

# KURIKULUM OBORU SOCIÁLNÍ PRÁCE

KLIMENTOVÁ EVA

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

## **Abstrakt**

*Příspěvek zvažuje možné problémy spjaté s projektováním a realizací kurikula oboru Sociální práce v kombinované formě studia. Omezená doba přímého kontaktu mezi studentem a tutorem, převaha studentů, kteří jsou stávajícími sociálními pracovníky, versus práce se studenty, kteří se setkávají s problematikou sociální práce ve školní výuce poprvé, dále určitý podíl studentů, kteří studují „nedobrovolně“, pod tlakem legislativy vyžadující odbornou kvalifikaci sociálních pracovníků. To jsou příklady nejzávažnějších problémů, se kterými je třeba se při projektování a realizaci kurikula oboru Sociální práce v kombinovaných formách studia vyrovnat.*

## **Klíčová slova**

*Kurikulum, studijní obor Sociální práce, kombinované studium.*

## **Abstract**

*The contribution discusses possible difficulties related to the designing and realization of the curriculum of the Social Work major in blended form of study. The limited time of direct contact between students and tutors, the prevalence of students already working as social workers versus work with students first facing the issues of social work during lessons, a certain proportion of students studying “involuntarily”, under the pressure of legislation requiring specialized qualifications of social workers. These are examples of the most serious problems that are necessarily dealt with during the designing and realization of the curriculum of the Social Work major in blended form of study.*

## **Key words**

*Curriculum, Social work major, blended form of study.*

V zemi se přetranou tradicí vzdělávání sociálních pracovníků, která se přičiňuje ve vývoji dohnat úroveň sociální práce a vzdělávání sociálních pracovníků zemí s dlouholetou souvislou tradicí demokratického zázemí pro rozvoj pomáhajících profesí, které však nečekají a pokračují plynule ve svém vývoji, se konstrukce vzdělávacích programů potácí v dynamickém tápání, která z možných cest je, bude ta nejlepší.

Současné vzdělávací teorie nabízejí několik cest k projektování a realizaci vzdělávacích programů. Jednou z perspektivních strategií i s ohledem na specifika profesní přípravy sociálních pracovníků se může jevit teorie a praxe kurikula.

OECD vymezuje pojem kurikulum velmi široce jako veškerou zkušenost, kterou žák získává v průběhu školní docházky. Zahrnuje tedy nejen vzdělávací cíle a obsah výuky, ale také činnosti ve třídě, vztahy mezi učiteli a žáky a další faktory, které ovlivňují učební situaci ve škole, ve třídě. Kurikulum je determinováno sociokulturním prostředím, ve kterém je realizováno, rolí a funkcí vzdělávání v něm, hierarchií hodnot té které společnosti, ale také vlastnostmi všech participantů vzdělávacího procesu. Kvalita kurikula se odvíjí od formy transformace těchto vlivů do konkrétních kurikulárních projektů a od způsobu jejich implementace do vzdělávacího procesu. Kurikulum není svou podstatou statické, mělo by být živým procesem, otevřeným možným změnám, vlivům, nově se vynářejícím společenským potřebám. Ale současně také by mělo respektovat možnosti a konkrétní vzdělávací potřeby jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu. (Walterová, 1994, s. 9-10)

Obecný rámec problematiky kurikula je dle Walterové (1994, s. 9) možné ohraničit následujícími okruhy:

- proč vzniká, jaký je jeho smysl, účel, jaké jsou očekávané funkce a cíle vzdělávání, k jakým směřuje hodnotám;

- koho vzdělává, kterou část populace, jaké jsou její charakteristiky, potřeby, možnosti, limity;
- jak vzdělává, tedy pomocí jakých učebních strategií;
- kdy vzdělává, v jakých časových úsecích a s jakými časovými dotacemi,
- v čem vzdělává, jaký je obsah vzdělávání;
- za jakých podmínek (v jakém prostředí) a
- s jakými očekávanými efekty?

Termín kurikulum tedy zahrnuje komplexní vnímání celého procesu vzdělávání v nejširším slova smyslu.

V obecnější rovině se pokouší definovat jednotlivé formy existence kurikula Maňák prostřednictvím syntetizujícího modelu kurikula, který je „komplexním zobrazením složitých vztahů, vazeb, souvislostí a spojitostí, které se v systému kurikulárních činitelů projevují, a které ve svém souhrnu představují východisko pro stanovení požadavků na obsah vzdělání“ Maňák (2007, s. 50).

Průcha (1997, s. 244) definuje kurikulum zdánlivě jednodušeji jako obsah vzdělávání, kdy každý edukační proces má své subjekty a svou obsahovou náplň. Obsah vzdělávání má několik odlišných forem, ať už se jedná o témata, informace, dovednosti, hodnoty, postoje, nebo o formy a prostředky výuky, vymezené standardy vzdělávání či plánované cíle.

Kurikulum potom Průcha (1997, s. 245-147) analyzuje ve třech rovinách:

1. první rovinou je zamýšlené kurikulum, které je formulované a prosazované kurikulárními dokumenty vnější společnosti, institucemi různého charakteru, u nás v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků například Bílou knihou terciárního vzdělávání či Minimálními standardy vzdělávání v sociální práci. Zamýšlené kurikulum zahrnuje vzdělávací obsahy doporučené a předepsané;
2. druhou rovinou je fakticky realizované kurikulum, kdy škola nezbytně modifikuje požadavky zamýšleného a předepsaného kurikula do učiva skutečně předávaného studentům prostřednictvím výukového procesu, ale i prostřednictvím vztahů ve škole, atmosféry školy, specifickými místními podmínkami konkrétní školy a dalšími;
3. třetí rovinou je potom dosažené kurikulum, což je označení pro učivo a zkušenosti v širším slova smyslu, které si student fakticky v průběhu vzdělávacího procesu osvojil. Někteří autoři ještě podrobněji v této rovině rozlišují zkoušené (atestací ověřené) kurikulum a fakticky osvojení kurikulum.

Zamýšlené kurikulum je tedy naplňováno společenskou zakázkou, fakticky realizované kurikulum naplňuje svou aktivitou a zvolenou strategií vzdělávání škola a dosažené kurikulum naplňuje student svým přístupem ke vzdělávání, k učivu a svými studijními předpoklady.

Walterová (1994, s. 17-21) dále ještě rozlišuje formální, neformální a skryté kurikulum, kdy:

- formální kurikulum je komplexním kodifikovaným projektem cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávacího procesu, je realizací projektovaného kurikula, zahrnuje i způsoby kontroly a evaluace vzdělávacího procesu, a to na úrovni nejen školy, ale i lokality, regionu, řídicího resortu. Je kontrolováno systémem zkoušek a kontrolními školskými orgány, případně profesními organizacemi;
- neformální kurikulum zahrnuje aktivity a zkušenosti nesouvisející přímo s realizací vzdělávacího programu, které se ale vztahují ke škole. Může se jednat o mimoškolní aktivity organizované školou, způsob komunikace školy se studenty mimo doby přímé výuky, o organizaci a požadavky na domácí studium a podobně;
- skryté kurikulum potom postihuje další souvislosti života školy či třídy, které jsou obvykle obtížně zachytitelné a zhodnotitelné – může se jednat o atmosféru školy, školou prosazované vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, způsoby diferenciací žáků,

nastavení pravidel odměňování a sankcionování chování ve třídě, sociální strukturu třídy, charakter školního prostředí, učitelovo podání výkladu apod. Podle Průchy (1997, s. 267) skryté kurikulum označuje to, co se student ve škole naučí (od učitelů, spolužáků aj.), aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu.

Jak předávat (převádět) nejen znalosti a trénovat dovednosti, ale i jak kultivovat vztah sociálního pracovníka ke klientovi, jeho odpovědnost ke společnosti, kompetenci hodnotit různá etická dilemata spojená s výkonem sociální práce – to jsou otázky, které je třeba zodpovědět při projektování (programování) nejen zamýšleného kurikula oboru Sociální práce, ale i na úrovni fakticky realizovaného kurikula, tedy při programování kurikula konkrétního studijního programu konkrétní školy vzdělávající budoucí sociální pracovníky. Zamýšlené kurikulum reprezentované Minimálními standardy vzdělávání v sociální práci vytváří hlavní osu a dává základní směr strategii vzdělávání sociálních pracovníků v současné České republice, samotné školy se však při jejich implementaci zejména v programech kombinovaného studia potýkají s mnohými specifickými problémy danými zejména skladbou posluchačů v jednotlivých studijních skupinách. Základní determinantou, která ovlivňuje skladbu posluchačů kombinovaného studia, je zprerhaná tradice vzdělávání sociálních pracovníků, jak je již zmíněna výše. Situace ve vzdělávání sociálních pracovníků je v současné České republice v mnohém výrazně odlišná od situace na tomto poli v zemích například západní Evropy.

Vzdělávání sociálních pracovníků v České republice má za sebou bezmála staletou tradici, během které přirozeně prošlo mnohými změnami. První, desetidenní kurs pro sociální pracovníce byl realizován v roce 1917 Českou zemskou komisí pro péči o mládež, ale už v roce 1918 byla otevřena v Praze Ženská vyšší škola pro sociální péči s ročním studiem a později byla výuka prodloužena na dva roky pomaturitního studia na vyšší odborné škole. Jakkoli se absolventky jen těžce uplatňovaly v praxi, která ještě necítila potřebu kvalifikovaného personálu pro práci se sociálními případy, je již v té době zřejmé přesvědčení škol o tom, že práce sociálního pracovníka vyžaduje komplexní teoretické znalosti a obsažný praktický výcvik. Byl formulován požadavek po profesionalizované sociální práci poskytované přiměřeně odborně kvalifikovanými sociálními pracovníky. (Kodymová In Matoušek, 2001, s. 123-126)

Už ve dvacátých letech dvacátého století vznikla v tehdejším Československu i tradice středních sociálních škol, která přetrvala až do let devadesátých. Dvouleté odborné studium bylo většinou zakončováno maturitou. Střední a vyšší školy zaměřené na vzdělávání sociálních pracovníků v meziválečné době společně představovaly kvalitní systém vzdělávání odborníků dostatečně kvalifikovaných k řešení sociálních problémů jednotlivců, rodin, skupin, aktuálních ve své době. (Kodymová In Matoušek, 2001, s. 126)

Dynamickým rozvojem byl u nás charakterizován vývoj vzdělávání sociálních pracovníků po skončení druhé světové války. Již v roce 1945 byla založena Vysoká škola politická a sociální v Praze a v roce 1947 Vysoká škola sociální v Brně, které nabízely první diplomové vysokoškolské kursy pro budoucí sociální pracovníky. Současně fungovaly vzdělávací programy čtyřletých vyšších škol sociálně zdravotních. Všechny tyto školy ale byly již na přelomu 40. a 50. let zrušeny. Marxistické přesvědčení o možném vymýcení sociálních problémů novým uspořádáním společnosti bez třídních rozdílů vedla k odsunutí programů vzdělávání sociálních pracovníků na vedlejší kolej. Z propracovaného systému vzdělávání zůstaly zachovány v podstatě pouze dvouleté nástavbové programy. Ty připravovaly pro práci na národních výborech úředníky sociálně právní ochrany, což byl pojem, pod kterým se skrýval v té době marxistickou ideologií zprofanovaný výkon sociální práce. Sociální péče a sociální práce byla redukována na poskytování sociálních dávek a sociálně právní ochrany nejoslabenějších členů společnosti – dětí, seniorů, osob se zdravotním postižením. Režim však

inklinoval k zastírání rozsahu sociálních problémů vylučováním oslabených z běžného života společnosti – jejich umisťováním do velkokapacitních pobytových zařízení, nízkou podporou rodin pečujících o své blízké. Zužovalo se tak, případně až ztrácelo pole, na kterém mohl sociální pracovník poskytovat své služby, operovat svými dovednostmi, znalostmi. Pracovníci na příslušných pracovních místech nebyli vázáni povinnostmi odborné kvalifikace, jednalo se často o absolventy a absolventky například středních ekonomických škol či gymnázií. (Šiklová In Matoušek, 2001, s. 139-144)

V době normalizace docházelo k postupnému obnovování aktivit sociální práce na poli praxe – začala se rozvíjet péče o ohrožené děti včetně náhradní rodinné péče, péče o seniory, vznikaly nové služby – pečovatelská služba, domovinky (centra denních služeb) pro seniory a podobně. Tyto aktivity vyžadovaly kvalifikované pracovníky, Šiklová hovoří o znovuvyvoření „poptávky“ po odborných znalostech z oblasti sociální práce. Opět jsou organizovány konference, semináře, školení. Kvalifikační příprava pro výkon profese však nadále setrvává na úrovni nástavbového pomaturitního vzdělání a současně odborná kvalifikace není nezbytnou podmínkou k uplatnění na pracovním místě sociálního pracovníka. (Šiklová In Matoušek, 2001, s. 144-150)

Zlomový rok 1989 přinesl mimo jiné i impuls k obnovení vysokoškolského vzdělávání sociálních pracovníků. Současně se jednou z priorit oboru stala reforma dosavadního vzdělávání sociálních pracovníků na středoškolské úrovni. Podnět k založení kateder sociální práce přišel z ministerstva práce a sociálních věcí už v únoru 1990, v září 1990 zahájili výuku první studenti. Rychlá obnova vzdělávacího systému byla možná zejména díky neformálním vztahům vůdčích osobností tohoto procesu, které se rozvoji sociální práce věnovaly i za ztížených podmínek v době komunistického režimu nebo v exilu. Školy se otevřely inspiracím ze zahraničí, kde se sociální práce, včetně jejích vzdělávacích programů, rozvíjela nerušeně dlouhá desetiletí, podporovaná demokratickými podmínkami vyspělých sociálních států. Přesto byla výchozí situace českého vzdělávacího systému výrazně ztížena zpětrhaným vývojem, nedostatkem zdrojů nejen finančních, ale i personálních, teoretických, nedostatkem zkušeností. Role garanta kvality vzdělávání sociálních pracovníků se postupně ujala Asociace vzdělavatelů v sociální práci, která během několika let práce formulovala Minimální standardy vzdělávání v sociální práci. Podařilo se prosadit podmínku tříletého pomaturitního studia oboru sociální práce. Tuto podmínku naplňují i četné vyšší odborné školy, které již v průběhu devadesátých let dvacátého století hojně vznikaly a staly se přirozenou a platnou součástí systému vzdělávání sociálních pracovníků. Sociální pracovníci jako profesní skupina se výrazně aktivizovali, jejich zájmy hájí Společnost sociálních pracovníků a Komora sociálních pracovníků. Profesní svazy a odborné školy pořádají konference, nediplomové kurzy, pracovní setkání. (Šiklová In Matoušek, 2001, s. 151-153)

Významným milníkem v této oblasti bylo dále přijetí zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který v paragrafu 110 formuluje požadavek odborné způsobilosti sociálního pracovníka, kterou vymezuje (až na výjimky) nabytím tříletého pomaturitního specializovaného vzdělání diplomového typu a následně průběžnou účastí sociálních pracovníků na programech dalšího vzdělávání v rozsahu 24 hodin ročně (§111). Jakkoli jsme se při vzdělávání sociálních pracovníků setkávali s účastí profesně starších, zkušenějších kolegů z praxe sociální práce již před tímto datem, do té doby to byli převážně studenti „dobrovolní“, motivovaní, zvědaví. V době socialistického režimu neměli možnost nabytí odborného vzdělání v oboru sociální práce a tento handicap se snažili vyrovnat z vlastní vnitřní motivace účastí na programu kombinovaného studia tohoto oboru. Za vnitřně motivované můžeme považovat i ty jejich kolegy, kteří předpokládali, že získaný akademický titul (nebo titul diplomovaného specialisty) jim pomůže akcelarovat jejich profesní kariéru. Přijetím zákona o sociálních službách se ale skladba uchazečů o studium v kombinované

formě studia výrazně změnila, kdy značná část studentů byla přinucena ke studiu tlakem právní normy na minimální úroveň jejich vzdělání, nikoli jejich osobním rozhodnutím a touhou se vzdělávat a rozvíjet. Z této skutečnosti vyplývá několik zásadních vlivů, které je třeba vzít v úvahu při konstrukci kurikula konkrétní školy, eventuálně konkrétní studijní skupiny. Těmito vlivy jsou:

- studijní skupiny, kde se setkávají stávající sociální pracovníci, zkušení praktici s dobrou orientací v praxi sociální práce, disponující odborným jazykem, kteří mají rozsáhlé znalosti například z oblasti sociálního práva či organizace systému sociálního zabezpečení, spolu s praxí sociální práce nedotčenými laiky, kteří postrádají základní orientaci v oboru, budují ve studijním programu svoje profesní znalosti a dovednosti od základů. Tento nepoměr znalostí obou skupin frekventantů vzdělávacího programu se negativně odráží v možnostech projektování obsahu formálního, fakticky realizovaného kurikula, kdy se jeví obtížné sladit odlišné vzdělávací potřeby obou skupin posluchačů;
- studijní skupiny, kde se setkávají stávající sociální pracovníci vstupující do procesu odborného vzdělávání pod tlakem zaměstnavatele a zákona o sociálních službách, z nichž mnozí trpí syndromem vyhoření v různých stupních závažnosti jeho projevů, kdy jejich často až cynický pohled na perspektivy a možnosti sociální práce ovlivňuje (negativně?) idealistické, praxí nezasazené představy jejich spolu-studujících, kteří přicházejí do studijního programu s představou sociální práce coby účinného a efektivního pomáhajícího nástroje s velkým potenciálem ovlivnění současné společnosti a individuálních osudů jednotlivců, skupin a komunit. Ve studijních programech bez ohledu na jejich didaktickou formu vyučující nemají mnoho prostoru facilitovat tyto třecí plochy, které se tak projeví zejména v rámci neformální komunikace mezi studenty. Tím se tato těžkost stává součástí skrytého kurikula s neověřitelnými dopady na proces edukace (budoucích i stávajících) sociálních pracovníků.

Tyto nesnáze nesené příliš pestrým složením studijních skupin účastníky s diametrálně odlišnými vzdělávacími potřebami ještě dále zvýrazňuje specifický charakter kombinovaného studia. Jakkoli se přímá výuka, charakterizovaná bezprostředním osobním kontaktem tutora s účastníkem vzdělávacího programu, jeví jako neúspěšnější forma vzdělávací práce, studenti, kterým je věnován tento příspěvek, volí vzhledem ke svému věku a věkem neseným rodinným a pracovním povinnostem a zájmům studium kombinované. Kombinovaná výuka vznikla ze snahy zvýšit podíl individuálního studia na celkovém objemu vzdělávání. Snížení objemu kontaktní výuky je dorovnáváno speciálně připravenými studijními oporami a plynulou a obsažnou distanční komunikací mezi tutorem a účastníkem vzdělávání, mezi účastníkem a organizátorem vzdělávacího programu a mezi účastníky vzdělávání navzájem. (Mužík, 2005, s. 85-93)

Vyvstává tedy specifický problém – jak projektovat kurikulum oboru sociální práce realizované v kombinované formě studia, kdy vzdělávání probíhá s omezenou časovou dotací pro přímou kontaktní výuku mezi studentem a tutorem, kdy ve třídě se setkávají ve vztahu k sociální práci dosud laičtí studenti se studenty, kteří v oboru dlouhodobě pracují. Kde se setkávají motivovaní studenti s vidinou nabytí žádané kvalifikace pro výkon zvoleného povolání se studenty, kteří studují fakticky „nedobrovolně“, protože po nich zákon vyžaduje diplom, o který by v opačném případě oni neusilovali – navíc mnoho z nich je po dlouholetém působení v pomáhající profesi postiženo syndromem vyhoření. Při hledání řešení tohoto problému je navíc třeba vnímat sociální práci coby studijní obor specifický svou cíleností přípravy na výkon pomáhající profese vystavěné normativně, ovlivňované široce četnými etickými dilematy, kde by měl být ve vzdělávacím programu věnován dostatek prostoru formování osobnosti jeho frekventanta. Při organizaci kombinované formy studia potom vzniká riziko, že edukační dopad skrytého kurikula (funkcionální výchovné působení kolegů

ze studijní skupiny) překryje snahu vyučujících o formování profesních postojů studentů (intencionální výchovné působení vzdělavatele).

Pirohová (Šimek (ed.), 2003, s. 81) upozorňuje, že při tvorbě kurikula je stěžejní profil absolventa, ucelená představa o jeho profesních vědomostních a dovednostních kvalitách a o jeho kvalitách osobnostních. Osobnostní kvality jsou v našem případě zvláště důležité, když osobnost sociálního pracovníka a jeho vztah ke klientovi sociální práce je stěžejním nástrojem sociální změny jak u jednotlivců, tak i skupin a komunit. Právě na podkladě (osobnostních) charakteristik konkrétních studentů v každé studijní skupině by tedy mělo probíhat průběžné programování obsahu kurikula. Průcha (1997, s. 247) zmiňuje, že některé reformní kurikulární projekty dokonce volají po individuálním vzdělávacím plánu pro každého studenta, který by respektoval jeho jedinečnost, specifické podmínky a potřeby jeho edukace. Organizačně schůdnější možností by se jevilo připravit alespoň samostatné specifické projekty kurikula pro obě popsané odlišné skupiny studentů – pro skupinu stávajících sociálních pracovníků s užším hloubějším profilem vzdělávání a pro skupinu zatím laických zájemců o profesní uplatnění v oblasti sociální práce, jejichž kurikulum by muselo zahrnovat plyšší, ale současně výrazně širší profil vzdělávání. Tato zamýšlená řešení však nutně narazí na ekonomické limity.

Posledním nabízejícím se řešením je vyčkat, protože s velkou pravděpodobností se na poli vzdělávání sociálních pracovníků jedná o přechodný stav, kdy lze očekávat, že zájem stávajících sociálních pracovníků o nabytí odborného profesního vzdělání a jejich nedobrovolná účast na vzdělávacím programu během několika let zanikne nebo se výrazně omezí. Vzdělávací systém pro přípravu budoucích sociálních pracovníků jejich potřeby nasytí a účast takového účastníka v rámci studijního programu bude spíše výjimečná, když trh práce se již bude průběžně sytit absolventy oboru Sociální práce, kteří budou ve vzdělávacím programu svou odbornou kvalifikaci teprve budovat. Vyčkávací strategie by však v dané přechodné době zjevně poškodila jednu nebo druhou skupinu studentů významnou nepřiléhavostí studijního obsahu jejich vzdělávacím potřebám.

Jen zdánlivě má tento příspěvek otevřený konec tím, že nenabízí žádné jednoznačné řešení nastíněných problémů, vztahujících se ke konstrukci kurikula kombinovaného studia oboru Sociální práce. Pokud však bude realizátor vzdělávacího programu vnímat studijní skupinu jako živý organismus, pokud se bude aktivně angažovat na budování formálního, ale i neformálního kurikula, pokud bude usilovat o rozkrytí skrytého kurikula, pokud bude vnitřně osobně angažovaný na kvalitě absolventů studijního oboru, ať již se rekrutují z kterékoli z popisovaných skupin studentů, pokud si škola a její tým tutorů uvědomují tyto problematické skutečnosti a jsou odhodláni s nimi aktivně zacházet při projektování fakticky realizovaného kurikula konkrétní školy, konkrétní studijní skupiny, potom je podle mého názoru možné facilitovat pozitivní průběh vzdělávacího procesu, který bude ku prospěchu nejen jeho frekventantů, ale i jejich stávajících a budoucí klientů a naplní také společenskou zakázku.

#### **Literatura:**

MAŇÁK, Josef. *Obsah vzdělání*. In Kolektiv autorů. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 97 s. ISBN 80-210-1308-7.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 312 s. ISBN 80-7178-473-7

MINIMÁLNÍ STANDARD VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI ASVSP. [online]. [15.5.2012]. Dostupné na: <http://www.asvsp.org/standardy.php>

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

ŠIMEK, Dušan (ed.) *Kurikulum andragogiky. Sborník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 261 s. ISBN 80-244-0638-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

**Kontakt:**

*PhDr. Eva Klimentová, Ph.D.*

*Katedra sociologie a andragogiky*

*Filozofická Fakulta*

*Univerzita Palackého v Olomouci*

*Třída Svobody 26*

*779 00 Olomouc*

*Česká republika*

*Tel. +420585633411*

*E-mail: [eva.klimentova@upol.cz](mailto:eva.klimentova@upol.cz)*