

VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV V KONTEXTE TRANSFORMAČNÝCH PROCESOV

Gabriela Petrová, Jana Duchovičová

Abstrakt: Cieľom príspevku je na základe analýzy poznatkov o súčasnom stave pregraduálnej prípravy učiteľov sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike a medzinárodnej komparácie popísať návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý akceptuje nové potreby edukačnej reality v kontexte transformácie regionálneho školstva na Slovensku.

Kľúčové slová: učiteľ, pregraduálna príprava učiteľov, transformácia školstva, regionálne školstvo

UNIVERSITY PREPARATION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION PROCESSES

Abstract: The aim of this study is to describe a proposal of a concept draft of teachers' training at universities which accepts new needs of the educational reality in the context of transformation of regional education in Slovakia. The draft is based on an analysis of knowledge about the current status of undergraduate training of secondary school teachers within the secondary education in the Slovak Republic and an international comparison.

Key words: teacher, undergraduate teachers' training, transformation of education, regional education

V ostatných rokoch patrí problematika edukácie nielen k diskutovaným témam, ale aj k vážnym globálnym problémom. V našich podmienkach sa to premietlo do kurikulárnej reformy školstva, ktorej jedným z výsledkov bolo prijatie Štátneho vzdelávacieho programu, vytvoreného v súlade s medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania ISCED 97. Z uvedeného vyplynula pre všetky školy nová povinnosť tvorby vlastných školských vzdelávacích programov podľa novostanovených cieľov a obsahu akcentujúcich orientáciu na rozvoj funkčnej gramotnosti a kľúčových kompetencií žiakov.

Spomínané strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní na základných a stredných školách na Slovensku, kodifikované v Zákone o výchove a vzdelávaní a v Zákone o pedagogických zamestnancoch, vytvárajú rámcové

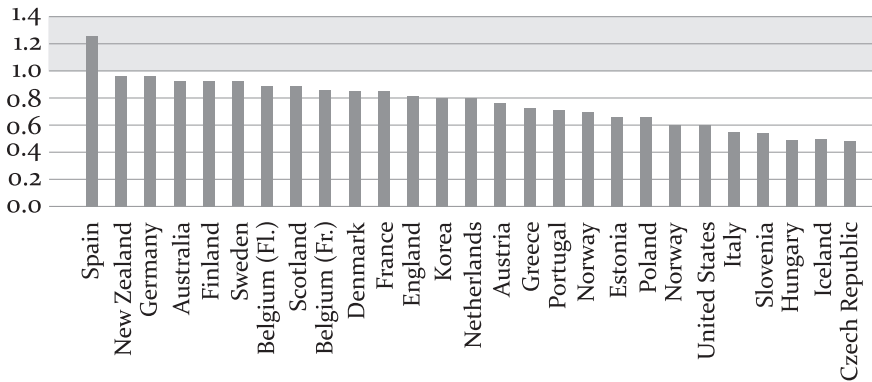
podmienky pre realizáciu zmien. Nositeľom zmien sú však predovšetkým učitelia, ktorí by mali byť schopní tvoriť a realizovať školské vzdelávacie programy a permanentne inovovať edukačný proces. Práve pre zmenenú pozíciu učiteľa je potrebné upraviť pregraduálnu vysokoškolskú prípravu učiteľov tak, aby boli schopní reagovať na aktuálne zmeny v spoločnosti. Vzhľadom na vyššie uvedené vznikla potreba otázky učiteľského vzdelávania slovenských vysokých škôl riešiť systémovo. Za týmto účelom bol schválený Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“, ktorý koordinovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici pod vedením prof. PhDr. Beaty Kosovej, CSc., a do ktorého bolo zapojených 15 učiteľských fakúlt z 11 univerzít Slovenskej republiky. Zodpovednými riešiteľkami pre oblasť sekundárneho školstva boli autorky tohto príspevku. Projekt sa realizoval v období október 2010 až máj 2012.

1 Ciele projektu

Cieľom projektu bolo, na základe analýzy poznatkov o súčasnom stave prípravy študentov učiteľstva na výkon učiteľského povolania, vytvoriť návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý akceptuje nové potreby edukačnej praxe, bude akceptovateľný väčšinou vysokých škôl pripravujúcich učiteľov a bude mať časovú perspektívu vzhľadom na meniace sa edukačné podmienky a spoločenské smerovanie.

Všeobecný cieľ bol konkretizovaný nasledovnými špecifickými cieľmi:

- Analyzovať strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní v sekundárnom vzdelávaní na Slovensku kodifikované v Zákone o výchove a vzdelávaní a v Zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch a identifikovať všetky požiadavky na zmenené kompetencie učiteľov.
- Analyzovať opisy učiteľských študijných odborov a ich študijné programy na učiteľských fakultách na Slovensku z hľadiska reformy regionálneho školstva.
- Komparovať sporné body v teoretickej a praktickej príprave budúcich učiteľov pre sekundárne vzdelávanie.
- Identifikovať základné problémy transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov.
- Navrhnuť strategické a koncepcné zmeny vo vzdelávaní učiteľov.
- Navrhnuť postup konkrétnych krokov a opatrení vertikálne na všetkých úrovniach riadenia vysokých škôl, ako aj horizontálne pre študijné



Pozn. Krajiny sú radené v zostupnom poradí podľa pomeru platu po pätnástich rokoch praxe u pracovníkov s vysokoškolským vzdelaním vo veku 25 až 64 rokov (za rok 2010). Slovensko sa so svojimi platmi do hodnotenia ani nedostalo.

Obrázok 1. Platy učiteľov vo vzťahu k platom iných pracovníkov s univerzitným vzdelaním
Zdroj: Schleicher (2011, s. 19)

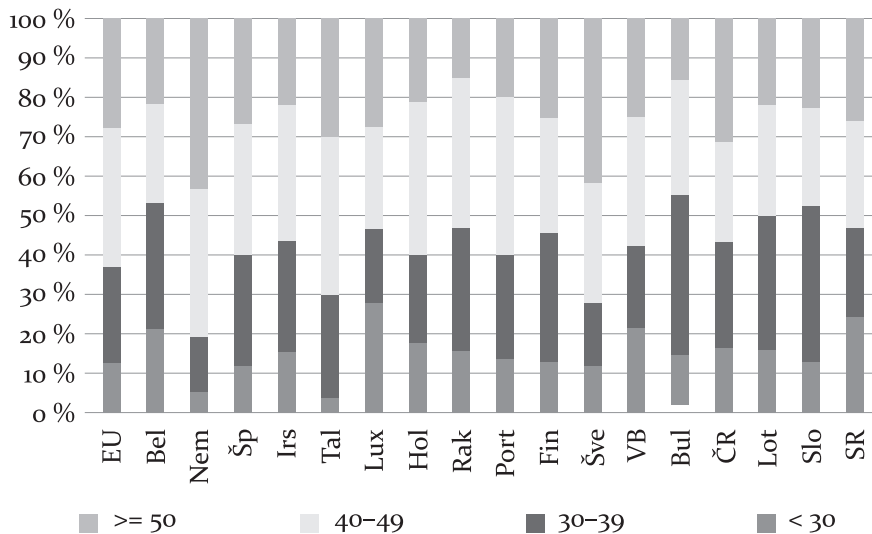
odborné a programy, ktorých sa týka implementácia nových obsahov a postupov, ktoré neboli doteraz vo vzdelávaní etablované.

- Identifikovať a navrhnúť súbor následných súvisiacich koncepčných úloh a opatrení, ktoré treba vykonať v iných oblastiach ako v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov, napr. v kontinuálnom vzdelávaní, v edukačnom výskume, v legislatíve a pod.

2 Analýza súčasného stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie

Príprava kvalitných učiteľov nie je problémom len na Slovensku. V mnohých krajinách Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) existujú tiež vážne obavy, týkajúce sa zabezpečenia adekvátneho počtu nových, dostatočne kvalifikovaných učiteľov. Ďalšie problémy sú spojené s ohodnotením učiteľskej práce (obr. 1), starnúcou učiteľskou populáciou (obr. 2) a motiváciou mladých a perspektívnych ľudí k tomuto povolaniu.

Oblasť vzdelávania je v rámci Európskej únie z veľkej časti v kompetencii jednotlivých členských krajín. Až Maastrichtská zmluva o vzniku Európskej únie v roku 1992 vymedzila túto oblasť aj ako predmet európskej politiky, ktorej úlohou zostáva poskytovať istý rozšírený priestor pre vzdelávanie ľudí v rámci Európskej únie a naznačovať základné tendencie a nové smery vo vzdelávaní. Z uvedeného vyplýva, že aj základné systémy prípravy učiteľov



Obrázok 2. Rozdelenie učiteľov na základných školách podľa vekových skupín v školskom roku 1999/2000

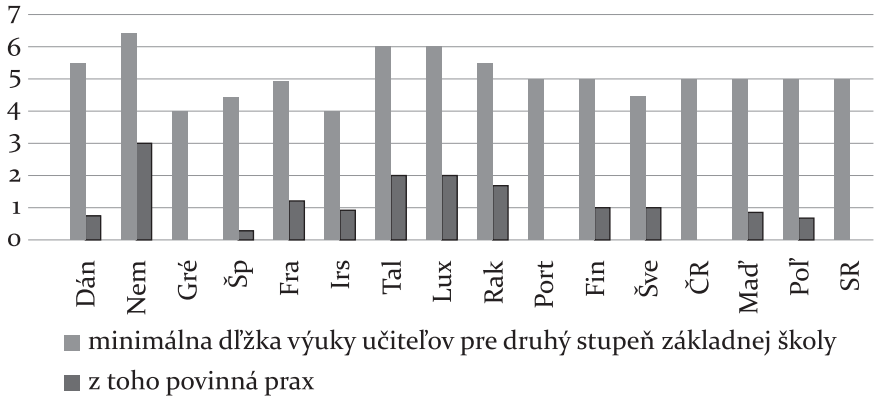
Zdroj: Eurostat (2011)

sa v jednotlivých krajinách Európskej únie líšia. Jednotlivé štáty pripravili kompatibilnú prípravu učiteľov, realizáciou Bolonskej deklarácie, ktorou sa vytvoril otvorený európsky priestor vysokoškolského vzdelávania. Napriek uvedenému, rozdiely ešte stále existujú nielen v kurikulárnej oblasti, ale aj v dĺžke prípravy učiteľov na ich budúce povolanie (obr. 3).

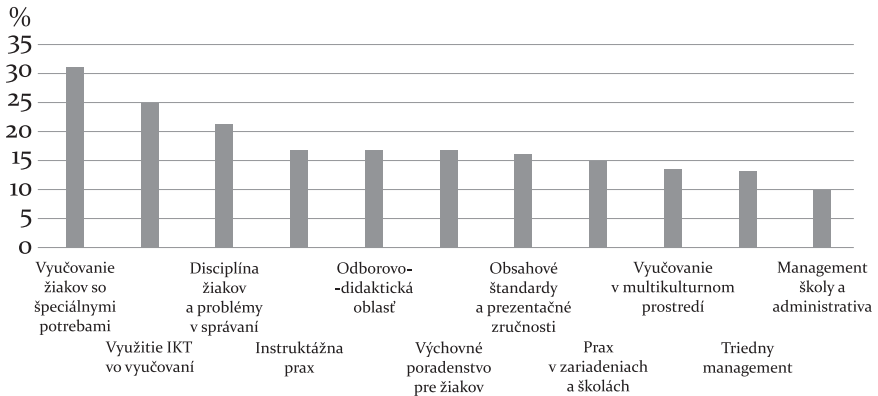
V krajinách, kde dĺžka prípravy presahuje päť rokov (Dánsko, Nemecko, Taliansko, Luxembursko, Rakúsko), je táto ovplyvnená praktickou prípravou. Konkrétnejšiu analýzu zahraničných skúseností poskytneme ďalej.

Obsah pregraduálnej ako aj postgraduálnej prípravy učiteľov sa neustále rozširuje v intenciách požiadaviek kladených na učiteľa spoločnosťou a zmenami regionálneho školstva vymedzených v štandardoch pre učiteľskú profesiu (obdobný dokument je kreovaný aj v našich podmienkach). Vynárajúce sa požiadavky ukotvuje o. i. Štátny vzdelávací program.

Obrázok 4 uvádza oblasti, ktorým pripisujú učitelia krajín Európskej únie veľkú mieru významu a mal by im byť venovaný väčší priestor v pregraduálnej príprave (zároveň ide o oblasti, o ktoré je najväčší záujem v rôznych programoch ďalšieho vzdelávania aj u nás). Vyššie uvádzané dôvody sú nevyhnutnou príčinou transformácie nielen regionálneho školstva, ale aj transformácie prípravy učiteľov.



Obrázok 3. Minimálna celková dĺžka prípravy učiteľov pre stredné školy vrátane ich povinnej praxe 2000/2001
Zdroj: Učiteľská (2003b)



Obrázok 4. Profesionálne oblasti s veľkou mierou významu z hľadiska hodnotenia učiteľov
Zdroj: Schleicher (2011, s. 29)

3 Identifikácia problémov vysokoškolského vzdelávania učiteľov

Fakulty pripravujúce učiteľov na Slovensku, prešli od roku 1989 zložitým a náročným vývojom, ktorý nebol doteraz nikde zmapovaný, napriek tomu, že všetky reformy školstva považovali za kľúčový nástroj skvalitňovania systému vzdelávania učiteľov. To nás viedlo k snahe dosiahnuť v úvode stanovené ciele projektu. Napriek rozmanitosti chápania učiteľskej profesie

a podôb učiteľského vzdelávania na 25 slovenských fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov (okrem teologických), je možné identifikovať nasledovné problémy:

- nedostatočná kvalita pregraduálneho vzdelávania učiteľov;
- zvyšujúce sa požiadavky na kompetencie budúcich učiteľov;
- nejasný profil absolventa a s tým súvisiaci opis študijného odboru;
- autonómny rozhodovaním univerzít vznikli v učiteľstve študijné programy, ktoré nevyhovujú žiadnej kvalifikácii v praxi;
- štúdium nerešpektuje na seba nadväzujúce fázy rozvoja učiteľskej profesionality;
- problém štruktúrovaného štúdia (neuplatniteľnosť bakalárov učiteľov na trhu práce);
- nedostatočné prepojenie profesijnej praktickej orientácie s akademickou.

4 Vybrané údaje o stave učiteľskej profesie v Slovenskej republike

Kríza učiteľskej profesie (prebiehajúca vo vyspelej Európe a USA v 60.–80. rokoch 20. storočia) sa prejavila so všetkými dôsledkami aj na Slovensku, ale nie je sprevádzaná potrebnými opatreniami, ako vo vyspelej Európe:

- reformami učiteľského vzdelávania s cieľom profesionalizácie povolania – vysokoškolská príprava všetkých učiteľov vrátane materských škôl, posilnenie učiteľských kompetencií;
- podporou výskumu učiteľskej profesie;
- vytváraním profesijných štandardov, z ktorých má vzdelávanie vychádzať (Učiteľská, 2003a).

Reforma učiteľského vzdelávania v USA bola vyhodnotená ako zdroj a centrum sociálnych reforiem a celkového zdokonalenia spoločnosti (Lazerson, 1969).

Pokračujúci úpadok statusu učiteľskej profesie, spôsobený najmä:

- Nedostatočnou pozornosťou štátu profesii po roku 1989, vrátane rezortného ministerstva, pre ktoré príprava pracovníkov vlastného rezortu nie je prioritou (absencia analýzy stavu školstva, zdecimovanie štátneho pedagogického výskumu, absencia centra pre výskum školy a učiteľa, absencia jasných požiadaviek na túto štátom regulovanú profesiu, nízke koeficienty učiteľských študijných odborov, neexistencia „laboratórnych“ škôl, neriešenie cvičných škôla i.).

- Neadekvátnym finančným ohodnotením profesie (najnižšie platy učiteľov v Slovenskej republike zo všetkých krajín OECD vrátane Mexika a Chile, trojnásobne nižšie ako priemer OECD a Európskej únie), najnižší pomer medzi priemerným platom učiteľa a priemerom plátov ostatných vysokoškolsky vzdelaných obyvateľov krajiny vo veku od 25–64 rokov po 15-tich rokoch praxe a to 0,44 % (Education, 2011).
- Rezortnou legislatívou, ktorá uznáva nevysokoškolskú náhradnú kvalifikáciu vo viacerých subprofesiách a 70 % neodbornosti vyučovania (učiteľ môže väčšinu času učiť to, čo nikdy neštudoval), plnú kvalifikáciu možno získať aj negraduačnou alternatívou (DPŠ), čo neexistuje v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou a môžu ich realizovať aj subjekty, ktoré nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu a pod. – zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 390/2011 Z. z. (ďalej len zákon č. 317/2009).
- Vysokoškolským vzdelávaním, ktoré nebuduje profesijnú identitu a neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov (bližšie pozri Kosová et al., 2012).

Neustále sa *zvyšujúce požiadavky na profesiu učiteľa* v slovenskom i medzinárodnom kontexte, ktorý má byť tvorcom školského kurikula (vrátane učebných osnov a učebných plánov) a celého pedagogického procesu, expertom na všetky kompetencie žiakov, na všetky prierezové témy, postupne prejsť na vyučovanie vzdelávacích oblastí a pod. (bližšie pozri Kosová et al., 2012).

5 Stav vysokoškolského vzdelávania učiteľov

V dôsledku transformačných zmien v regionálnom školstve sa menia výrazne aj kompetencie učiteľov sekundárneho vzdelávania. Učiteľia už nemôžu byť len odborníkmi vo svojom predmete, ale musia byť aj pedagógmi, ktorí sú schopní rešpektovať vo vyučovacom procese potreby, individualitu, kognitívne špecifiká svojich žiakov, vrátane špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Preto je nevyhnutné posilniť špecifické kompetencie učiteľov. Tento trend je evidentný v celej Európe.

Študijný odbor učiteľstvo je bezprostredne spojený s prípravou budúcich, vysokoškolsky vzdelaných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie v rôznych školských zariadeniach. Už uvedená skutočnosť podnecuje poznávanie súvislostí v procese vysokoškolského štúdia v záujme nielen potrebnej kvalifikácie, vzťahu k povolaniu, ale aj spoločenskému statusu učiteľskej práce. Úroveň odborníka pre edukáciu nie je len v jeho kvalite rozvinutých vedomostí a schopností sprostredkovať poznatky z jednotlivých vedných odborov

didakticky pretransformovaných do jednotlivých vyučovacích predmetov, v konkrétnych ročníkoch základných a stredných škôl, ale aj v schopnostiach a spôsobilostiach pracovať s deťmi, mládežou a ich rodičmi pri utváraní hodnôt, spoločenskej orientácie a správania sa. Učitelia a pedagogickí pracovníci tvoria v Slovenskej republike jednu z najpočetnejších skupín inteligencie. Ich nedostatočný sociálny status ešte viac ohrozuje existencia bakalárskeho štúdia. Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov zaraďuje učiteľa medzi pedagogických zamestnancov. V tretej časti zákona (Predpoklady na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti), § 7, ods. 2, sa uvádza, že „požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa, podľa § 13 písm. b, c, d, f a g, je najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa“. Uvedené znenie časti zákona jednoznačne dokazuje, že nižší stupeň, ako je magisterský, je pre učiteľstvo nereálny. Okrem majstrov odbornej výchovy, bakalári učitelia nemajú uplatnenie v rámci nižšieho a vyššieho sekundárneho školstva.

Nakoľko transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov je determinovaná transformáciou regionálneho školstva, uskutočnili sme obsahovú analýzu školských dokumentov, a to:

- Štátneho vzdelávacieho programu;
- Opisov učiteľských študijných odborov (Učiteľstvo akademických predmetov, Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy);
- Učiteľských študijných programov jednotlivých fakúlt;
- Profesijných štandardov učiteľa.

Na základe analýzy a následnej komparácie sme zisťovali, ktoré profesijné kompetencie sú obsiahnuté v jadre opisov a následne sú sýtené obsahmi študijných plánov, ktoré chýbajú.

Čo sa týka komparácie štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 a ISCED 3 s opismi odborov učiteľstva, môžeme konštatovať, že väčšina vzdelávacích oblastí je pokrytá v jadre opisov. Rezervy sú v niektorých prierezočných témach, z čoho vyplynula požiadavka inovácie opisov o oblasti multikultúrnej výchovy, mediálnej výchovy, dopravnej výchovy – výchovy k bezpečnosti v cestnej premávke. Ako nevyhnutná sa javí požiadavka posilnenia prípravy budúcich učiteľov o disciplíny venujúce sa problematike žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Na základe komparatívnej analýzy študijných programov zameraných na jednotlivé učiteľské odbory možno uviesť, že všetky sa odvolávajú a upria-

mujú pozornosť na potrebu zachovania edukačnej kontinuity učiteľského vzdelávania. V študijných programoch je možné pozorovať:

- terminologickú a odbornú nejednotnosť;
- koncepcnú nejednotnosť – rôzne modely;
- diverzifikáciu garantovania študijných programov ako aj diverzifikáciu vedecko-výskumného portfólia garantujúceho pracoviska vysokých škôl Slovenskej republiky;
- neproporčnosť medzi jednotlivými zložkami učiteľskej prípravy na jednotlivých vysokých školách;
- difúznosť hlavne predmetov sociálno-vedného a pedagogicko-psychologického základu;
- rôzne kritériá prijímania uchádzačov, ale aj rôzne kritériá na ukončenie štúdia;
- rôzny rozsah i obsah pedagogických praxí.

Opisy odboru učiteľstva sme následne komparovali aj s pripravovanými profesijnými štandardmi učiteľa, ktoré vymedzujú nevyhnutné profesijné kompetencie. Profesijný štandard je normou pri vstupe do profesie, preto opis študijného odboru a vymedzenie jadra odboru musia zabezpečiť, aby realizované učiteľské študijné programy boli aj pri rešpektovaní istých špecifik a autonómie jednotlivých fakúlt zárukou štandardného výkonu učiteľa pri jeho vstupe do profesie. Komparáciou sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- V jadre študijného odboru sú vymedzené základné oblasti vedného odboru, teória, metodológia a epistemológia odborov predmetových špecializácií, v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom stupni v zmysle štátnych vzdelávacích programov, odborová didaktika, pedagogická prax, biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže, všeobecné teórie výchovy a vzdelávania, teória a prax vzdelávania, modely kognitívneho, personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže.
- Absentujú však disciplíny zamerané na sebarozvoj učiteľa (schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja, identifikácia s profesijnou rolou a školou a pod.).
- Osobitným problémom sa javí realizácia pedagogickej praxe. V Švec (1994) uviedol, že pedagogická prax je vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov „zdrojom rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, inšpiráciou pre teóriu i prostriedkom spätnej väzby o fungovaní teórie“. Treba však

uviesť, že ani súčasné koncepcie vzdelávania učiteľov nie sú nápomocné na vytvorenie jednotnej teoreticko-praktickej prípravy.

- Praktická príprava pre podmienky regionálneho školstva je nedostatočná najmä v dôsledku zníženého rozsahu pedagogickej praxe (3–4 semestre). V súčasnom modeli zabezpečovania pedagogickej praxe učiteľského vzdelávania sú študenti len informovaní, „poučovaní“ o možnostiach realizovania učiteľských činností na konkrétnom type školy, častokrát bez kontaktu s konkrétnymi žiakmi, bez hľadania, uvažovania, diskutovania o možnostiach práce. Z uvedeného vyplýva, že je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť rozvíjaniu pedagogických spôsobilostí budúcich učiteľov prostredníctvom vytvorenia systému pedagogickej praxe, vychádzajúceho zo stupňovitého kreovania učiteľskej profesionality.

Na základe analýz opisov odborov učiteľstva sme dospeli k poznaniu, že odbor učiteľstvo je neadekvátne diferencovaný do troch skupín, pretože vždy ide o učiteľstvo vyučovacích predmetov v zmysle klasifikácie ISCED 97. Tak ako uvádza B. Pupala (2004, s. 64): „Realizácia týchto študijných odborov sa spája s angažovaním sa širokého spektra zainteresovaných (či menej zainteresovaných) odborných skupín (a ich záujmov) a práve v súvislosti s nimi sa objavovalo a objavuje najviac diskusií, otázok či problémov, v ktorých sa kryštalizuje zdôvodnenosť ich vymedzenia v sústave študijných odborov, ako aj ich obsahovej konkretizácie v rámcových obsahoch...“ Preto je nevyhnutné vniesť systém do vzdelávania učiteľov, a tým posilniť aj spoločenský status učiteľa.

Na základe vyššie uvádzaných skutočností sa javí tiež ako neopodstatnené štruktúrovať štúdium učiteľstva, pretože nižšie ako magisterské vzdelanie je neuplatniteľné na trhu práce, tak ako sme o tom už písali. Učiteľské štúdium je potrebné od začiatku etablovať na učiteľskú profesiu a od začiatku sa má v jeho štúdiu prelínať: odbor tvoriaci základ predmetovej špecializácie (príslušného odboru), pedagogika, psychológia a odborová didaktika. Učiteľa nemôžeme pripravovať ako „hybrid“, ale v rámci jednotnej ucelenej profesie. Nemôže sa potom stať, aby sa učiteľstvo objavovalo ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru (napr. jazyk a kultúry, pedagogika tanca a pod.).

Nemenej dôležitým problémom v študijnom odbore učiteľstvo (v iných odboroch tento problém neexistuje) je postavenie doktorandského štúdia, kde ide o zásadnú systémovú chybu, a to jednak z hľadiska samotnej štruktúry pedagogických vied, kde vystupuje Odborová didaktika izolovane pod 1. 1. 10 a nie kontinuálne (1., 2. a 3. stupeň) nadväzujúci na učiteľstvo, ako tomu je u iných študijných odborov. V niektorých prípadoch odborová didaktika

nespadá ani pod vedy o výchove a vzdelávaní (Teória vyučovania fyziky, Teória vyučovania matematiky, Teória vyučovania informatiky, Športová edukológia, Pedagogická psychológia). Ide o jediný odbor, ktorý má rozdielne chápaný a realizovaný tretí stupeň.

Aj keď pozitívne treba hodnotiť akreditácie študijných programov nových študijných odborov učiteľstva po roku 2004, ktoré pomohli k zmenám v príprave učiteľov u nás, kde sa podarila určitá konsolidácia pedagogicko-psychologickej, metodicko-odborovej a odbornopredmetovej prípravy, uvedomujeme si, že nároky na učiteľskú profesiu sa neustále zvyšujú, čo sa premieta aj do rastúcich požiadaviek na učiteľské kompetencie, a tieto je potrebné premietnuť do profilov absolventov učiteľstva a do inovácie opisov študijných odborov. Za týmto účelom bolo potrebné uskutočniť analýzu učiteľských študijných programov, kde sme zistili, a potvrdili to aj hodnotiace správy Akreditačnej komisie Slovenskej republiky, že:

- Existujú rozdielne cesty prípravy budúcich učiteľov, častokrát nerešpektujúce opisy študijných odborov (učiteľská príprava sa realizuje len v 2. stupni, aj to v obmedzenej verzii), čím sa skrátil čas profilujúcej profesijnej prípravy na rozvoj učiteľských kompetencií.
- Garantovanie štúdia učiteľstva je často formálne, bez hlbšieho poznania odboru a jeho špecializácií (garant nepozná špecifiká pracoviska pripravujúceho budúcich učiteľov, alebo je zo zahraničia a nepozná špecifiká regionálneho školstva).
- Pedagogická prax je nepostačujúca – nerefektovaná, chýba prepojenie na teoreticko-metodické základy. Predpokladom je dynamizácia cvičných škôl a vytvorenie podmienok pre ústretovú spoluprácu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií so základnými i strednými školami.
- Učiteľstvo je ako jediný študijný odbor posudzovaný v dvoch pracovných skupinách Akreditačnej komisie Slovenskej republiky, čím dochádza k separovanému vnímaniu odbornopredmetovej zložky na jednej strane a pedagogickej spôsobilosti na strane druhej, kde sa často nadraduje odborovo-predmetná zložka, a teda odbornosť sa viaže na iný odbor ako je učiteľstvo.
- Existujúce opisy študijných odborov nerefektujú v patričnej miere oblasti vzdelávania štátneho vzdelávacieho programu a školských vzdelávacích programov (multikultúrna výchova, IKT vo vyučovaní, výchova k občianstvu a k ľudským právam, finančná gramotnosť, podnikanie, schopnosť čeliť agresivite, prierezové témy a pod.).

Postupný až krízový pokles počtu študentov. Kým v roku 2003 absolvovalo neštruktúrované štúdium 4503 absolventov všetkých učiteľských programov v Slovenskej republike, tak v roku 2010 magisterské štúdium učiteľstva končilo približne 3 300 absolventov. Veľmi zložitá je situácia v učiteľstve prírodovedných predmetov, kde v roku 2010 končilo magisterské štúdium len 54 učiteľov fyziky, 78 učiteľov chémie a len 147 učiteľov matematiky (dvojnásobná dotácia hodín na základných školách a stredných školách) v kombinácii so všetkými predmetmi na celom Slovensku (Ústav, 2013).

Nevhodné *historické chápanie profesionality učiteľa*, typické pre povojnové obdobie nedostatku učiteľov v Slovenskej republike, ovplyvnené 60-ročným separovaním komponentov učiteľskej spôsobilosti – oddelenie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej:

- terminologické legislatívne spojenie „*odborná a pedagogická spôsobilosť*“ indikovalo predstavu, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou, a to namiesto toho, aby jasne deklarovalo, že práve ona je základom pre výkon učiteľskej profesie;
- za odbornú spôsobilosť, dokonca za základnú, sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia, a pedagogická je len doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek a kdekoľvek náhradnou formou.

Učiteľské študijné odbory a ich študijné programy sú jedinými odborními a programami, v ktorých *vedecké východisko a vedecká podstata* (pedeulológia – teória učiteľskej profesie, súčasť edukačných vied) spravidla nie sú vnímané ako základ študijného odboru, čo je u ostatných odborov neprípustné a nepredstaviteľné. V dôsledku toho nie sú zriedkavé prípady, že:

- učiteľské študijné programy nie sú konštruované na báze niektorej vedyky zdôvodnenej koncepcie učiteľskej prípravy, známej v zahraničí alebo aj u nás (čo znemožnilo aj štruktúrovanie učiteľského štúdia);
- o výstavbe ŠP, alebo o jeho skutočnej realizácii môže rozhodovať predstaviteľ ktoréhokoľvek vedného odboru (prílišné preferovanie vednej odborovo-predmetovej orientácie nad pedagogicko-psychologickou, odborovo-didaktickou a profesijnou);
- pri akreditácii učiteľských študijných programov sa prioritne nevyžaduje orientácia na učiteľské kompetencie (napriek formulácii v opisoch študijných odborov), ani vedecky zdôvodnená postupnosť ich rozvíjania, ani jej obsahové, príp. i personálne zabezpečenie;
- jeden z kľúčových základov – odborová didaktika v doktorandskom štúdiu nestojí v sústave nad učiteľskými študijnými programami, ale

je samostatným odborom, niektoré odborové didaktiky sú dokonca súčasťou iných vedných odborov, niektoré odbory svoje vlastné učiteľstvo nepovažujú za príbuzný odbor;

- nazvanie bakalárskeho študijného programu termínom učiteľstvo, hoci jeho absolvent v profesii učiteľa nemôže pôsobiť, ani ho program na učiteľstvo profesijne nepripravuje (Kosová et al., s. 55).

Hoci je učiteľstvo profesijne orientované štúdium, častokrát vedeckými komunitami na vysokých školách *nie je akceptovaná profesijná podstata povolania* (v čom ho iný odborník nemôže zastúpiť), ktorou nie sú vedné odbory vyučovaných predmetov ani teoretická pedagogika a psychológia, ale špecifická viacúrovňová integrácia:

- *pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky* (vyučovať dieťa a žiaka tak, aby si osvojil požadované obsahy a spôsobilosti čo najefektívnejšie podľa jeho individuálneho psychického a sociálneho vývinu);
- *psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej didaktiky* (napr. obsah a metódy vyučovania matematiky prioritne podľa vývinových zákonitostí matematického a logického myslenia žiaka a procesu rozvoja jednotlivých matematických schopností žiaka);
- *ale najmä teórie a praxe* (dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania 1. teoretických znalostí, 2. skúsenostného učenia sa v praxi a 3. jeho permanentnej odbornej reflexie cez didaktiku do kontextových znalostí, do lepšej, v praxi účinnej teórie (Atkinson, Claxton, 2000);
- príprava učiteľov sa neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov (Černotová, 2001), t. j. prioritne ich *pripraviť na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti*, byť expertom na uľahčovanie učenia sa a riešenie akýchkoľvek edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Yntire, Perrenoud, Berliner, Spilková, Vašutová, Kosová, Porubská, Kasáčová a ďalší).

Napriek tomu, že školstvo je v Európskej únii považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium v zmysle bolonského procesu *direktívne rozdelené do nespojitých, alebo len formálnych stupňov* (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že do Bc. štúdia sa sústredil teoretický základ všetkých súčastí štúdia a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality:

- izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktík;
- izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, nie je možné vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu štruktúru prepojenú s odbornou reflexiou praxe;
- obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch na tri semestre), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií.

Zo strany učiteľských fakúlt a odborníkov na vzdelávanie učiteľov silnejú hlasy požadujúce *opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania* (vyhlásenie asociácie dekanov pedagogických fakúlt Slovenskej a Českej republiky).

Rozdelením štúdia došlo k vytvoreniu úplne formálnych a nejasných profilov absolventov Bc. štúdia:

- profil absolventa je postavený na také profesie, ktoré reálne v praxi neexistujú a ani nebudú existovať;
- voľba vzdelávacej cesty študenta sa nerealizuje, absolvent dvojpredmetového učiteľstva nemôže pokračovať v žiadnom inom programe, len v tej istej kombinácii;
- narastajúce požiadavky na rozšírenie prípravy o nové predmety, oblasti a kompetencie do popísanej prípravy nie je možné vtesnať, zvyšovanie kvantity bez žiaducej integrácie zvyšuje povrchnosť a znižuje kvalitu.

V dôsledku uvedených skutočností narastá *kritika učiteľskej prípravy zo strany praxe* (stanoviská Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií, Združenia samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, výskumy a projekty VŠ), kde sa zdôrazňuje najmä:

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy;
- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu, spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive;
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok;
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, pracovať s integrovanými žiakmi, podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi;
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe) – zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špeciali-

zácia), hodnotiť žiakov, pracovať so Štátnym vzdelávacím programom, s pedagogickou dokumentáciou;

- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

Nespokojnosť s prípravou zo strany absolventov (výskumy Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Prešovskej univerzity v Prešove medzi absolventmi sekundárnych stupňov škôl), ktorí za najväčšie označili najmä:

- vysokú mieru akademickosti prípravy odtrhnutú od edukačnej reality;
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi;
- nedostatok učiteľských zručností – tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať prácu v triede, málo praktickej prípravy;
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

Identifikované *problémy zo strany rezortu školstva* (sekcia regionálneho školstva, odbor pedagogických a odborných zamestnancov, Metodicko-pedagogické centrum) najmä:

- autonómnym rozhodovaním univerzít vznikli učiteľské študijné programy, ktoré nevyhovujú požadovaným kvalifikačným predpokladom v školskej praxi, na čo doplácajú absolventi;
- nesúlad vysokoškolského štúdia a potrieb regionálneho školstva (opisy a profily neuplatniteľné v praxi, nesúlad v školskej a vysokoškolskej legislatíve a terminológii);
- nespokojnosť s výsledkami žiakov na základe medzinárodných testovaní OECD a IEA, národného externého testovania žiakov a externých maturít (správy Štátnej školskej inšpekcie o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach, správy Národného úradu certifikovaných meraní vzdelávania).

6 Zahraníčné prístupy k skúmanej problematike

V kontexte zahraničných prístupov, podobne ako u nás, je možné prípravu učiteľov vnímať ako balancovanie medzi tradíciou prípravy učiteľov v krajine spravidla priamo vychádzajúcej z požiadaviek regionálneho školstva, autonómiou edukačných inštitúcií (najmä na univerzitnej úrovni) a európskymi integračnými snahami riadenými politikou.

Skúmanie spoločných a rozdielných prvkov prípravy učiteľov v Európe môže mať jednak komparačný význam s cieľom vzájomných inšpirácií pri skvalitňovaní učiteľskej prípravy a na druhej strane môže odhaľovať

problémy, ktoré vznikajú spojením špecifik, tradícií, okolností a kontextu konkrétnych edukačných systémov, z ktorých sa môžu iné krajiny poučiť. Obidva prístupy je možné považovať za zdroj nápadov, ktoré nám môžu významne pomôcť pri transformácii prípravy učiteľov. V predmetnej časti sa zameriavame na komparáciu prvkov vybraných systémov prípravy učiteľov v európskych krajinách (v krajinách Európskej únie aj mimo nej) v troch oblastiach:

- pregraduálna príprava učiteľov (úroveň požadovaného vzdelania, inštitúcie zodpovedné za prípravu učiteľov, prijímanie na štúdium, vplyv bolonského procesu, indukčné obdobie);
- ďalšie vzdelávanie učiteľov (inštitúcie, oblasti, financovanie, propagácia);
- súvislosti prípravy učiteľov (oblasti súčasných diskusií, výskumy, návrhy).

Vychádzali sme zo správ zástupcov jednotlivých krajín – odborníkov v oblasti prípravy učiteľov, ktorí poukázali na významné súvislosti v skúmaných oblastiach. Ku krajinám, ktoré boli zaradené do komparácie, patria Fínsko (*H. Niemi, R. Jakku-Sihvonon*), Holandsko (*M. Snoek*), Rusko (*I. Obukhova, O. Oleynikova, A. Muraveva*), Švédsko (*L. Niklasson*), Estónsko (*E. Eisen-schmidt*), Poľsko (*D. Zdybel, J. Bogucki, B. Głodzik*), Francúzsko (*M. Sacilotto-Vasylenko, M. F. Fave-Bonnet*), Česko (*J. Vašutová, V. Spilková, 2008*), Nórsko (*E. Nilsen*), Chorvátsko (*V. Domović, V. Vizek Vidović*), Rumusko (*S. Velea, O. Istrate*), Slovinsko (*M. Valenčič Zuljan, M. Cotič, S. Fošnarič, C. Pek-laj, J. Vogrinc, 2011*). Niektoré správy sa opierajú o historický kontext, niektoré o hlavné princípy, ktorými sa riadi kurikulum a celková politika prípravy učiteľov (napr. vysoká kvalita akademických predmetov v spojení s pedagogicko-didaktickými zručnosťami, metaučenie a predpoklady pre kvalitnú pedagogickú reflexiu a profesijný rozvoj).

7 Požadovaná úroveň vzdelania

Vo všetkých krajinách je vzdelávanie učiteľov v centre pozornosti verejnosti a najviac regulovanou oblasťou zo všetkých sektorov vysokoškolského vzdelávania. Ministerstvá určujú minimálne normy, prípadne odporúčania, v niektorých krajinách je regulácia veľmi prísna, napr. v Holandsku, kde ministerstvo rozhoduje nielen o rámci kvalifikácie, ale aj o základných poznatkoch učiteľov. Plánované sú tiež národné testy pre učiteľov.

Podľa Bolonského procesu sa uskutočnila vo všetkých krajinách Európskej únie kurikulumná reforma prípravy učiteľov, ktorej predchádzalo rozhodovanie o minimálnej požadovanej úrovni vzdelania učiteľov (1. alebo 2. stupeň).

Krajiny ako Fínsko, Estónsko, Česko, Chorvátsko a Slovinsko vzdelávajú všetkých učiteľov (okrem učiteľov materských škôl) na druhom stupni vysokých škôl, čo znamená 300 kreditov, alebo ekvivalent minimálne 5 rokov štúdia. Iné krajiny zvolili odlišný systém, vymedzený minimálnou kreditovou dotáciou. Napríklad Švédsko požaduje min. 270 kreditov pre učiteľov pre sekundárny stupeň vzdelávania. V Holandsku sa všetci učitelia sekundárneho stupňa vzdelávajú konsekutívnou metódou, po ukončení akademických štúdií vo svojom predmete. V Nórsku sú rôzne cesty k učiteľstvu, ale väčšinou je vyžadovaný integrovaný 4-ročný program na úrovni bakalára (240 kreditov). Vo väčšine krajín je požadované minimum 90 kreditov v štúdiu jedného odborného predmetu, vo Švédsku je špecifikom príprava učiteľov materinského jazyka, kde sa vyžaduje 120 kreditov.

Pre niektoré krajiny bol prechod z predchádzajúcej situácie na Bolonský systém fundamentálnou štruktúrnou zmenou a veľkou výzvou, pretože nemali vzdelávanie učiteľov na úrovni magisterského stupňa, resp. ho zabezpečovali iné než univerzitné inštitúcie. Pre iné krajiny, ako Fínsko, ktoré už mali magisterský stupeň pre budúcich učiteľov zavedený, bol Bolonský proces skôr fázou národnej analýzy a prehodnotenia kurikula učiteľskej edukácie, no pre krajiny, ktoré mali systém magisterského vzdelávania učiteľov a zaviedli bakalárske a následne magisterské vzdelávanie, bol zasa umelým prerušením systematickej prípravy zahŕňajúcej súbežnú predmetovo-odborovú a odborovo-didaktickú zložku.

8 Inštitúcie zodpovedné za prípravu učiteľov

Vzdelávanie učiteľov prešlo vo veľkej väčšine krajín procesom „univerzitizácie“, na čo sú v príslušných krajinách samozrejme rôzne spoločenské reakcie. Spravidlasú za prípravu učiteľov zodpovedné pedagogické fakulty, iné fakulty ako humanitné, prírodovedné, umelecké zabezpečujú prípravu aj pre iné než učiteľské profesie. Osud špecializovaných inštitúcií (ako sú pedagogické inštitúty) fungujúcich v niektorých krajinách, je tak neistý a postupne sa stávajú bezpredmetné.

9 Prijímacie konanie

V prijímacom konaní sú medzi porovnávanými krajinami výrazné rozdiely, závisí to od počtu (nedostatok alebo nadbytok učiteľov pre určitý predmet alebo oblasť). Náročnosť prijímacieho konania závisí od konkurencie (záujmu uchádzačov). Najväčší záujem o učiteľskú profesiu je vo Fínsku alebo Rusku, kde je na druhej strane najvyšší aj status učiteľa v spoločnosti potvrdený aj finančným ohodnotením.

Vo väčšine krajín sú hlavným kritériom prijatia výsledky v maturitnej skúške a výsledky v jednotlivých ročníkoch strednej školy, v niektorých krajinách ako Poľsko a Holandsko sa zisťuje aj úroveň vedomostí vo zvolenom akademickom predmete prijímacou skúškou alebo znalosti z anglického jazyka, ako napr. vo Švédsku.

Všeobecne uznávanými požiadavkami na uchádzača sú komunikačné aj kooperatívne zručnosti, záujem o edukáciu a edukačné skúsenosti, no málokde sú aj zisťované, či testované v prijímacom pohovore (výnimkou je Chorvátsko, Česká republika, Rumunsko). Špecifikom je Estónsko, kde sú okrem akademických výsledkov zohľadňované aj osobnostné vlastnosti (napr. interpersonálne charakteristiky, komunikácia a kooperácia) zisťované v skupinových diskusných cvičeniach. Opačným extrémom je Poľsko, kde je zisťovanie ďalších pedagogických zručností (okrem akademických predpokladov) protizákonné.

Problémom väčšiny európskych krajín je však skôr motivácia mladých ľudí (s vyššou úrovňou schopností) pre výber štúdia pripravujúceho na učiteľskú profesiu. Najčastejším dôvodom je nízke finančné ohodnotenie oproti iným profesiám vyžadujúcim univerzitné vzdelanie druhého stupňa.

10 Reforma kurikula podľa Bolonského procesu

Jedným z dôsledkov bolonského procesu je zjednotenie a lepšie definovanie profesijnej časti učiteľskej prípravy, ktorá predstavuje spravidla 60 ECTS (ekvivalent jedného ročníka štúdia) a obsahuje popri tradičnej súčasti (psychológia, pedagogika, didaktika) aj základy sociológie, filozofie výchovy, informačných a komunikačných technológií, komunikácie, v niektorých krajinách aj metodológie, s dôrazom na edukačný výskum využiteľný v odbornej práci učiteľa, napr. vo Fínsku a Slovinsku.

Vytvorila sa tak väčšia rovnováha medzi akademickou a profesijnou časťou kurikula aj pre učiteľov sekundárneho stupňa, u ktorých bola práve profesijná zložka kurikula mnohokrát zanedbávaná, dokonca smerovala až k úplnej deprofesionalizácii, ako napr. v Českej republike. *Proces profesionalizácie učiteľského vzdelávania v tradičných akademických inštitúciách je celkovo považovaný za pomalý, pretože vyžaduje zmeny v poňatí učiteľskej profesie, jej identity a poslania.*

Ďalším spoločným rysom reformy kurikula učiteľskej prípravy je posilnenie *praktickej prípravy* v školskom prostredí. Mnohé krajiny považujú *prax* za *dominantný problém reformy kurikula učiteľskej prípravy*, napr. Rusko. *Prax tvorí väčšinou 15 až 20 ECTS (čo predstavuje od 5 do 15 týždňov praxe), ale vo viacerých krajinách ešte dlhšie. V niektorých krajinách má praktická*

príprava dlhoročnú tradíciu, pretože tvorí intenzívnu konfrontáciu študenta s budúcim povoláním, a je preto zaraďovaná už od prvého ročníka štúdia, v niektorých krajinách sa systém praxe musí systematicky budovať. V Českej republike ide o prax počítačnú, observačnú, predmetovú, výskumnú a komplexnú, v Slovinsku a v Holandsku sa realizuje prax ako pozorovanie, aktívna výučba niekoľkých lekcií s cvičným učiteľom a následne nezávislé vyučovanie. V Holandsku trvá pol roka na konci vysokoškolského štúdia.

Prax sa realizuje pod dohľadom univerzitných profesorov spolu s cvičnými učiteľmi spolupracujúcich škôl. V niektorých krajinách existujú špeciálne cvičné školy. Čoraz častejšie sa využíva pri vyhodnocovaní praxe portfólio.

11 Odborníci pripravujúci budúcich učiteľov

V súlade s procesom „univerzitizácie“ učiteľského vzdelávania je podmienkou, aby učiteľov pripravovali pedagógovia, ktorí taktiež spĺňajú všetky kritériá vysokoškolského učiteľa, teda očakávané sú od nich vedecké publikácie spravidla v akademickom odbore, pričom metodické výstupy, pedagogická kvalifikácia, či praktické skúsenosti s vyučovaním na základných školách a stredných školách nie sú podmienkou. Holandsko ako jedna z mála krajín má na pedagógov pripravujúcich učiteľov špecifické požiadavky a definuje ich ako samostatnú skupinu vysokoškolských učiteľov, pričom podporuje aj ich profesijný rozvoj a metodické publikácie. Na druhej strane je v mnohých krajinách stále viac uznávaná pozícia mentora – cvičného učiteľa a viac pozornosti je venovanej aj jej štatútu a ďalšiemu vzdelávaniu.

12 Indukčné obdobie, štátne skúšky

Aj v tejto oblasti existujú medzi krajinami výrazné rozdiely. V niektorých krajinách neexistuje žiadne skúšobné, tzv. indukčné obdobie – učiteľ dostáva plnú kvalifikáciu, resp. licenciu v čase ukončenia štúdia, napr. Holandsko, Rusko a i. V Holandsku vzhľadom na dĺžku praxe nie je indukčné obdobie nutnosťou a v Rusku je učiteľ na začiatku pod dohľadom skúseného učiteľa. Vo väčšine krajín trávi učiteľ prvý rok až dva pod prísny dohľad mentora, niekedy riaditeľa, pričom má nižšiu mzdu a nižší úväzok. Na konci tohto obdobia vykonáva skúšku, na základe ktorej sa stáva plne licencovaným učiteľom. Do tohto procesu spravidla univerzitné inštitúcie nie sú zapojené. Vo Švédsku je indukčná doba riadená regionálnymi školskými úradmi alebo súkromnými školami. Mentor môže mať menej vyučovacích hodín ako kompenzáciu za vedenie učiteľa. Príprava mentorov sa realizuje v mnohých krajinách (Holandsko, Švédsko, Slovinsko), ale nie je povinná. Rozdiely

nachádzame aj v realizácii štátnych skúšok na konci skúšobnej doby, a to z hľadiska obsahu aj rozsahu.

V niektorých krajinách je proces ukončenia indukčného obdobia veľmi náročný, pozostávajúci z ústnej, písomnej skúšky z predmetu, z odborovej didaktiky, školskej legislatívy, v niektorých krajinách kandidát musí preukázať svoje pedagogické zručnosti pred komisiou, ktorá pozoruje jeho vyučovanie, napr. v Chorvátsku. V Slovinsku predkladá dokumentáciu hodín, ktoré boli pozitívne hodnotené mentorom, pričom robí skúšku z právneho systému v oblasti vzdelávania v Európskej únii a v Slovinsku.

13 Ďalšie vzdelávanie a kariérny postup

Ďalšie vzdelávanie je v učiteľskej profesii organizované univerzitami a ďalšími verejnými a súkromnými inštitúciami, pričom štruktúra a povinnosti učiteľov sa v jednotlivých krajinách líšia. Napr. v Rumunsku musí učiteľ nazbierať v kurzoch ďalšieho vzdelávania 90 bodov každých 5 rokov. Podobná situácia je v Rusku, kde majú učitelia k dispozícii 100 centier ďalšieho vzdelávania. V Poľsku má ďalšie vzdelávanie silnú inštitucionálnu základňu, ktorú tvoria národné a miestne vzdelávacie centrá. V Slovinsku učiteľ zbiera body v závislosti od trvania jednotlivých kurzov a seminárov, pričom majú priamy vplyv na kariérny postup učiteľa.

Naopak v Holandsku neexistuje žiadny národný program či povinnosť ďalšieho vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie pre učiteľov organizuje príslušná škola podľa svojich potrieb.

K prioritným požiadavkám v kurzoch ďalšieho vzdelávania zaraďujú vlády (Francúzsko, Chorvátsko, Rusko, Slovinsko) informačné a komunikačné technológie a využívanie počítačov vo výučbe. Učitelia požadujú ďalšie vzdelávanie zamerané na vyučovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zvládanie disciplíny, problémové správanie, organizovanie projektového vyučovania a otázky učenia a myslenia (Francúzsko, Slovinsko, Fínsko).

Zaujímavým zistením komparácie kariérneho rastu je, že špeciálne tituly či úrovne učiteľovho kariérneho postupu sa používajú iba v bývalých socialistických krajinách ako Poľsko, Česká republika, Rusko, Chorvátsko, Slovinsko, Estónsko, Rumunsko. Napríklad v Estónsku sú štyri po sebe idúce úrovne – junior učiteľ, učiteľ, senior učiteľ a učiteľ metodik. Prvé povýšenie je vykonávané riaditeľom školy, o ostatné musí učiteľ požiadať a vykonať autoevaluáciu. Najvyššie tituly sú v týchto krajinách udeľované ministerstvom školstva. Slabinou týchto systémov kariérneho rastu je nadmerná byrokracia a formalizmus, kým kvalite vyučovania sa neprpisuje veľká pozornosť.

V iných krajinách kariérny rast je orientovaný na rozšírenie zodpovednosti spojenej s novozískanými kompetenciami učiteľa, ako napríklad vedenie tímu, vedenie projektov, vyučovanie detí so špeciálnymi potrebami, výchovný poradca a pod.

14 Spoločné problémy v oblasti prípravy učiteľov

Typické problémy, ktoré jednotlivé krajiny popisujú pri analýze prípravy učiteľov, sú:

- klesajúca úroveň motivácie a kognitívnych schopností kandidátov na učiteľské povolanie;
- nízke spoločenské postavenie a sebavedomie učiteľov;
- nedostatok kvalifikovaných učiteľov pre niektoré predmety;
- zamestnávanie nekvalifikovaných učiteľov;
- nedostatok systematického sledovania a výskum v učiteľskom vzdelávaní;
- výsledky výskumov (orientovaných na vyučovanie a učenie...) nie sú aplikované do praxe;
- učitelia nie sú schopní ani motivovaní k analýze vlastných výkonov, k zapájaniu sa do tímovej práce a učeniu sa od seba navzájom;
- nedostatok rovnováhy medzi teóriou a praxou a medzi akademickou a profesijnou zložkou učiteľskej prípravy;
- syndróm vyhorenia u učiteľov;
- neschopnosť vyrovnávať sa s problémami v správaní sa študentov a nadmernými očakávaniami rodičov;
- nízka úroveň profesijnej autonómie v porovnaní s kontrolou vlády, nejasné pravidlá a legislatíva.

15 Návrhy na zlepšenie

- Návrhy riešení založené na medzinárodne uznávaných výskumných štúdiách.
- Zmena filozofie učiteľského vzdelávania, predovšetkým orientácia na kvalitu.
- Formulácia jasných profesijných noriem (štandardov) a kritérií ich hodnotenia.
- Revízia postupov pri akreditácii inštitúcií a študijných programov.

- Pridelovanie dostatočných finančných zdrojov.
- Zlepšenie medzinárodného toku informácií pre učiteľskú prípravu (didaktické východiská, multimédiá . . .).
- Zvýšenie mobility učiteľov a posilňovanie rôznych medzinárodných partnerstiev.

Záverom z jednotlivých analýz systémov prípravy učiteľov vo vybraných krajinách môžeme konštatovať, že je nevyhnutné zamerať sa na spoluprácu medzi účastníkmi v tejto oblasti: štátom, inštitúciami pripravujúcimi budúcich učiteľov, inštitúciami zabezpečujúcimi ďalšie vzdelávanie, samotnými učiteľmi a ich združeniami.

V súčasnosti aj napriek reforme na báze Bolonského procesu je v príprave učiteľov v jednotlivých krajinách viac odlišností než podobností. Odborníci z porovnávaných krajín sa zhodujú, že úsilie o harmonizáciu politiky vzdelávania učiteľov v jednotlivých krajinách by malo pokračovať, aby sa zvýšila transparentnosť, porovnateľnosť a presnosť kvalifikácií občanov rôznych členských štátov Európskej únie (a ďalších krajín Európy), ale nie všetko by malo byť a môže byť regulované.

Vo väčšine európskych krajín bola naštartovaná reforma vzdelávacích systémov a kurikúl, no táto reforma v zásade nie je možná bez reformy v príprave učiteľov. Učitelia sa musia súčasne vyrovnávať s mnohými problémami, ako naznačujeme vyššie, o. i. s rastúcou kultúrnou rozmanitosťou v triedach, rozdielmi v kognitívnych štýloch, s problémami v oblasti správania a vzťahovej roviny rodič – žiak – učiteľ a zároveň držať krok s inováciami v obsahu, didaktike i v rozvoji digitálnych zdrojov. Zvládnutie rozširujúceho sa spektra profesijných činností si vyžaduje tvorbu optimálneho modelu profesionalizácie učiteľov. Že ide o strategický problém potvrdzuje aj uskutočnenie medzinárodného samitu ministrov školstva k učiteľskej profesii v roku 2010 orientovaného na zvýšenie kvality učiteľov a kvality vyučovania a vzdelávania. OECD na základe diskutovaných otázok vypracovala správu *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World* (Schleicher, 2011), ktorej ústrednými témami vzťahujúcimi sa na profesionalizáciu učiteľov sú:

- prijímanie uchádzačov o učiteľskú profesiu a ich pregraduálna príprava zabezpečujúca kvalitnú profesijnú orientáciu s perspektívou ďalšieho kariérneho rastu a rozvíjajúca zodpovednosť učiteľov – odborníkov vo vzťahu k inováciám v procese, obsahu a výskume v oblasti vzdelávania;
- podpora profesijného rozvoja učiteľov v aktívnej službe orientovaná na zvyšovanie efektivity vyučovania;

- hodnotenie učiteľov a možnosti kompenzácie podporujúce sebazdokonaľovanie založené na transparentnom spojení odmeny a výkonu hodnotiteľmi;
- hľadanie možností zapojenia učiteľov do procesu reformy (do jej plánovania a uskutočnenia) ako nositeľov transformácie škôl a vzdelávacích organizácií.

Na tento zámer nadväzuje aj koncepčný dokument transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva v Slovenskej republike (Kosová et al., 2012).

16 Návrh koncepčných riešení vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie

16.1 Zmeny v sústave študijných odborov

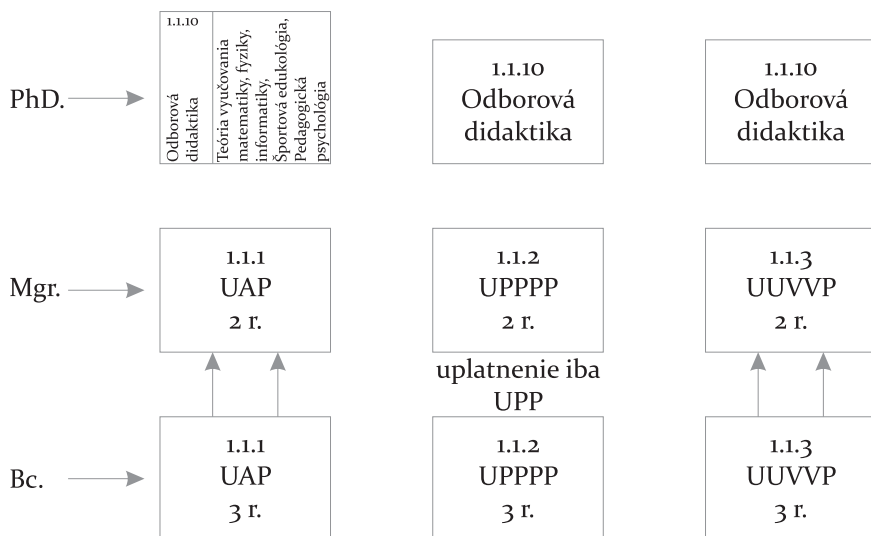
Odbor učiteľstvo je samostatným študijným odborom v klasifikácii ISCED 97. Opis študijného odboru Učiteľstvo zahŕňa v sebe všetky druhy Učiteľstva vrátane teórie učiteľstva či teórie vyučovania, z čoho vyplýva, že učiteľstvo sa nemôže vyskytovať ako profilová súčasť študijných odborov z iných skupín študijných odborov (Pupala, 2004). V zmysle existujúcich opisov, ale aj katalógu pracovných činností kvalifikačne relevantný je magisterský stupeň štúdia.

Na základe uvedeného a z hľadiska systémového prístupu navrhujeme nedeferencovať učiteľstvo do podkategórií, ale analogicky k iným študijným odborom vymedziť Učiteľstvo predmetov a odborovú didaktiku ako študijný odbor a prostredníctvom rámcových obsahov vymedziť spoločné charakteristiky a obsahovú štandardizáciu.

16.2 Zmeny v štruktúre štúdia

Súčasný model vzdelávania učiteľov (obr. 5) bol z hľadiska logiky kreovaný vo vzťahu k špecifikám uplatniteľnosti absolventa a vo vzťahu k povahe disciplín, aj keď nemal celkove oporu v ISCEDe a Odborová didaktika na rozdiel od neučiteľských odborov pôsobila ako „nežiadúci príviesok“.

V súlade s transformáciou regionálneho školstva, hlavne s jeho kurikulárnou reformou, kde v rámci štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu sú definované vzdelávacie oblasti miesta vyučovacích predmetov, sa javí konsolidovanejšie nešpecifikovať povahu disciplín a užšie prepojiť Odborovú didaktiku na predchádzajúcu prípravu učiteľov,



Legenda:

UAP – učiteľstvo akademických predmetov;

UPPPP – učiteľstvo profesionálnych predmetov a praktickej prípravy;

UUVVP – učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov.

Obrázok 5. Súčasný model

Zdroj: B. Kosová et al. (2012)

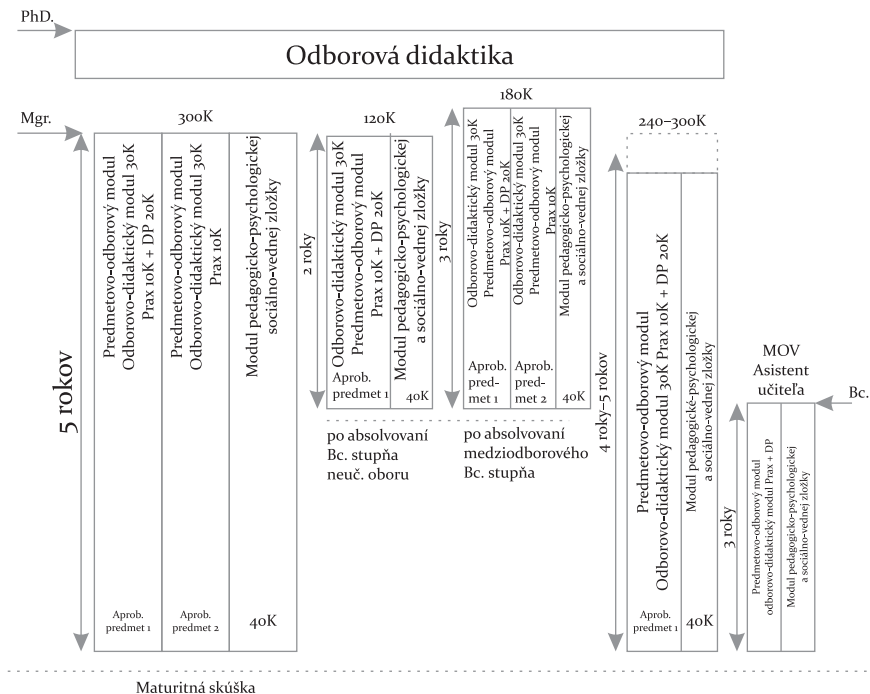
a tak výraznejšie rozvíjať tento vedný odbor v zmysle zvyšovania profesionality učiteľstva, ale aj sociálneho statusu učiteľskej profesie.

Aj keď sme pri identifikácii problémov uviedli, že kvalifikačne relevantný v odbore Učiteľstvo predmetov je magisterský stupeň štúdia, pri akceptovaní jedného zo špecifických cieľov projektu je možné z hľadiska štruktúry štúdia ho dosiahnuť viacerými cestami (obr. 6).

Podstatou takejto pregraduálnej prípravy učiteľov je, že sa zachováva demokratický princíp Bolonského procesu, ale na druhej strane sa využívajú možnosti Zákona o vysokých školách a tradície v našej príprave učiteľov, a to pri rešpektovaní proporcionality zakotvanej v jadre opisov. Takéto modulovanie pomôže zároveň odstrániť rôzne iné formy kvalifikačného vzdelávania učiteľov (rozširujúceho, dopĺňujúceho a pod.).

16.3 Zmeny v obsahu vzdelávania

V kontexte reformy vzdelávania implementovanej v dokumentoch štátneho vzdelávacieho programu pre stupne vzdelávania ISCED 2 a 3A sme analyzo-



Obrázok 6. Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika (návrh štruktúry odboru a variantov modulov v možných cestách realizácie)

Zdroj: B. Kosová et al. (2012)

vali kurikulum študijných odborov učiteľstva s cieľom identifikovať vyplývajúce oblasti, ktoré v kompetenciách učiteľa podľa opisov odboru učiteľstvo nie sú v súčasnosti zahrnuté, resp. nie sú zahrnuté dostatočne. Na základe výsledku analýz je potrebné jednotlivé oblasti v plánovanej transformácii dotýkajúcej sa kurikula zahrnúť. Identifikácia problémov orientovaná na kurikulum naznačuje potrebu rozvíjať kompetencie učiteľa orientované na oblasť:

- **multikultúrnej výchovy** – výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerance, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti;

- **mediálnej výchovy** – vedenie žiaka k zmysluplnému, kritickému a selektívnemu využívaniu médií a ich produktov, formovanie schopnosti žiaka kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá a objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, vedenie žiaka k uvedomovaniu si negatívnych mediálnych vplyvov na svoju osobnosť a k snahe zodpovedným prístupom ich eliminovať;
- **osobnostného a sociálneho rozvoja žiaka** prostredníctvom sebareflexie u žiakov rozvíjať sebaúctu, sebadôveru;
- **environmentálnej výchovy** – vedenie žiaka k chápaniu, analyzovaniu a hodnoteniu vzťahov medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi, vedenie žiaka k rozvíjaniu spolupráce pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni;
- **bezpečného správania** sa v rôznych dopravných situáciách;
- **finančnej gramotnosti** – vedenie žiaka využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaisťiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti; vedenie žiaka efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie vzhľadom na nedostatočné skúsenosti a ešte neosvojený požadovaný stupeň zodpovednosti.

Z analýz profesijných štandardov nadväzujúcich na profil absolventa učiteľstva ďalej vyplynula absencia oblasti zvládnutia legislatívnej roviny práv učiteľa v riešení problémových situácií v edukačnom prostredí školy ako ochrana vlastnej učiteľskej role a požiadavka posilnenia odborovo-didaktickej zložky a prostredníctvom nej tiež požiadavka rozvoja schopností a zručností učiteľa stimulovať a usmerňovať pojmotvorné a gnozeologické procesy žiakov v školskej praxi.

Z uvedeného vyplýva, že okrem opatrení na úrovni štátu nastal pre zabezpečenie súčasných úloh *zo strany vysokoškolského prostredia* čas na reformu učiteľského vzdelávania:

1. zmeniť sústavu študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a vedeckých východísk teórie učiteľskej profesie;
2. zaviesť spojené magisterské štúdium 1. a 2. stupňa vysokoškolského štúdia, ktoré umožní realizovať súbežnú a integrovanú teoretickú odborovú, pedagogicko-psychologickú, odborovo-didaktickú a profesijne-praktickú prípravu podľa fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality, integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva a môže posilniť status profesie i zvýšenie záujmu o učiteľské štúdium;

3. spojený variant učiteľského štúdia považovať za základný a žiaduci pre zvýšenie kvality učiteľstva primárneho a sekundárneho vzdelávania, štruktúrovanú prípravu ponechať ako alternatívny variant, napr. pre získanie kvalifikácie absolventov príbuzných odborov, ktorí sa uchádzajú o učiteľstvo, pre učiteľstvo preprimárneho vzdelávania a pod.;
4. upraviť opisy učiteľských študijných odborov v zmysle profesionalizácie učiteľskej profesie, požiadaviek štandardov učiteľskej profesie a požiadaviek reformy regionálneho školstva s dôrazom na posilnenie učiteľskej praxe;
5. na vysokých školách uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej a profesijnej koncepcie výstavby učiteľského štúdia a postupného uvoľnenia úzkej špecializácie absolventa ako prechod na prípravu pre vyučovanie širších vzdelávacích oblastí.

Literatúra

- ATKINSON, T., CLAXTON, G. (eds.). 2000. *The Intuitive Practitioner: On the Value of Not Always Knowing What One Is Doing*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 278 p. ISBN 978-0335203635.
- ČERNOTOVÁ, M. 2001. Študent učiteľstva: „peripetie“ prípravy na fakulte. In BEŇO, M., et al. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, s. 30–77. ISBN 80-7098-305-1.
- ČERNOTOVÁ, M., et al. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove. 206 s. ISBN 80-8068-317-4.
- DANEK, J., SIROTOVÁ, M. 2008. Príprava učiteľov na pedagogických a filozofických fakultách v Slovenskej republike. In SIROTOVÁ, M. (ed.). *Pedagogica Actualis I.: Pedagogické otázky prípravy učiteľa*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 7–18. ISBN 978-80-8083-595-8.
- DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris. 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.
- Education at a Glance 2011: Highlights*. Paris: OECD, 2011. 97 p. ISBN 978-92-64-11421-0.
- Eurostat: European Commission* [online]. c2011, poslední revize neuvedena [cit. 2011-09-20]. WWW: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/porta1/page/porta1/eurostat/home>
- HUPKOVÁ, M. 2003. Aktuálne otázky profesijnej sebareflexie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva. In *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách: sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 82–86. ISBN 80-70-44-495-9.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

- CHUGURYAN, S., SZABADOSOVÁ, S. 2009. Učiteľ v 21. storočí. In *Učiteľ pre školu 21. storočia: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 13. 5.-14. 5. 2009*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 181-187. ISBN 978-80-8083-823-2.
- IVANOVIČOVÁ, J. 2010. Pedagogická prax – integrálna súčasť vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. In DEPEŠOVÁ, J., et al. *Pedagogická prax s podporou informačných a komunikačných technológií: výstup riešenia projektu VEGA Videokonferenčný systém v pedagogickej praxi*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 29-51. ISBN 978-80-8094-827-6.
- KANTÍROVÁ, S. 2010. Obsahové zložky učiteľského vzdelávania. *Academia*, roč. 2010, č. 4, s. 12-21. ISSN 1335-5864.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ: profesia a príprava (so zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 151 s. ISBN 80-8055-702-0.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.). 2009. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 253 s. ISBN 978-80-8083-814-0.
- KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania: východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In KASÁČOVÁ, H. (ed). *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 24-30. ISBN 80-8083-107-6.
- KOSOVÁ, B., et al. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
- LÁSZLÓ, K. 2001. Vzťah medzi teóriou a praxou v učiteľskom vzdelávaní. In ŠTEPANOVIČ, R., ČELINÁK, Š., IVANOVIČOVÁ, J. (eds.). *Pedagogická konferencia 5: význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 163 s. ISBN 80-8050-390-7.
- LAZERSON, M. 1969. Research and Teacher Education in the American University. In *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta, Georgia: Georgia State University.
- LIESSMANN, P. K. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MALÁ, D., LUPRICHOVÁ, J. 2007. Špecifika pedagogických pracovníkov so záujmom o celoživotné vzdelávanie ako cieľovej skupiny projektu „Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu“. In *Schola 2007* [CD-ROM]. Trnava: AlumniPress, s. 259-271. ISBN 978-80-8096-038-4.
- PORUBSKÁ, G., MALÁ, D. 2009. Ďalšie vzdelávanie učiteľov v SR z aspektu ich kariérneho rastu. In *RzeczywistośćPerswazyjnoścFalsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, s. 111-119. ISBN 978-83-606-43-19-5.
- PORUBSKÁ, G., PLAVČAN, P. 2004. *Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 94 s. ISBN 80-85756-94-3.

- Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 161 s. ISBN 80-8045-431-0.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PUPALA, B. 2004. Pôvodné východiská a súčasné chyby v projektovaní vysokoškolských programov pedagogického (učiteľského) vzdelávania. *Pedagogická revue*, roč. 2004, č. 4, s. 207-212. ISSN 1335-1982.
- SCHLEICHER, A. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World* Paris: OECD Publishing. 100 p. ISBN 978-92-64-09843-5. WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- SPIPKOVÁ, V., et al. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- ŠIMONÍK, O. 2005. *Pedagogická praxe*. Brno: MSD. 128 s. ISBN 80-86633-30-6.
- ŠVEC, Š. 2006. Všeobecná a špecifická predmetová didaktika: nové výzvy spolupráce a vzájomného porozumenia. In *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského: Paedagogica, Svazek 18*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 7-74. ISBN 80-223-2189-3.
- ŠVEC, V. 1994. Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 1994, č. 12/13, s. 26-32. ISSN 0862-1632.
- Učitelská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatková príprava a prechod do pracovného života*. [online]. 2003a, posledná revíza neuvedená, [cit. 2004-08-29]. WWW: http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php
- Učitelská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat*. [online]. c2003b, posledná revíza neuvedená [cit. 2004-08-21]. WWW: http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php
- Ústav informácií a prognóz školstva* [online]. c2013, posledná revíza 25. 3. 2013 [cit. 2013-03-26]. WWW: <http://www.uips.sk>
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*, roč. 2009, čiastka 113, s. 2334-2361.
- ZULJAN VALENČIČ, M., VOGRINC, J. (eds.). 2011. *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana. 338 p. ISBN 978-961-253-058-7.

Autorky

Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, e-mail: gpetrova@ukf.sk

Doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD., Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika, e-mail: jduchovicova@ukf.sk