

VYSOKOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE UČITEĽOV NA SLOVENSKU*)

Beata Kosová

Anotácia: Analytická správa bilancuje situáciu vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre materské, základné a stredné školy na Slovensku. Vo vývoji slovenského školstva a premien pregraduálnej prípravy učiteľov po roku 1989 vyčleňuje tri etapy: 1. etapu nového začiatku (1990–1996/97), etapu konceptualizácie a europeizácie (1996/97–2004) a etapu zavedenia štruktúrovaného štúdia učiteľstva podľa bolonského modelu (od r. 2004/2005 do súčasnosti). Zhrňuje doterajšie skúsenosti so štruktúrovaným štúdiom učiteľstva a konštatuje, že nespĺnilo proklamované prínosy a bude potrebné pristúpiť k zmenám. Záverečná časť správy prináša konkrétne návrhy a odporúčania, ako zlepšiť pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov na Slovensku.

Kľúčové slová: reforma školstva, učiteľ, profesia učiteľa, pregraduálna príprava, štruktúrované štúdium, rizika súčasného stavu, návrhy na zmeny.

Key words: educational reform, the teaching profession, undergraduate training, structured study, the risk of the current situation, proposals for change.

Východiská a súvislosti

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov na Slovensku sa v súčasnej dobe dostalo na určité rázcestie. Tak, ako je autonómne vysokými školami koncipované, dostatočne neodpovedá na súčasné potreby škôl a ich žiakov, ale ani na výzvy edukologického vedného odboru, do ktorého patrí – pedeutológie (teória učiteľskej profesie).

V zmysle reformných premien školstva sa na učiteľov kladú **nové požia-**

davky, dokonca až také, ktoré menia doteraz u nás zaužívaný pohľad na túto profesiu (OECD Building a High-Quality Teaching Profession, 2011). Z vykonávateľov a implementátorov štátom určeného kurikula sa učitelia podľa nových požiadaviek majú stať tvorcami školského kurikula. Namiesto prioritných cieľov vyučovania tvorených zvládnutím obsahu predmetov sa majú viac orientovať na rozvíjanie žiackych kompetencií. Okrem špecializácie na vyučovacie predmety, ktoré vyštudovali, sa majú

*) Se souhlasem autorky převzato z publikace Kosová, B. a kol. *Vysokoškolské vzdelávání učitelův*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0353-4. (s. 6-7, 23-28, 52, 55-59, 135, 140-141, 143). Výběr textů provedl Jiří Mareš.

stať expertmi aj na prierezové témy a v budúcnosti snád' aj na celé vzdelávacie oblasti. Žiada sa od nich, aby vo vyučovaní využívali vždy nové a nové technológie, a to čo najskôr ako sa objavajú, a projektovali a realizovali také vyučovacie stratégie, ktoré povedú k čo najefektívnejšiemu učeniu sa každého, aj individuálne špecifického jednotlivca. Štát pri hľadaní nástrojov, ako zabezpečiť tieto a ešte ďalšie požiadavky, vytvára profesijné štandardy všetkých kategórií učiteľov, ktoré v mnohých krajinách už sú základom pri tvorbe **učiteľských študijných programov** (ďalej len ŠP) aj autonómne fungujúcich vysokých škôl.

Takýmto závažným výzvam nemôže vyhovovať pomerne rigidne koncipovaná príprava učiteľov v teoretických základoch vedných odborov vyučovacích predmetov ani v teoretických základoch pedagogiky a psychológie, ktoré sú vnímané ako dva akoby oddelené prúdy a ešte k tomu nespojito naskladané povedľa učiteľskej praxe. Priority nového poňatia učiteľskej profesie sa stále viac menia, vnímanie učiteľovania na prvom mieste ako práca s obsahom, ktorý treba odučiť, sa posúva k jeho chápaniu ako práce s človekom – dieťaťom, ktoré treba rozvíjať prostredníctvom tohto obsahu. Pritom nejde o obsah vedného odboru ako takého, ale o učebný obsah – učivo. V ňom je obsah vedného odboru transformovaný do podoby, v ktorej ho dieťa daného veku môže pochopiť, čo predpokladá výstavbu obsahu

podľa stupňov kognitívneho alebo nonkognitívneho rozvoja dieťaťa, čo môže byť často v protiklade s logikou výstavby príslušnej vedy. Tieto procesy by mal učiteľ ako tvorca kurikula samostatne didakticky zvládať. Zároveň nejde len o hodnotovo neutrálne obsahy, ale čoraz nástojčivejšie o ľudsky hodnotné kvality.

Pedeutológia tiež výskumne potvrdila, že **učiteľ sa vyvíja**. Vo vedecky zdôvodnených fázach sa postupne študent učiteľstva premieňa na samostatného učiteľa (Meulenkamp, 1993). Týmto fázam by mal byť prispôsobený nadväzne a cyklicky konštruovaný prienik troch súčastí – vybraných vedeckých teórií, všeobecnej a odborových didaktík a učiteľských praxí. Schopnosť meniť vlastnú prax a pretvárať vlastnú filozofiu výučby pritom závisí od kvality odbornej reflexie a sebareflexie učiteľa. Získať schopnosť teoreticky uchopovať a tým ovplyvňovať vlastnú praktickú činnosť s inými ľuďmi, ako ukazujú mimochodom skúsenosti všetkých vied, ktoré s fenoménom ovplyvňovania iného človeka pracujú, je proces dlhodobý a je tým úspešnejší, čím menej je prerušovaný. Základ tejto schopnosti, ktorú ako samozrejmosť bude vo svojej praxi stále rozvíjať, by mala budúceho učiteľa naučiť vysoká škola. Dnešná situácia učiteľskej prípravy na Slovensku zatiaľ ani týmto vedeckým požiadavkám dostatočne nezodpovedá.

To, v akej situácii sa vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku v súčasnosti nachádza, je pochopiteľne ovplyvnené viacerými širšími súvislosťami:

- *stavom samotnej profesie, jej statutom v spoločnosti*, ktoré ovplyvňujú najmä to, či je problematike skvalitňovania vzdelávania učiteľov venovaná náležitá pozornosť zo strany všetkých aktérov, ako aj prečo je podceňované samotnými vysokými školami;

- *vývojom učiteľského vzdelávania najmä po roku 1989* a jeho historickými súvislosťami, ktoré ukazujú, čo podmienilo myslenie a rozhodnutia, ktoré sa ho týkajú;

- *akceptovaním, či skôr neakceptovaním vedeckej teórie učiteľskej profesie a jej profesijnej podstaty* pri konštruovaní učiteľských študijných programov, pretože tieto odborne zdôvodňujú, ako má byť príprava učiteľov koncipovaná, a ukazujú, prečo súčasný stav nie je uspokojivý.

Etape nového začiatku 1990–1996/97

Vo vývine prípravy učiteľov na Slovensku možno identifikovať niekoľko etáp s typickými prejavmi temer na všetkých fakultách. Prvé obdobie v rokoch 1990 približne do roku cca 1996/97 možno nazvať akýmsi **obdobím hľadania a nového začiatku**. Ihneď po Nežnej revolúcii nastúpila formálna i reálna „dekonštrukcia“ marxizmu-leninizmu v učebných plánoch učiteľských študijných odborov. Časť vysokoškolských učiteľov považovala aj pedagogiku za nositeľku ideológie, a preto bez odbornej analýzy došlo k minimalizácii alebo rušeniu niekto-

rých pedagogických predmetov. Uvedomenie si mnohých ideologických prvkov vo výstavbe pedagogiky viedlo zo začiatku pedagógov k akejsi defenzíve a ich menšej „schopnosti“ obhajovať zástoj pedagogických a didaktických disciplín v učebných plánoch učiteľstva. Keď vysokoškolský zákon v roku 1990 priniesol autonómiu vysokých škôl a samé rozhodovali o učebných plánoch, presadili sa tie predmety, ktorých zástupcovia boli vo vedení fakúlt (zreteľné to bolo napr. vo vtedajšom mnohodborovom učiteľstve pre 1. stupeň ZŠ). Prvé roky došlo k prehnanej favorizácii rôznych predmetov z odborov súvisiacich s vyučovacími predmetmi, často aj bez učiteľskej orientácie, temer bez sociálno-vedného základu, s veľmi okliešteným pedagogicko-psychologickým základom a vo viacerých prípadoch aj bez štátnej skúšky z pedagogiky a psychológie. Z ekonomických dôvodov boli redukované učiteľské praxe. *Depedagogizácia* a *depsychologizácia* postihla aj odborové didaktiky, ktoré sa radšej v prvom období zaoberali exaktným obsahom učiva v učebniciach ako procesuálnym vývinom odborového či predmetového myslenia dieťaťa.

Po roku 1992 však nastali prudké zmeny súvisiace so vznikom univerzít alebo viacfakultných vysokých škôl. Temer všade došlo k *personálnemu a odbornému oslabeniu pôvodných pedagogických fakúlt*, pretože z nich vznikali *ďalšie, filozofické, humanitné, či prírodovedné fakulty*. A tak sa všetky tieto fakulty temer všade dostali do si-

tuácie akéhosi „nového začiatku“. Kým učiteľstvo pre 2. stupeň ZŠ a SŠ sa konštituovalo, ako už bolo uvedené, najmä na báze vedných odborov vyučovacích predmetov väčšinou v zmysle koncepcie prípravy učiteľa ako akademického vzdelanca, inak sa vyvíjala situácia na pedagogických fakultách, osobitne v učiteľstve pre 1. stupeň ZŠ, pre ktoré malo toto oslabenie vlastne konštitutívny význam. Tento študijný odbor, predtým okrajový, realizovaný a spravovaný len popri iných učiteľských štúdiách, sa zrazu stal najmä pre mimobratislavské pedagogické fakulty, spolu so štúdiami pedagogiky, základotvorným. Kreovali sa pracoviská, pred ktorými hneď vtedy vyvstala potreba postaviť svojbytnú koncepciu tohto štúdia.

Vzhľadom na špecifiká mladšieho školského veku a mnohoo odborovosť štúdiá považovali väčšinou tieto pracoviská model učiteľa akademického vzdelanca, ako všade na svete pre toto učiteľstvo, za nevhodný a prekonaný. Vtedajšia pedagogika a pedeutológia však nedávala na riešenie týchto otázok odpovede, pretože, ako sme už uviedli, obe boli na VŠ utlmené, boli zrušené všetky jej štátne výskumné pracoviská (Výskumný ústav pedagogický, Ústav experimentálnej pedagogiky SAV) a pedagogický výskum nebol nijako podporovaný. Okrem toho, v oblasti pedagogiky, školstva či učiteľstva nebolo dostatok informácií zo zahraničia, pretože do roku 1989 bolo používanie západnej literatúry zakázané, dokonca aj literatúru z reformnej pedagogiky

30-tych rokov 20. storočia nebolo možné požíčať z knižnice bez špeciálneho potvrdenia, zo všetkých vied boli práve pedagogické vedy najprísnejšie obmedzované. To bolo dôvodom, že množstvo vysokoškolských učiteľov katedier prvého stupňa ZŠ, pedagogiky, psychológie spolu s odborovými didaktikmi začalo navštevovať *cyklické vzdelávania o alternatívnych školských modeloch a pedagogických koncepciách* v rámci zahraničných projektov alebo mimovládnych organizácií, ktoré na ich realizáciu postupne vznikali.

Toto inovačné vzdelávanie malo značný vplyv aj na vysoké školy. Znamenalo prísun nových informácií o stratégiách výučby, založených na zmene rozmyšľania o potrebách dieťaťa a jeho rozvoji a na vlastnej sebareflexii. Mnohí z učiteľov učiteľských fakúlt hľadali na týchto kurzoch odpovede na odrazu prázdne miesta v pedagogickej a didaktickej teórii. Bol to dovtedy neznámy moment, nielen obsahom, či sebareflexívnymi aktivitami, ale aj formou, pretože bok po boku s učiteľmi z praxe prežívali na vlastnej koži proces tvorby, facilitácie, vlastnej zmeny, uvedomovania si vlastnej stratégie učenia sa a pod. Vysokoškolskí učitelia sa celkom prirodzene stali postupne lektormi a expertmi na alternatívne koncepcie vzdelávania, v druhej polovici 90-tych rokov sa pod ich vplyvom niektoré tieto vzdelávania či nové špecializačné štúdiá realizovali aj na vysokých školách. Bolo to aj tým, že v nepriazni štátnej administratívy hľadali tieto alternatívy pre svoje

d ďalšie vzdelávanie legitimizáciu, ktorú im vysoká škola mohla poskytnúť.

Dodnes sme nedocenili a verejne neocenili, že myšlienky *personalisticky a sociokonštruktivisticky orientovanej pedagogiky* sa stali aj bežnou súčasťou didaktiky primárnej edukácie, neskôr i odborových didaktík, ba aj samotnej metodiky vysokoškolskej výučby a že vzdelávanie mimovládnych organizácií zásadným spôsobom ovplyvnilo formovanie na dieťa orientovanej edukačnej teórie v dnešných monografiách a učebniciach. Pod vplyvom tejto novej pedagogiky, ale aj rozvíjajúcej sa medzinárodnej spolupráce sa ku koncu tohto obdobia na vysokých školách sformovali skupiny učiteľov, ktoré žiadali opustiť transmisívny prístup a akademickú orientáciu vo vzdelávaní učiteľov a prepojiť ho viac so školskou praxou. Tie narážali zatiaľ na prevládajúcu väčšinu, ktorá v snahe udržať nespochybniteľnú akademickú úroveň štúdia obhajovala vysokú teoretickú úroveň poznatkov všetkých vedných odborov, videnú ako poznanie obsahov všetkých vied súvisiacich so študijným odborom, a jej zmenu vydávala za zníženie kvality štúdia. Začal sa tak zápas o novú tvár tohto učiteľského štúdia.

Etapa konceptualizácie a europeizácie 1996/97–2004

Druhú etapu, ktorú tvorilo obdobie rokov 1996/97 až cca do roku 2004, možno nazvať obdobím konceptualizácie (cca do 2000, 2001) a začínajúcej

europeizácie (cca do 2004, 2005). Kým v prvej časti tohto obdobia išlo najmä o obsahové vnútorné premeny programov a predmetov, v druhej časti boli nástupom kreditového systému štúdia určujúce formálne zmeny, ktoré ale ovplyvňovali aj obsah.

Pre **obdobie konceptualizácie** bolo príznačné, že s prísunom nových pedagogických a didaktických ideí začala nová éra *v rozvíjaní koncepcie učiteľského štúdia*. A pretože v učiteľstve sekundárnych stupňov toto úsilie vyvíjali najmä didaktici predovšetkým vo svojich predmetoch a na niektorých vysokých školách katedry pedagogiky v tzv. spoločnom základe učiteľského štúdia, koncepcne to bolo najviac viditeľné v učiteľstve pre primárny stupeň školy. Vyvolala ho potreba riešiť vzťah pedagogicko-psychologických, odborovo-predmetových, didaktických a praktických disciplín, ich logickú nadväznosť a obsahovú orientáciu, ako aj akreditácia všetkých vysokých škôl, ktorá sa v tom období rozbehla. V spomínanom období sa za spolupráce s českými kolegami riešili otázky osobnostnej orientácie učiteľskej prípravy (Spilková, 1999), výstavby štúdia podľa etáp rozvoja učiteľskej osobnosti (Kosová, 1999), vytvorenia jednotiacieho pedagogicko-psychologického a predmetovo didaktického profilu štúdia, zvýšenia podieľu praktickej prípravy, ale aj výstavby elementárnej pedagogiky ako vedného odboru (Kolláriková, Pupala, 2001), analyzovali a reformovali učebné plány (Portik, 1999), transformovali sa obsa-

hy pedagogických, psychologických a didaktických predmetov, zavádzali sa predmety o edukačných alternatívach. Pod vplyvom týchto trendov, ale aj na podnet profesijných združení učiteliek materských škôl sa začali otvárať, resp. sa obnovovali štúdiá predškolskej pedagogiky, avšak už s určujúcou osobnostnou orientáciou. Príprava učiteľa sa začala koncipovať podľa modelu učiteľa ako reflexívneho praktika (Černotová, 2001; Doušková, Porubský, 2004) a chápať ako facilitácia utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti, ktorá si aktívne vytvára vlastnú, odborne zdôvodnenú filozofiu a stratégie výučby. Vytvárali sa tiež učiteľské štúdiá novo-zavedených predmetov do ZŠ a SŠ ako učiteľstvo etickej výchovy alebo učiteľstvo informatiky.

Okolo roku 2000–2001 začína nový pohyb smerom **k europeizácii vysokoškolského štúdia**, ktorý nastal po podpísaní bolonskej deklarácie o spoločnom európskom vzdelávacom priestore v roku 1999, zavádzaním európskeho systému prenosu kreditov (ECTS). Slovenské vysoké školy preto začali najprv na základe vyhlášky o kreditovom štúdiu transformovať učebné plány na kreditový systém štúdia, pretože od roku 2002 po prijatí nového zákona o vysokých školách sa už iné ako na kreditoch založené štúdium nemohlo otvárať. Bolo potrebné ustanoviť z pôvodne všetkých povinných predmetov tri kategórie predmetov – povinné, povinne voliteľné a voliteľné. Bol to ťažký proces vzhľadom na obavy a neochotu učiteľov vzdať sa povinných predmetov a závi-

sieť od voľby študenta. Obzvlášť ťažké to bolo v učiteľských štúdiách, vzhľadom na množstvo predmetov a množstvo zainteresovaných katedier, v učiteľstve pre sekundárne stupne minimálne 4–5 katedier, najviac v učiteľstve pre primárny stupeň vzdelávania, kde bolo potrebné dosiahnuť konsenzus niekedy až desiatich katedier.

Avšak, na druhej strane sa musel začať proces *vyselektovania nosného konštitutívneho základu*, ktorý mal tvoriť v učiteľskom štúdiu povinné penzum. Existencia povinne voliteľných a voliteľných predmetov umožnila tvoriť predmetové alebo špecializačné moduly, z ktorých si študent mohol vyberať predmety pre svoju individuálnu vzdelávaciu cestu. Niektoré fakulty umožňovali, aby si ich študent zvolil vo voliteľnej časti ako celok a získal určitú špecializáciu. Najčastejšie sa to dialo v učiteľstve pre primárny stupeň vzdelávania, kde voľbou takéhoto celku ukončeného štátnou skúškou mohol absolvent na niektorých VŠ získať kvalifikáciu pre vyučovanie niektorého výchovného predmetu aj na druhom stupni školy alebo certifikát z niektorého špecializačného štúdia. Ako vážne obmedzenie sa však ukázalo len štvorročné trvanie tohto učiteľského štúdia, ktoré bolo pre takýto ambiciózny cieľ priúzkke. Vzhľadom na to, že sa súbežne s tým učiteľské štúdiá na viacerých fakultách tvorili buď podľa fáz rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti, alebo v postupnej nadväznosti teoretických a didaktických disciplín a jednotlivých druhov praxe od 2. až po 5. ročník, sú spätne vysokoškolskými odborníkmi hodnotené ako zatiaľ koncepcne najprepracovanejšie.

Tab. 1. Skupina študijných odborov č. 1 Výchova a vzdelávanie

Vedy o výchove a vzdelávaní	1. st. VŠ	2. st. VŠ	3. st. VŠ
1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov	A	A	
1.1.2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy	A	A	
1.1.3 Učiteľstvo umeleckých a umelecko-výchovných predmetov	A	A	
1.1.4 Pedagogika	A	A	A
1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika	A	A	A
1.1.6 Špeciálna pedagogika	A	A	A
1.1.7 Liečebná pedagogika	A	A	A
1.1.8 Logopédia*	A	A	A
1.1.9 Andragogika		A	A
1.1.10 Odborová didaktika			A

* V prvých rokoch existencie sústavy bol na tomto mieste odbor sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, ktorý je teraz súčasťou odboru 1.1.4 Pedagogika. Logopédia bola pôvodne v zdravotníckych odboroch. Zdroj: Akreditačná komisia SR (www.akredkom.sk)

Etape zavedenia štruktúrovaného učiteľského štúdia od roku 2004/05

Posledným veľkým zlomom v kreovaní vysokoškolského štúdia učiteľov boli roky 2004 a 2005, ktorými začína **obdobie tvorby a zavedenia štruktúrovaného trojstupňového vysokoškolského štúdia** bolonského typu. Hoci existencia bakalárskeho štúdia bola zakotvená už v československom zákone z roku 1990 a existencia krátkeho magisterského štúdia jeho novelou v roku 1996, nebola povinná. Na základe nového Zákona o vysokých školách (2002) však skončila platnosť akreditácie predchádzajúcich študijných odborov k 1. septembru 2005 a od toho roka sa mohli realizovať len novoakreditované členené štandardne trojročné

bakalárske a štandardne dvojročné magisterské študijné programy.

V novej sústave študijných odborov bolo učiteľstvo rozdelené do troch odborov s dobrým úmyslom odlíšiť prevažujúce spôsoby kognitívneho, zmyslovo-telesného či psychomotorického učenia sa žiakov (tab. 1). V ich podobných opisoch sa však ich špecifiká príliš neodrazili. Systémovou chybou dodnes je, že ich bazálny základ – odborová didaktika v doktorandskom štúdiu – nestojí v sústave nad nimi, ale je samostatným odborom. Niektoré odborové didaktiky vôbec neexistujú, niektoré sú súčasťou iných odborov a žiaľ niektoré odbory svoje vlastné učiteľstvo ani nepovažujú za príbuzný odbor. Učiteľstvo je azda jediným odborom, v ktorom sa za vednú podstatu môže vydávať ktorýkoľvek iný odbor (však všetky sa vyučujú). Príprava majstrov odborného výcviku sa stala uči-

teľstvom praktickej prípravy. Učiteľstvo pre preprimárny a primárny stupeň bolo zaradené ako profilovo odlišné štúdium do odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorý umožnil aj vytváranie doktorandského štúdia. Trojročné bakalárske a dvojročné magisterské štúdium naplnilo snahy o 5-ročné štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. Tiež významným prínosom bolo, že sa jednoznačne uvažovalo s potrebnou minimálne bakalárskou kvalifikáciou učiteľa MŠ.

Opisy učiteľských študijných odborov (www.akredkom.sk) obsahujú nosné témy jadra vedomostí, ale aj schopností a zručností, ktoré sú progresívne vyjadrené ako učiteľské kompetencie. Do istej miery sa tak zjednotil obsah diverzifikovaných študijných programov na všetkých fakultách, pretože ak chce byť študijný program akreditovaný, musí 60 % študijného programu zodpovedať témam opisu odboru. Zjednotili sa tiež požiadavky na ukončenie štúdia, a tak po roku 2004 už nie je možné ukončiť štúdium učiteľstva bez štátnej skúšky z pedagogiky. Tým sa vlastne urobil aj prvý krok k štandardizácii učiteľskej profesie a prípravy, hoci tento štandard napriek akreditácii niektoré VŠ nedodržiavajú.

Povinné štruktúrovanie učiteľských študijných programov bolo v akademickej obci prijaté s veľkou nevôľou, ktorá pretrvávala dodnes. V študijných odboroch učiteľstva pre sekundárne stupne školy (viď tab. 1, odbory 1.1.1.–1.1.3) vznikol totiž „umelý“ absolvent bakalárskeho štúdia, ktorý mal podľa opisu pokračovať v štúdiu, alebo vykonávať pozície, ktoré dodnes v našom školstve nie sú a pre nedostatok financií

ani nebudú vytvorené, napr. pomocného učiteľa, pedagogického pracovníka pre mimoškolské záujmové činnosti, školského administratívno-metodického pracovníka (podľa predmetovej špecializácie, napr. spravovanie školských knižníc, počítačových sietí, školského technologického a laboratórneho fondu a pod.). Aj bakalársky študijný program sa obvykle nazýva učiteľstvom, nesie teda názov profesie, pre ktorú ale nedáva kvalifikáciu. Až absolvent 2. stupňa štúdia môže byť učiteľ. Pod vplyvom vtedajších politických úvah a diskusií o dostatočnosti bakalárskeho štúdia pre učiteľov boli pre obranu profesie, ale v rozpore s teóriou rozvoja profesionality učiteľa, profilové učiteľské profesijné predmety – didaktika, odborové didaktiky a učiteľské praxe zaradené až do dvojročného magisterského štúdia.

V študijnom odbore 1.1.5 *Predškolská a elementárna pedagogika* sa situácia veľmi skomplikovala, pretože bakalárske štúdium sa chápe ako kombinovaný typ profesijného štúdia s prípravou na výkon praktickej profesie učiteľky MŠ, pedagogického asistenta či vychovávateľky v školskom klube, a súčasne akademického štúdia s teoretickou prípravou na pokračovanie v dvoch magisterských štúdiách učiteľstva pre primárne vzdelávania a predškolskej pedagogiky. Opis jadra vedomostí bakalárskeho štúdia obsahuje len metodiku edukačných činností v materskej škole a v čase mimo vyučovania, odborovo-didaktické štúdium je (t. j. odborové didaktiky viaže sa na predmety v škole vrátane učiteľskej praxe, a to prieběžnej aj súvislej) je súčasťou výhradne

až magisterského štúdia. To znemožňuje označiť bakalárske štúdium ako postačujúce pre primárnoškolskú učiteľskú profesiu. Na druhej strane vtesnáva profilujúce predmety učiteľstva pre primárne vzdelávanie len do dvojročného magisterského štúdia. Najvážnejšou dilemou pri konštituovaní študijných programov je obťažnosť spojiť profesijnú praktickú orientáciu s akademickou – bakalársky program vlastne stráca charakter a vnútornú integritu, lebo vyžaduje množstvo predmetov. Zároveň je nízka kontinuita s magisterským programom učiteľstva pre primárny stupeň školy, pretože kompetencie učiteľky MŠ (resp. vychovávateľky v školskom klube) a učiteľky primárneho stupňa ZŠ na seba stupňovito nenadväzujú, metodické predškolské a mimoškolské zameranie a praxe v materských školách a školskom klube v bakalárskom štúdiu neumožňujú didaktickú a praktickú prípravu na budúce štúdium učiteľstva, čo zužuje skutočnú učiteľskú prípravu podobne ako v učiteľstve pre sekundárne stupne len na magisterské dva roky.

Práve z vyššie uvedených dôvodov v poslednom období po niekoľkoročných skúsenostiach silnejú hlasy požadujúce *opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania*, nečleneného na bakalársky a magisterský stupeň.

Kritika súčasného vzdelávania učiteľov na Slovensku

Nazákľade všetkého, čo bolo doteraz uvedené o učiteľskej profesii, o vývoji učiteľského vzdelávania a o vedeckých

a profesijných požiadavkách na jeho realizáciu, možno povedať, že „vzdelávanie učiteľov nie je ďaleko od toho, čo sa nazýva profesionalizácia bez profesionalizmu“ (Lukášová, 2003, s. 23), že súčasné vzdelávanie učiteľov nevedie k profesionalite a problematizuje profesijnú identitu. Na jednej strane v učiteľskom vzdelávaní všetkých stupňov neúmerne narastajú požiadavky medzinárodných trendov aj regionálneho školstva na rozšírenie prípravy o nové predmety, oblasti a kompetencie, ktoré do popísanej učiteľskej prípravy nie je možné vtesnať (osobitne kritické je to pri učiteľstve primárneho vzdelávania). Na druhej strane narastá kritika učiteľskej prípravy práve z hľadiska nedostatočných profesijných učiteľských kompetencií. Kritika vyviera z dvoch zdrojov. Jedným je regionálne školstvo, a to školy, školské a učiteľské asociácie, samotní učitelia a absolventi v prvých rokoch praxe, spolu so sekundárnym zdrojom kritiky, ktorými sú výsledky výskumov a medzinárodných testovaní OECD a IEA, najmä súbežné zisťovanie údajov o práci učiteľov. Druhým zdrojom je nespokojnosť a hĺbkové analýzy stavu vysokoškolskej prípravy učiteľov z vedeckého pedeutologického hľadiska a z hľadiska výsledkov výskumov slovenských univerzít o stave a charaktere prípravy učiteľov, v tejto súvislosti osobitne kritika štruktúrovaného učiteľského štúdia, rozdeleného na bakalársky a magisterský stupeň.

Možno zhrnúť, že učiteľské študijné odbory a ich študijné programy sú jedi-

nými odborníkmi a programami, v ktorých ich **vedecké východisko a vedecká podstata** 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 vedecky zdôvodnenej koncepcie učiteľskej prípravy podľa postupného rozvíjania učiteľskej profesionality (odporuje tomu aj štruktúrovanie učiteľského štúdia);

- o výstavbe ŠP alebo o jeho skutočnej realizácii môže rozhodovať predstaviteľ' ktoréhokoľvek vedného odboru (napr. v praxi VŠ reálne neakceptovanie akreditovaného ŠP najmä v profesijnej časti prípravy, nevyvážené preferovanie vednej odborovo-predmetovej orientácie nad profesijnou učiteľskou, t. j. pedagogicko-psychologickou, odborovo-didaktickou a praktickou, a to aj v praxi slovenskej akreditačnej komisie);

- pri akreditácii učiteľských študijných programov sa prioritne nevyžaduje orientácia na učiteľské kompetencie (napriek formulácii v opisoch ŠP), 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 ŠP, 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 učiteľstva pre primárne alebo sekundárne vzdelávanie termínom učiteľstvo, hoci jeho absolvent v profesii učiteľa nemôže pôsobiť, ani ho program na učiteľstvo profesijne nepripravuje.

Hoci je učiteľstvo profesijne orientované štúdium, vedeckými komunitami na VŠ (žiaľ, aj tými, ktoré sa na jeho realizácii zúčastňujú) **nie je akceptovaná profesijná podstata povolania**. Programy sú zostavované len ako vedľa seba stojace vedné základy predmetov s nízkym podielom odborových didaktík, pedagogiky, psychológie a nedostatočne zastúpenou praxou. Nedostatočne, alebo vôbec sa neprejavuje ich vyššie vysvetlená špecifická viacúrovňová integrácia pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky, takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky, ale najmä teórie a praxe.

Učiteľské vysokoškolské štúdium má tak nízku funkčnú integritu. Všeobecne sa príprava učiteľov na Slovensku neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov. Dôsledkom je, že v oblasti kurikula vysokoškolského učiteľského vzdelávania všeobecne sú výrazné rozpory, ktoré sú prekážkami pre skutočný rozvoj profesionality učiteľov:

Rozpor informačno-transmisívnych modelov a koncepcií učiteľského štúdia (učiť sa obsahy vied) s požiadavkami profesijných kompetencií (byť schopný odborne konať).

Rozpor akademicky preferovaného vedno-odborového obsahu štúdia s pedagogicko-psychologickým základom profesionalizácie.

Rozpor akademicky poňatých vysokoškolských disciplín s aplikačným charakterom školských vyučovacích predmetov a edukačného procesu (čo sa, žiaľ, týka aj odborových didaktík).

Výučba didaktických a pedagogických disciplín učiteľmi bez znalosti praxe, bez učiteľmi riadenej reflexie praxe študenta.

Nerozpracovanosť didaktík ako vedných a študijných odborov.

Nevyhovujúci pomer teórie a praxe, nedostatočná až neexistujúca riadená teoretická reflexia vlastnej praxe študenta.

Rozpor oficiálne vyučovaného a skrytého kurikula, t. j. sociálnych zážitkov a životných skúseností študentov na praxi i vo výučbe na vysokej škole (podobne Lukášová, 2003; Spilková, 2004; Vašutová, 2004).

Existencia zákonom ustanovených, na odbornej báze dobre pripravených štandardov učiteľskej profesie by zároveň umožnila zásadnú zmenu orientácie a obsahu učiteľských štúdií všetkých vysokých škôl, pretože by sa pre ne mala stať nosným východiskom konštrukcie učiteľského kurikula. Táto zmena je pre reformu slovenského školského systému rozhodujúca, lebo jej hlavným činiteľom je učiteľ ako tvorca školského a triedneho vzdelávacieho programu, učiva a celého pedagogického procesu. Súčasný stav učiteľskej prípravy systé-

mové premeny vzdelávania na Slovensku dostatočne nepodporuje.

Napriek tomu, že školstvo je v EÚ 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). Učiteľské štúdium rozdelením do nespojitých alebo len formálnych stupňov v súčasnosti nemá logickú koncepcnú výstavbu a nezabezpečuje kvalitnú prípravu učiteľov. Rozdelenie štúdia do dvoch oddelených stupňov podľa súčasných opisov neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na skutočne odbornej báze – podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti a profesionality. Tým, že do bakalárskeho štúdia sa sústredil teoretický pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ, ako aj vedné základy školských predmetov a do magisterského štúdia didaktická príprava a učiteľská prax, došlo z *hľadiska pedeu-
tológie* naopak 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 a nadväzujúcu štruktúru prepojenú s teoretickou prípravou a s odbornou reflexiou skúseností z praxe;
- obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo šty-

roch na dva roky), t. j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií;

- narastajúce požiadavky zo strany reformy regionálneho školstva na rozšírenie prípravy o nové predmety, oblasti a kompetencie podľa štátnych vzdelávacích programov do popísanej prípravy nie je možné vtesnať, napr. bakalárska príprava pre učiteľov primárneho vzdelávania obsahuje štyri nespojité profily (teoretická príprava na učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, učiteľstvo MŠ, vychovávateľstvo, asistent pre znevýhodnených žiakov); samotné primárne učiteľstvo ako celok okrem prípravy v 10 (novo požadovaných 12) vedných odboroch obsahuje v magisterskom štúdiu 8 (novo požadovaných 10) didaktík predmetov; zvyšovanie kvantity bez žiaducej integrácie zvyšuje povrchnosť a znižuje kvalitu.

K uvedeným odborným skutočnostiam pristupujú aj *sociálno-politické a ekonomické dôvody* kritiky štruktúrovaného štúdia, ktoré majú nezanedbateľný celospoločenský rozmer:

- nízka, resp. temer žiadna uplatniteľnosť absolventov bakalárskeho štúdia dvojpredmetového učiteľstva, absolvent bakalárskeho štúdia nie je a ani nemôže byť kvalifikovaný učiteľ;

- profil tohto absolventa je v opise študijného odboru postavený na také profesie, ktoré reálne v praxi nie sú a pre fatálny nedostatok finančných prostriedkov ešte celé desaťročia ani nebudú vytvorené;

- voľba vzdelávacej cesty študenta sa nerealizuje, absolvent dvojpredme-

tového učiteľstva nemôže pokračovať v žiadnom inom programe, len v tej istej kombinácii v učiteľskom štúdiu;

- samotná existencia bakalárskeho štúdia vytvára nebezpečenstvo likvidácie aj tak nízkeho sociálneho statusu učiteľov, ich postavenia v spoločnosti a odmeňovania stále sa opakujúcimi diskusiami o dostatočnosti bakalárskej kvalifikácie pre učiteľskú profesiu;

- vzhľadom na neuplatniteľný profil bakalárskeho štúdia sú vynaložené náklady na zdvojené prijímacie pohovory, obhajoby, záverečné skúšky, promócie, diplomy, výpisy atď., vynaložené ľudské sily vysokoškolských učiteľov, ale aj práca študenta na zdvojené povinnosti značne neefektívne.

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 zo dňa 29. 9. 2011). Zavedenie spojeného magisterského štúdia by poukázalo na významnosť a podporu profesie zo strany štátu a posilnilo by jej status v očiach verejnosti. Vedomie vstupu priamo do magisterského štúdia môže pozitívne vplývať na zvýšenie záujmu lepších absolventov stredných škôl o učiteľské štúdium.

Existujú aj negatívne dôsledky zavedenia spojeného učiteľského magisterského štúdia, ako napr. znížená možnosť regulovať si kariérnu cestu, zrušenie mobility po bakalárskom štúdiu medzi programami, školami a kraji-

nami, ktoré však vzhľadom na národne špecifické školské systémy aj tak nie sú veľké. Učiteľské vysoké školy môžu byť finančne poškodené znížením počtu absolventov, čo je (ale nemusí byť do budúcnosti) jedno kritérium metodiky rozdeľovania dotácie štátneho rozpočtu pre vysoké školy. Tieto dôsledky však nemajú nič spoločné s otázkou kvality vysokoškolskej učiteľskej prípravy a jej odbornej koncepcie.

Z doterajšej analýzy stavu profesie a učiteľského štúdia vyplýva, že okrem opatrení, ktoré je potrebné vykonať na úrovni štátu, je nevyhnutné zo strany vysokoškolského prostredia uskutočniť **komplexnú reformu učiteľského vzdelávania**:

- zmeniť sústavu študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a vedeckých východísk teórie učiteľskej profesie;

- 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, ako aj integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva;

- 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, o predškolskú pedagogiku a pod.,

- upraviť opisy učiteľských ŠO v zmysle profesionalizácie učiteľskej profesie, požiadaviek štandardov učiteľskej profesie a požiadaviek reformy regionálneho školstva s dôrazom na posilnenie učiteľskej praxe;

- na vysokých školách uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej a profesijnej koncepcie výstavby učiteľského štúdia a postupného uvoľnenia úzkej špecializácie absolventa ako prípravy na prechod na prípravu pre vyučovanie širších vzdelávacích oblastí.

Hoci pre rozmanitosť učiteľských profesijných činností neexistuje univerzálna definícia dobrého učiteľa či jeho efektívnej prípravy, mali by sme sa s takou istou odbornou úctou, s akou pristupujeme aj k iným vedám, postaviť aj k náuke o učiteľstve a tým aj ku koncepcii učiteľského štúdia. Uvážene urobiť funkčný výber teoretickej časti štúdia, uchovať, alebo obnoviť na seba nadväzujúcu praktickú prípravu študenta a postaviť ju prostredníctvom odbornej reflexie na univerzitnú úroveň a zároveň tým posilniť a inovovať didaktickú, t. j. podstatnú profesijnú prípravu.

Odborné hľadisko by malo prevážiť nad spormi predstaviteľov jednotlivých vedných disciplín pri boji o hodiny a kredity. Nezanedbateľné je aj to, či sa s danou oblasťou vedy už študent niekedy stretol (vyučovacie predmety), alebo napr. vôbec nie (čo je časté pri psychológii, pedagogike, ale aj didakti-

ke a odborovej didaktike), a či sa s ňou stretol v správnom profesijnom postavení (učiteľskej praxe). Ak ako argumenty používame, že študent po absolvovaní temer 3000 hodín slovenského jazyka alebo 2000 hodín matematiky počas základnej a strednej školy „nič nevie“, potom je to čiastočne aj vizitka učiteľských vysokoškolských pracovísk. Dnešné vysoké školy za uplynulých dvadsať rokov totiž odborne pripravili učiteľov týchto žiakov, a ak žiaci „nič nevedia“, potom je najvyšší čas to zmeniť.

Návrh odporúčaní pre riešenie problémov vysokoškolského vzdelávania učiteľov

Súčasný poňatie učiteľského vzdelávania na Slovensku je z medzinárodného, vedecko-teoretického i z profesijno-praktického hľadiska ďalej **neudržateľné a je nevyhnutné ho začať reformovať**. Ako výstup rozvojového projektu „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“ je potrebné:

- zmeniť sústavu študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a štátom požadovanej predpísanej kvalifikácie;
- zaviesť aj spojené magisterské štúdium 1. a 2. stupňa učiteľského VŠ štúdia, ktoré umožní realizovať neprerušovanú integrovanú teoretickú odborovú, pedagogicko-psychologickú, odborovo-didaktickú a profesijne-praktickú prípravu podľa fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality

a integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva a upraviť k tomu opisy učiteľských ŠO;

- na vysokých školách uskutočniť vnútornú prestavbu štúdia v zmysle odbornej vedeckej a profesijnej koncepcie výstavby učiteľského štúdia, vyváženej akademickej a profesijnej prípravy a posilnenia didaktickej a praktickej časti prípravy;

- prijať širšie koncipované opatrenia k podpore učiteľskej profesie, učiteľského vzdelávania a výskumu školy a profesie.

Na vysokých školách uskutočniť po prijatí opisov študijných odborov pri najbližšej akreditácii vnútornú prestavbu učiteľských študijných programov:

1. Učiteľské študijné programy vytvárať podľa vedecky zdôvodnenej koncepcie učiteľského štúdia, podľa medzinárodne uznávaných požiadaviek na profesijné učiteľské spôsobilosti a podľa fáz rozvoja učiteľskej profesionality:

- dodržiavať proporcionalitu štruktúry študijných programov podľa variantov vymedzených v opisoch študijného odboru, aby teoretické predmety boli naviazané na edukačnú realitu;

- učiteľské štúdium je potrebné od začiatku etablovať ako prípravu na učiteľskú profesiu, v ktorom sa musí integrovať prelinárny odborovo-predmetový modul, pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul, odborovo-didaktický modul a učiteľskú prax;

- odborovo-predmetový modul vytvárať s ohľadom na kurikulum štátnych vzdelávacích programov, oblasti prierezových tém a uplatňovanie medzipredmetových vzťahov;

- prepojiť pedagogické a psychologické disciplíny s didaktikami odborných predmetov a učiteľskou praxou, čím by študenti získali komplex kompaktne pôsobiacich informácií, ktoré im umožnia získané vedomosti aplikovať do pedagogických situácií, ktoré u budúcich učiteľov rozvíjajú základné pedagogické myslenie a pedagogické spôsobilosti, ktoré potrebujú na výkon svojej profesie;

- zabezpečiť nadväznosť a komplementaritu teoreticko-didaktickej a predmetovo-didaktickej prípravy s učiteľskou praxou, didaktiky predmetov viac orientovať na odbornú reflexiu pedagogickej praxe;

- celkove posilniť praktickú prípravu študentov a zabezpečiť nadväzujúcu gradáciu učiteľských praxí pre niekoľkoročné stretávanie sa študenta s edukačnou realitou v škole;

- koncipovať študijné programy tak, aby zodpovedali požiadavkám profesijných štandardov pre príslušnú kategóriu pedagogických zamestnancov;

- dbať o kvalitu vyučovania odborovej didaktiky a zabezpečiť, aby jej vyučujúci, resp. aj študenti doktorandského štúdia mali skúsenosti zo školskej praxe.

2. Pri tvorbe a akreditácii študijného programu dbať na to:

- aby program zodpovedal požadovaným kvalifikačným predpokladom v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, aby absolventovi mohla byť uznaná kvalifikácia pre výkon učiteľskej profesie;

- aby garantovanie štúdia učiteľstva nebolo formálne, t. j. bez hlbšieho pozna-

nia odboru, aby garant okrem odborného profilu mal aj predpoklady pre znalosť špecifik slovenského regionálneho školstva, preto uvážiť, v ktorých prípadoch môže byť zo zahraničia;

- aby sa nepredkladali na akreditáciu študijné programy učiteľstva alebo odborovej didaktiky v inom odbore ako je odbor 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika, alebo súčasti edukačných vied (vied o výchove a vzdelávaní);

- aby sa učiteľstvo, pedagogika alebo teória vyučovania neobjavovali ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru.

3. Vytvoriť na vysokých školách zabezpečujúcich prípravu učiteľov primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania za spolupráce viacerých fakúlt niekoľko ciest na zabezpečenie čo najrýchlejšieho odstránenia kvalifikačného deficitu týchto učiteľov vo výučbe anglického jazyka, a to:

- v neštruktúrovanom študijnom programe Učiteľstvo pre primárny stupeň školy s modulom špecializácie anglického jazyka s didaktikou ukončený štátnou skúškou zastúpený cca 1/5 kreditov podľa návrhu opisu ŠO Predškolská a elementárna pedagogika;

- v štúdiu sekundárneho učiteľstva v kombinácii s anglickým jazykom pripraviť modul – voliteľný blok predškolskej elementárnej pedagogiky a psychológie predškolského a mladšieho školského veku;

- vytvoriť študijné programy jednoodborového štúdia učiteľstva anglického jazyka tak, aby bol absolvent pripravený na vyučovanie AJ na preprimárnom, primárnom aj sekundárnom stupni školy.

4. Vytvoriť na vysokých školách zabezpečujúcich prípravu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania neštruktúrované študijné programy tohto učiteľstva so špecializáciou v inkluzívnej pedagogike, zameranej na žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami podľa navrhovaného opisu ŠO Predškolská a elementárna pedagogika.

Je zrejmé, že uvedené odporúčania, ktoré sa usilujú zachytiť riešenie problematiky zlepšenia učiteľského vzdelávania čo najkomplexnejšie podľa jednotlivých oblastí, sú rôznorodého charakteru. Niektoré

sú dlhodobé a budú zrejme vyžadovať dodatočné finančné zdroje. Viaceré navrhované opatrenia sú skôr organizačného charakteru a nevyžadujú bezprostredne finančné zdroje, čím je možné ich uskutočniť ihneď. Je však potrebné zdôrazniť, že bez kvalitnej prípravy učiteľov budeme len s ťažkosťami, ak vôbec, môcť riešiť nosné úlohy reformy regionálneho školstva a tým aj dostatočnosť prípravy uchádzačov o technické, prírodovedné odbory, ale aj o ostatné odbory potrebné pre rozvoj našej spoločnosti a jej ľudského potenciálu.

LITERATÚRA

- ČERNOTOVÁ, M. Študent učiteľstva – „peripetie“ prípravy na fakulte. In: BEŇO, M. a kol. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: UIPŠ, 2001, s. 30-77.
- DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. (Eds). *Vedenie študentov na odbornej praxi*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- KOSOVÁ, B. Konceptné východiská pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s. 67-78.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PF OU, 2003.
- MEULENKAMP, B.H. Opleiding in Fasen. In: KORTHAGEN, F.A., DON, L.C., NEUVEL, S. van DEN, *Slitstaen bij onderwijs in beweging*. Utrecht: Uniersiteit, 1993.
- OECD *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. [online] OECD, 2011. Dostupné na: www.oecd.org.
- PORTÍK, M. Smerovanie pedagogickej zložky v príprave učiteľa 1. stupňa na PF PU v Prešove. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s. 97-107.
- SPILKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1999, s. 34-44.
- SPILKOVÁ, V. *Základní trendy ve vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- Vyhlasenie asociácie dekanov pedagogických fakúlt Slovenskej a Českej republiky*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského 29. 9. 2011.