1970.
- Parsons T.: *The Professions and Social Structure*. In PARSONS T.: *Essays in Sociological Theory*. Free Press, Glencoe, Illinois, 1958, 34–49.
- Parsons T.: *Professions In International Encyclopedia of the Social Sciences*. MacMillan, New York, 1968, 536–547.
- Polanyi M.: *The Tacit Dimension*. Doubleday, New York, 1967.
- Povolání „učitel“. Monotematické číslo. *Pedagogika* 44(1994), č. 4.
- Psychoanalytické inspirace pro výchovu. Monotematické číslo. *Paedagogika* 49(1999), č. 4.
- Schön D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.
- Smetáčková I.: *Vztahy učitele k rodičům žáků*. Katedra pedagogické a školní psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 1999 (diplomová práce).



Smetáčková I.: *Genderové aspekty učitelského povolání*. Katedra sociologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 2002 (diplomová práce).

Štech S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika* 44(1994), č. 4, 310–320.

Štech S.: Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika* 57(2007), č. 4, 326–337.

Vašutová J. (ed.) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido, Brno, 2004.

[Převzato se svolením autora z publikace Bendl S., Kucharská A. (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 2008, 139–144.]

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.  
Katedra psychologie PedF UK  
Myslíkova 7  
116 39 Praha 1  
Stanislav.Stech@pedf.cuni.cz