

## **Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva<sup>1</sup>**

(Záverečná správa a návrhy odporúčaní)

**Banská Bystrica**

**marec 2012**

---

<sup>1</sup> Na príprave materiálu sa zúčastnilo 14 učiteľských fakúlt z týchto univerzít: UMB Banská Bystrica, UKF Nitra, TU Trnava, PU Prešov, UK Bratislava, UCM Trnava, STU Bratislava, KU Ružomberok, ŽU Žilina, UPJŠ Košice, UJS Komárno. Projekt koordinovala UMB v Banskej Bystrici a počas celého roka pracovali v projekte zástupcovia sekcie vysokých škôl a sekcie regionálneho školstva MŠVVaŠ SR.





## OBSAH

PREDHOVOR.....	4
1 VÝCHODISKÁ A SÚVISLOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV .....	6
1.1 Kríza učiteľskej profesie a úpadok jej statusu .....	8
1.1.1 Prejavy krízy učiteľskej profesie.....	9
1.1.2 Prístupy štátu k učiteľskej profesii a k vzdelávaniu učiteľov.....	11
1.2 Vývoj vysokoškolského učiteľského vzdelávania po roku 1989 .....	22
1.2.1 Etapa nového začiatku 1990 cca 1996/97 .....	23
1.2.2 Etapa konceptualizácie a europeizácie cca 1996/7 - 2004 .....	25
1.2.3 Etapa zavedenia štruktúrovaného učiteľského štúdia od roku 2004/05 .....	26
1.3 Vedecká teória učiteľskej profesie a jej profesijná podstata .....	28
1.3.1 Dilemy učiteľského vzdelávania.....	29
1.3.2 Profesionalita a expertnosť v učiteľstve .....	31
1.3.3 Koncepcie prípravy učiteľov a výstavba učiteľských študijných programov .....	37
1.3.4 Profesionálne štandardy – vyjadrenie požiadaviek na profesiu v súlade s potrebami regionálneho školstva .....	43
1.4 Kritika súčasného vzdelávania učiteľov na Slovensku.....	52
1.4.1 Kritika učiteľského vzdelávania praxou regionálneho školstva .....	52
1.4.2 Kritika učiteľského vzdelávania z hľadiska teórie učiteľskej profesie a vo vzťahu k štruktúrovanému štúdiu.....	55
1.5 Terminologické poznámky k interpretácii pojmov gramotnosť a kompetencie (pre návrhy opisov učiteľských študijných odborov) .....	59
Zoznam bibliografických odkazov ku kapitole 1 .....	62
2 ANALÝZA VZDELÁVANIA UČITEĽOV JEDNOTLIVÝCH STUPŇOV ŠKÔL A NÁVRHY NA ZMENY OPISOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROV .....	68
2.1 Vzdelávanie učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania .....	68
2.1.1 Štúdium učiteľstva pre primárne a preprimárne vzdelávanie po roku 1989 .....	69
2.1.2 Súčasný stav a dôvody pre vytvorenie novej koncepcie.....	75
2.1.3 Návrh opisu študijného odboru 1.1.4 Predškolská a elementárna pedagogika .....	88
2.2 Vzdelávanie učiteľov sekundárneho vzdelávania.....	97
2.2.1 Analýza súčasného stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie .....	97
2.2.2 Návrh koncepčných riešení vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie .....	119
2.2.3 Návrh opisu študijného odboru 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika .....	125
2.2.4 Návrh opisu študijného odboru 1.1.2 Majster odbornej výchovy.....	131
Zoznam bibliografických odkazov ku kapitole 2 .....	134

3 NÁVRHY ODPORÚČANÍ PRE KOMPLEXNÉ RIEŠENIE PROBLÉMOV VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV .....	136
3.1 Odporúčania pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.....	136
3.2 Odporúčania pre Akreditačnú komisiu poradný orgán Vlády SR (ďalej len AK).....	139
3.3 Odporúčania pre vysoké školy.....	141
ZÁVER .....	144
PRÍLOHY .....	145
Zoznam príloh.....	146

### **Autori kapitol**

Kapitola 1	Beata Kosová
Kap. 1.3.4	Bronislava Kasáčová
Kap. 1.5	Štefan Porubský
Kapitola 2.1	Alena Doušková – Bronislava Kasáčová
Kap. 2.1.2.1.	Štefan Porubský
Kap. 2.1.2.2	Alena Doušková
Kap. 2.1.3	Alena Doušková – Bronislava Kasáčová – Štefan Porubský – Alica Petrasová
Kapitola 2.2	Gabriela Petrová – Jana Duchovičová
Kap. 2.2.1.1	Gabriela Petrová – Jana Duchovičová – Jarmila Kmeťová – Karol László
Kapitola 3	Beata Kosová – Gabriela Petrová

Technická redakcia: Petra Fridrichová



## PREDHOVOR

Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej MŠVVaŠ SR) „*Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*“ vznikol ako výsledok zložitej situácie, v ktorej sa naplno prejavil nesúlad medzi slovenským regionálnym a vysokým školstvom. Prijatie nového školského zákona v roku 2008 a systému dvojúrovňového kurikula prinieslo nový smer, akým sa vyvíja regionálne školstvo, množstvo zmien, nové predmety, nové úlohy učiteľa. Vzdelávanie učiteľov, tvorené autonómnym rozhodovaním vysokých škôl a akreditované podľa opisov študijných odborov učiteľstva, na tieto zmeny nemohlo reagovať dostatočne rýchlo z objektívnych dôvodov, ale ani nie je na tieto premeny vnútorne celkom pripravené.

Cieľom projektu bolo, na základe systematizácie poznatkov o súčasnom stave prípravy študentov učiteľstva na výkon učiteľského povolania, vytvoriť návrh koncepcie vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorý bude akceptovať nové potreby edukačnej praxe. Riešitelia si predsavzali:

- analyzovať strategické zmeny vo výchove a vzdelávaní na primárnom a sekundárnom vzdelávaní 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 a komparovať ich sporné body,
- identifikovať základné problémy transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov,
- navrhnúť strategické a koncepčné zmeny vo vzdelávaní učiteľov prostredníctvom návrhu nových opisov študijných odborov,
- navrhnúť súbor súvisiacich koncepčných úloh a opatrení, ktoré treba vykonať pre uskutočnenie kvalitatívnej zmeny vysokoškolskej prípravy učiteľov.

Záverečná správa ukazuje, ako sa tieto úlohy podarilo splniť. V prvej kapitole sú zhrnuté všetky podstatné východiská a súvislosti, ktoré treba pri reformovaní učiteľského vzdelávania brať do úvahy: súčasný stav profesie v slovenskej spoločnosti, historický vývoj učiteľského vzdelávania, vedecká teória učiteľskej profesie a profesionality, profesijná podstata tohto povolania a jeho štandardizácia, súčasná kritika štruktúrovaného učiteľského vzdelávania zo strany regionálneho školstva, absolventov alebo odborníkov, aj terminologické problémy. Druhá kapitola dáva podrobnú analýzu prípravy učiteľov preprimárneho, primárneho a sekundárneho stupňa škôl spolu s návrhmi na zmeny, vyjadrené v konkrétnom znení opisov troch učiteľských študijných odborov a v zmene sústavy študijných odborov. V tretej kapitole sú zhrnuté návrhy opatrení, ktoré by bolo potrebné vykonať na úrovni MŠVVaŠ, Akreditačnej komisie Vlády SR a jednotlivých vysokých škôl.

Projekt gestorovala Univerzita Mateja Bela, pracoval v ňom riešiteľský tím zložený z odborníkov z 5 učiteľských fakúlt, zo sekcií vysokých škôl a regionálneho školstva MŠVVaŠ SR a Metodicko-pedagogického centra. Počas 15-mesačného trvania projektu bol tím rozšírený o dve pracovné skupiny pre primárne a sekundárne vzdelávanie, v ktorých spolu s riešiteľským tímom pracovali zástupcovia 14 učiteľských fakúlt z jedenástich slovenských univerzít. K návrhu nových opisov, ktoré tieto skupiny vypracovali, sa z 27 fakúlt pripravujúcich učiteľov nesúhlasne vyjadrili 4.

Členovia riešiteľského tímu veria, že návrhy spracované v tejto záverečnej správe sa podarí zrealizovať a zastaviť tak negatívny vývoj a tým aj všeobecné podceňovanie a diskvalifikáciu vysokoškolského učiteľského vzdelávania.

Beata Kosová, zodpovedná riešiteľka



# 1 VÝCHODISKÁ A SÚVISLOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov 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 požiadavky**, 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 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 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 objavia 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 aj autonómne fungujúcich vysokých škôl.

Obrovskou rýchlosťou sa menia aj žiaci slovenskej školy a ich sociálna situácia, v dôsledku premien spoločnosti vznikajú u nich celkom nové potreby (Van Oudenhoven – Wazir, 2006), ktoré slovenská škola nie je schopná uspokojiť. Deti formujú svoj životný štýl podľa prevažujúcich globálnych trendov, edukácia v škole ani v rodine ho však nekompensujú vedomím globálnej zodpovednosti. Prestávajú žiť zdravím životným štýlom, v každodennom živote sú stále viac ohrozené konzumným pohľadom na svet, egocentrizmom, rizikami civilizačných chorôb, virtuálnymi sieťami namiesto skutočných medziľudských vzťahov (bližšie Vančíková, 2011). Príťažlivé médiá, pri ktorých dnes deti strávia viac času ako s kamarátmi, spôsobujú, že sa vo vedomí detí stráca schopnosť rozlišovať medzi skutočnosťou, mediálnymi obrazmi a virtuálnou realitou, ktorú dnešní autori nazývajú dokonca stratou skutočnosti (Malík, 2008). Deti ľahko spoznávajú svet a doby, ktoré presahujú ich individuálny priestor, avšak ťažko nachádzajú svoju kultúrnu alebo osobnú integritu (Angvik – Van Borries, 1997). Pod vplyvom médií a internetu, ktoré ponúkajú množstvo najnovších, ale zároveň morálne neutriedených informácií, stráca škola svoje tradičné postavenie v edukácii, očakávania detí od nej, ale aj očakávania spoločnosti od nej, teda aj jej funkcie, sa menia.

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 práce 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**. Postupne vo vedecky zdôvodnených fázach sa 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. Základy 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 statusom 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.

Týmto trom veľkým okruhom problémov bude venovaná pozornosť v nasledujúcich častiach tejto kapitoly.

## 1.1 Kríza učiteľskej profesie a úpadok jej statusu

Od 70-tych rokov 20. storočia sa v medzinárodnom meradle prudko mení chápanie úlohy vzdelávania pre pokrok celej ľudskej spoločnosti a začína sa presadzovať koncepcia *celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti*. V mnohých medzinárodných dokumentoch (1970 UNESCO Úvod do celoživotného učenia sa, 1972 UNESCO správa o stave vzdelávania vo svete Učenie sa byť: Svet vzdelávania dnes a zajtra, 1974 UNESCO Učiaci sa spoločnosť, 1979 Rímsky klub Učenie sa bez obmedzenia, 1997 UNESCO Vzdelávanie pre 21. storočie a pod.) bol formulovaný model budúcej spoločnosti, závislý od jednotlivcov, ktorí budú mať dve zásadné kvality: budú schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a dostupné informácie a budú mať zodpovedný prístup (podľa *Celoživotné vzdelávanie...*, 2000, s.6 – 7). Súčasne s tým sa začalo meniť *poňatie vzdelanosti* - už nie ako prenosu tradičných kultúrnych hodnôt, ale ako „schopnosti celej spoločnosti nielen sa učiť z kultúrnej a sociálnej skúsenosti, ale tiež produkovať nové poznatky a využívať ich ku svojmu rozvoju“ (Walterová, 2004, s. 26). To, čo sa potom považuje za podstatné pri posudzovaní kvality vzdelanosti, sú dôkazy o schopnosti zvládať spolu s ostatnými zmeny, ktoré prináša súčasný svet, odolávať neistotám, tvorivo prispievať k zachovaniu a rozvoju ľudstva. Už od konania medzinárodnej konferencie o vzdelávaní ICE – UNESCO v roku 1975 sa hovorí o *meniacej sa role učiteľa* (Tedesco, 1997), ale najmä v 90-tych rokoch sa začína veľmi zdôrazňovať jeho rozhodujúca rola pre vybudovanie učiacej sa spoločnosti.

Vo svetle týchto pohybov sa ukázalo, že učiteľský stav nie je na tieto úlohy pripravený. Viacerí autori (Hargreaves, Korthagen, Vonk, Giesbers, Peeters, Wubbels, Walterová, Kasáčová, Rosa) sa zhodujú v tom, že po období určitej profesionálnej autonómie v druhej polovici 20. storočia, keď sa plne zaviedla riadna pregraduálna príprava a zvýšil sa spoločenský status učiteľa, začína od 70-tych rokov obdobie deprofesionalizácie, alebo inak **krízy učiteľskej profesie**. Dokonca na jednej z najvýznamnejších konferencií OECD k vzdelávacím reformám Škola zajtrajška v roku 2000, kde bolo spracovaných šesť možných scenárov vývoja dnešných škôl, bol jeden z nich označený ako kolaps školy v dôsledku rozkladu učiteľskej profesie (Kotásek, 2003). Predovšetkým pre vyspelé krajiny je od 90-tych rokov typické tzv. obdobie *neoprofesionalizmu*, t. j. realizácia krokov na zvyšovanie statusu učiteľskej profesie. Európska komisia zverejnila v roku 2003 štyri zásadné komparatívne správy o stave učiteľskej profesie (*Učiteľská profesia v Európe...*, 2003), z ktorých ale vyplýva, že najmä v transformujúcich sa krajinách, vrátane Slovenska, sa znaky obdobia neoprofesionalizmu ešte neprejavili.

### 1.1.1 Prejavy krízy učiteľskej profesie

Situácia na Slovensku naopak pripomína vo viacerých bodoch stav, typický pre mnohé demokratické krajiny na začiatku 90-tych rokov 20. storočia, kedy tam vonkajšie i vnútorné prejavy krízy učiteľskej profesie boli najvýraznejšie.

**Vonkajšie prejavy krízy** učiteľskej profesie sú:

- *Starnutie učiteľských zborov* – na Slovensku je učiteľov nad 50 rokov v primárnom vzdelávaní 25,5%, v nižšom sekundárnom vzdelávaní 37,9% a vo vyššom sekundárnom vzdelávaní 33,6% (Education at Glance, 2010).
- *Feminizácia povolania* – Slovensko má spomedzi krajín OECD najvyšší celkový podiel žien vo všetkých stupňoch škôl 75,4% (priemer OECD 66,1%, priemer EU 69,2%); na preprimárnom stupni ISCED 0 má vyššiu feminizáciu iba Írsko, na primárnom stupni ISCED 1 Česká republika a Maďarsko, na nižšom sekundárnom stupni ISCED 2 Chile a Island a na vyššom sekundárnom ISCED 3 stupni žiadna krajina.

**TAB. 1 Podiel žien učiteliek v regionálnom školstve roku 2008 v %**

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
<b>Slovenská republika</b>	99,8	89,3	77,7	70,4
Priemer OECD	96,9	80,5	66,6	53,7
Priemer EU	96,7	84,4	68,6	57,8

Zdroj: (Education at Glance, 2010)

- *Nedostatok kvalifikovaných učiteľov* – podľa medzinárodnej výskumnej štúdie TALIS, ktorá sa realizovala v roku 2008 medzi učiteľmi na nižšom sekundárnom stupni škôl, má na Slovensku 31% škôl nedostatok kvalifikovaných učiteľov, a to 35,2% na ZŠ a 19,5% na osemročných gymnáziách (Prax učiteľov..., 2010).
- *Nízke platové ohodnotenie* – Slovensko má najhoršie finančné ohodnotenie učiteľov zo všetkých krajín OECD, ako aj v porovnaní s ostatnými profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú kvalifikáciu (bližšie kap. 1.1.2.4).
- *Neatraktivnosť profesie* - prejavuje sa znižujúcim sa záujmom o učiteľské štúdium, zvyšovaním odchodov z profesie osobitne u mladších vekových kategórií.
- *Nemožnosť kariérneho rastu* - keď neexistuje kariérny systém, prevažná väčšina učiteľov strávi celú kariéru v tej istej pozícii; v tomto bode na Slovensku nastalo prvé zlepšenie v roku 2009 po prijatí Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý kariérny systém postupne nastavuje.
- *Vysoké nároky na profesiu* spôsobené prudkou expanziou poznania, rozvoja vedy a techniky, premenami detskej populácie, nárokmi rodičov a pod., pričom *neexistujú podporné opatrenia* alebo zvýhodnenia v oblasti sociálnej alebo zdravotnej.

Menované prejavy sú v hlbokom vzťahu k **vnútorným znakom krízy**, ktoré sú závažnejšie, pretože zasahujú osobnosť učiteľa a tým zvnútra krízu ešte prehlbujú a bránia zmene. Sú to napr.:

- *rezignácia, bezmocnosť až vyhorenie* z extrémneho pribúdania nových poznatkov, zo stresujúceho tempa vyučovania, z ďalšieho zamestnania,
- *beznádej a pasívna rezistencia k zmenám* - 19 rokov sa neuskutočnili proklamované reformné zmeny, inováciám sa kládli byrokratické prekážky; inovatívne nadšenie učiteľov, ktoré sa rozvíjalo v prvej polovici 90-tych rokov pod vplyvom medzinárodných projektov po roku 2000 opadlo; dlho-očakávaná reforma školstva deklarovaná školským zákonom v roku 2008 sa bez kurikulárnej reformy nedá uskutočniť (bližšie Kosová – Porubský, 2011),
- *neprípravenosť učiteľov na individualizáciu edukácie* - bezradnosť pri riešení špecifických edukačných problémov žiakov, zvyšovanie sociálnej, multikultúrnej, špeciálno-pedagogickej heterogenity žiactva, označovanej vo výskumnej štúdii TALIS všetkými kategóriami slovenských učiteľov ako najväčší problém svojej práce (Prax učiteľov..., 2008, s. 59),
- *vnútorná neschopnosť prijať zmenu* (predovšetkým vlastnú) ako nutnú súčasť svojej profesie - napriek tomu, že učitelia cítia, že ich žiaci prekonávajú v informačno-komunikačných technológiách a získavajú množstvo informácií z iných zdrojov, čo robí bežné vyučovanie pre ne nudným,
- *neistota pred stratou zamestnania* pod.(podrobnejšie Kosová, 2006a).

Osobitne pozoruhodná je skutočnosť, že učitelia veľmi ťažko **prežívajú nízku prestíž** svojej profesie, ba dokonca sami oproti žiakom a rodičom ju hodnotia najnižšie (Búgelová, – Baňasová, 2004, s. 209-210). Podľa medzinárodnej výskumnej štúdie TALIS si až 65% slovenských učiteľov myslí, že spoločnosť učiteľov nerešpektuje. O tom, že učitelia podceňovanie svojej profesie silne negatívne prežívajú svedčí aj fakt, že v medzinárodnom porovnaní indexu sebadôvery bola sebadôvera slovenských učiteľov štatisticky významne nižšia ako priemer 24 krajín, predovšetkým členov OECD, ktoré sa zúčastnili štúdie TALIS (Prax učiteľov..., 2010, s. 66 – 67).

Na základe vývinu školy a učiteľstva vo svete OECD medzi rokmi 2000 a 2006 inovovalo predpokladané scenáre vývoja školy do štyroch predpokladaných vývojových línií so šiestimi vývojovými scenármi. Jedna z týchto vývinových línií nazvaná **dezintegrácia školského systému v kríze** obsahuje **scenár rozpadu školy z dôvodu rozkladu učiteľstva**. Je popisovaný ako najhoršia z možností, spájaná s dlhodobým nedostatkom učiteľov, keď učitelia odchádzajú z profesie a záujem nových ľudí o prácu v škole klesá. Prejavuje sa verejná a mediálna nespokojnosť s úrovňou vzdelávania. Štát zisťuje, že náprava zaberie dlhé časové obdobie, politické iniciatívy smerujúce k náprave situácie prichádzajú buď neskoro, alebo trvajú príliš dlho na to, aby priniesli badateľné výsledky. Navrhované riešenia môžu byť v dôraze na testovacie procedúry, skúšky a zavádzanie mechanizmov akontability ako reakcia na znižujúce sa štandardy kvality, alebo v tlaku na návrat tradičných výučbových metód. IKT sú využívané ako

náhrada učiteľov, za aktívnej podpory ich producentov, využívajú sa odborníci z iných sfér spoločnosti, vznikajú rozmanité vzdelávacie zariadenia a formy alebo domáce vyučovanie. Spoločnosti a média pôsobiace na vzdelávacom trhu zintenzívňujú ponuku alternatívnych riešení. Ďalšie riešenia smerujú k navráteniu učiteľov z dôchodku, umožňuje sa prijímanie nekvalifikovaných semi-profesionálov, toleruje sa zníženie kvality práce učiteľov a pod. (podľa OECD: Futures Thinking in Action, 2006)

Zo všetkých scenárov sa tento podľa OECD **najhorší scenár na Slovensku naplňuje najrýchlejšie**. Spoločenský status učiteľa má klesajúcu tendenciu, totálne podcenenie finančného ohodnotenia jeho duševne náročnej práce ho vedie k vyhľadávaniu iných zárobkových možností namiesto zdokonaľovania sa v profesii, resp. k odchodu z profesie. Nízke spoločenské ocenenie zhoršuje vnímanie učiteľov aj zo strany niektorých skupín rodičov, ktoré podporujú svoje deti v spochybňovaní autority učiteľa. V dôsledku byrokratického ponímania systému riadenia a neúmerne podrobnej legislatívy sa obmedzuje pedagogická autonómia učiteľov. Učiteľ má byť tvorca kurikula, dynamizujúceho rozvoj kompetencií jemu zverených špecifických skupín žiakov, čo je ale obmedzené neuskutočnením dôslednej kurikulárnej reformy a prehustenými obsahovými štandardmi vzdelávania. Na úlohu tvorca kurikula nie sú učitelia pripravení, ich vysoko profesijné kontinuálne vzdelávanie sa stalo predmetom trhu, na ktorom boli dokonca znevýhodnené vysoké školy. Zákon, ktorý mal pozdvihnúť status učiteľa, obsahuje aj paragrafy a prílohy, ktoré ho v skutočnosti degradujú. Ponímanie profesionality učiteľa je stále v intenciách tradičných scientistických obsahových prístupov, čomu sa podriaďuje aj jeho príprava. To však nezodpovedá potrebám meniacej sa praxe. Výsledkom je nezvládanie pedagogických situácií a profesionálna rezignácia.

### 1.1.2 Prístupy štátu k učiteľskej profesii a k vzdelávaniu učiteľov

Medzinárodná konferencia o vzdelávaní ICE – UNESCO, ako aj Európska komisia prijímali už v 90-tych rokoch zásadné dokumenty pre zmenu statusu, kvality, ocenenia a prestíže učiteľskej profesie. Viaceré pôvodné krajiny EÚ začali na ich základe realizovať rôznorodé konkrétne **opatrenia pre podporu učiteľskej profesie**. Išlo najmä o tieto prístupy:

- *Reformy učiteľského vzdelávania* sa stali súčasťou politických programov a priorít vlád. Krajiny EÚ, ktoré mali vzdelávanie učiteľov orientované prakticisticky na úrovni postsekundárneho (v prípade učiteľov materských škôl i vyššieho sekundárneho vzdelávania) posilňovali akademické zameranie prípravy, pretože ju pozdvihli na vysoké školy. Bakalárske vzdelávanie učiteľov sa postupne predlžovalo na magisterské a začalo sa presúvať na univerzity. Krajiny s predchádzajúcou akademickou orientáciou prípravy učiteľov sa orientovali na posilnenie profesijného zamerania prípravy zavedením nových modelov vzdelávania (Učiteľská profesia v Európe..., 2003a, s. 14).

- *Vytváranie profesijných štandardov* predstavuje stanovenie zásadných požiadaviek na učiteľa profesionála najmä v kategóriách jeho kompetencií podľa cieľov vzdelávania a funkcií školy, rozpracovaných až do merateľných indikátorov. Tieto majú byť základom pre štruktúrovanie učiteľskej prípravy. Vyžaduje sa spojenie s vedeckým výskumom a evalváciou kvality (bližšie kap. 1.3.4.).
- *Zabezpečenie podmienok profesijného rozvoja učiteľov* sa najčastejšie realizuje prostredníctvom reforiem ďalšieho vzdelávania, ktoré bolo už koncom 90-tych rokov v 12 krajinách Európy za určitých okolností povinné (Další vzdělávání..., 1997, s. 13 – 16). Sleduje predovšetkým myšlienku prepojenia kontinuálneho vzdelávania učiteľov s kariérnym systémom, aby učiteľ nielen profesionálne rástol, ale zároveň aj postupoval po rebríčku kariérnych stupňov a pozícií s dosahom na odmeňovanie.
- Zreteľné je aj *zvyšovanie investícií do školstva a platov učiteľov*. V 14 krajinách EÚ bol na prelome storočí minimálny ročný plat učiteľa základnej školy vyšší ako 95 % HDP na obyvateľa (Učiteľská profesia v Európe..., 2003b, s. 65).
- Veľký význam sa pripisuje *sociálnemu a zdravotnému zabezpečeniu*, od rôznych výhod až po rozvoj antistresových programov pre učiteľov.

Za podstatný a nevynechateľný krok sa však považovala najmä nevyhnutnosť transformovať vzdelávanie učiteľov. V USA boli odborne zhodnotenú dopady takéhoto kroku. M. Lazerson pri analýze situácie píše, že v 60-tych a 70-tych rokoch by sa nikto z politikov v USA nebol nazdal, že v reforme učiteľského vzdelávania bude odhalený zdroj a centrum sociálnych reforiem a celkového zdokonalenia spoločnosti (Lazerson, 1989).

Naopak ***v podmienkach Slovenskej republiky*** môžeme po roku 1989 zaznamenávať ***silný a stále pokračujúci úpadok statusu učiteľskej profesie, ale aj statusu vzdelávania učiteľov***. Status profesie a vzdelávania k nej spolu úzko korešpondujú, ich determinanty sú väčšinou spoločné a vzájomne sa ovplyvňujú. Preto aj úpadok oboch má viac alebo menej spoločné dôvody, je spôsobený viacerými súvisiacimi faktormi, medzi ktorými za najväčšie možno označiť najmä:

- celkové zaostávanie reformy školstva a jeho dôsledky pre učiteľov,
- nedostatočná pozornosť štátu k učiteľskej profesii a učiteľskému vzdelávaniu,
- rezortné legislatívne predpisy podporujúce úpadok statusu,
- zdecimovanie vedného odboru, ktorý mal otázky reformy školstva a reformy učiteľského vzdelávania odborne riešiť (bližšie kap. 1.1.2.3),
- nedostatočné až kritické finančné ohodnotenie profesie, ale aj
- vysokoškolské vzdelávanie, ktoré v podstate nebuduje profesijnú identitu, neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov a neodpovedá na požiadavky doby (bližšie kap. 1.2 a 1.3).

### **1.1.2.1 Celkové zaostávanie reformy školstva a dôsledky pre učiteľov**

Nie je možné na tomto mieste podrobne sa zaoberať procesom transformácie slovenského školstva po roku 1989 (pozri tejto problematike venovanú publikáciu Kosová – Porubský, 2011), ani tým, prečo vzdelávanie nikdy nebolo skutočnou prioritou vlády, prečo nemáme reálnu analýzu stavu školstva, ani dlhodobú národnú stratégiu v oblasti vzdelávacej politiky, ktorá by bola založená na konsenze politických strán a odbornej verejnosti a aj to čo máme (Milénium), hoci schválené parlamentom, sa realizuje oklieštene. Tu len stručne popíšeme, čo sa dialo s učiteľstvom, a ako to súvisí s prejavmi krízy profesie.

**V prvej polovici 90-tych** rokov nastal na Slovensku **v učiteľstve** a na mikroúrovni v školskej praxi **dynamický pohyb**, ktorý nemá obdobu v dejinách nášho školstva. Prejavil sa v úsilí jednotlivých učiteľov alebo škôl modernizovať školský systém zdola. Entuziastickí učitelia materských až vysokých škôl sa začali združovať okolo *mimovládnych organizácií*, ktoré zastrešovali medzinárodné edukačné projekty smerujúce k ovplyvňovaniu edukačných stratégií učiteľov a vytváraniu edukačných alternatív na školách (napr. Nadácia Susan Kovalik 1992, Nadácie škola dokorán 1994, projekt Orava - IOWA 1994, Asociácia priateľov slobodných waldorfských škôl 1994, Slovenská asociácia Márie Montessoriovej a pod.) Združenia poskytovali vzdelávanie, výcvik, študijné a didaktické materiály rôznych edukačných koncepcií, inovácie sa takto šírili spontánne, ale relatívne intenzívne. Výskumy medzi učiteľmi v stredoslovenskom regióne ukázali, že výraznejšia zmena ich názorov a postojov sa odohrávala začiatkom druhej polovice 90-tych rokov. V roku 1993 sa za príklon k tradícii a za odmietnutie prichádzajúcich zmien a inovácií vyslovilo cca 50% respondentov a v roku 1996 cca 40%; v roku 1993 bolo 15% respondentov, ktorí realizovali skutočné inovačné, dokonca aj systémové zmeny vo svojom vyučovaní, v roku 1996 ich bolo už 25%. V roku 1993 až 46,7% sledovaných učiteľov nechcelo pripustiť žiaden iný spôsob hodnotenia ako známkovú klasifikáciu, v roku 1996 to bolo len 23,86% a pod. (Kosová, 1996, 1997).

V tomto období tak boli medzi učiteľmi vytvorené najlepšie podmienky pre školskú reformu zdola. Verejná mienka inovačné procesy v školách podporovala, lebo hlavne rodičia detí videli priame pozitívne výsledky. *Na makroúrovni* bola príznačná konsolidačná štátna vzdelávacia politika, presadzujúca stratégiu minimálnych zmien, akési *obdobie strnulosti*, ktorá trvala v rôznej intenzite od roku 1990 cca do roku 2006, pretože neboli zrealizované žiadne také legislatívne a kurikulárne rozhodnutia, ktoré by zásadným spôsobom ovplyvnili zmenu kvality edukačného systému. Okolo roku 1999 začal rezort školstva k rôznym pedagogickým iniciatívam pristupovať prísnejšie a byrokratickejšie, niektoré vo vtedajších pedagogicko-organizačných pokynoch, napr. na úrovni predškolskej výchovy, vyhlásil za neprípustné. Postupne zrušil tie, ktoré sa nerealizovali v súlade s existujúcou školskou legislatívou. Podľa Humajovej išlo vo väčšine prípadov o nesúlady s vtedajšími učebnými osnovami, ktoré boli pre všetky typy škôl povinné a záväzné (Humajová, 2008). Školská administratíva rigidne trvala na jednotných učebných osnovách, namiesto toho, aby pristúpila k vypracovaniu



dvojúrovňového štátneho a školského kurikula. Žiaľ, v boji so strnulou legislatívou, ktorá umožňovala veľmi málo voľnosti v učebných osnovách a zároveň vyžadovala pri každej alternatíve ich splnenie v deväťročnom experimentálnom overovaní, viaceré aj sľubne sa rozvíjajúce alternatívne školy, ale pod stálym tlakom inšpekcie a v stálej neistote existencie, nakoniec na prelome storočí ukončili svoju činnosť. Pravdaže časť inovácií skončila aj rozhodnutím samotných učiteľov, keď zistili, že iné ako tradičné vyučovanie je omnoho náročnejšie.

Temer celé dvadsaťročné reformné pohyby narážali na bariéru štátneho neporozumenia, čo viedlo k viditeľnému *znechuteniu učiteľov a oslabeniu inovačného pohybu* v reálnej edukačnej praxi, ktoré neoživil ani vstup Slovenska do EÚ (2004). Slovensko tak trestuhodne nevyužilo jedinečný vtedajší dynamický potenciál, ktorý by bol prípadnú systémovú reformu školstva spontánne podporil zdola. Spolu s tým celkové nízke spoločenské, finančné a morálne ocenenie práce viedlo k stále pozorovateľnejšiemu **sklamaniu, rezignácii a pasívnej rezistencii učiteľov** k vzdelávacej politike a reformám. Obrat vo vzdelávacej politike a legislatívne podmienky pre existenciu vzdelávacích alternatív sa vytvorili cez dvojúrovňové kurikulum až v roku 2008. Učitelia sa však v situácii, keď sa viaceré prikázané proreformné legislatívne opatrenia pre rozpor s oficiálnymi kurikulumnými dokumentmi vlastne nedajú realizovať, stávajú ešte skeptickejšími, ich inovatívne nadšenie sa postupne vytratilo. Takýto proces reformy len zvýšil sklamanie, nechúť a roztrpčenie učiteľov, spôsobil únavu z reformy a vážne sprofanovanie tohto pojmu.

### **1.1.2.2 Nedostatočná pozornosť štátu učiteľskej profesii, vzdelávaniu učiteľov a rezortná legislatíva**

Znížený status profesie sa prejavil aj v samotnom rezorte školstva, dokonca aj pri jeho riadení. Samotné ministerstvo školstva v 90-tych rokoch zrušilo odbor starostlivosti o učiteľa, malé oddelenie najprv včlenilo do odboru celoživotného vzdelávania, potom pod regionálne školstvo, až ho nakoniec (dokonca v etape prípravy prvého zákona o učiteľovi) úplne zrušilo. Obnovené bolo až po roku 2010. Otázky pedagogických profesií riešilo v roku 1996 niekoľkými vyhláškami, ktoré však vzhľadom na nesúlad s prijatým VŠ zákonom (2002) boli šesť rokov nevykonateľné. No na druhej strane poverilo v rokoch 2002 až 2005 skupinu odborníkov pripraviť projekt na prípravu systému profesijného rastu učiteľov (in: Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006). Prvým výsledkom bolo prijatie Konceptie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme Vládou SR v roku 2007 ako východiskový materiál pre legislatívny zámer **Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch** (ďalej len „zákon č. 317/2009“). Po dvojročnom pripomienkovaní, po 20-tich rokoch od zmeny spoločenského systému, bol nakoniec v roku 2009 prijatý kompromisný a centralizovanejší návrh zákona, a tak je prvýkrát v histórii učiteľská profesia riešená predpisom najvyššej právnej sily. Zákon rieši všetky otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza systematický profesijný rozvoj

– kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie, a to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania. Pritom vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním (pozri Pavlov 2010). V súčasnosti prebiehajú práce na tvorbe profesijných štandardov, ktoré určite ovplyvnia aj prípravu učiteľov.

Tento zákon mohol zmeniť skepticizmus učiteľov a posilniť ich status, pretože im dáva perspektívu kariérového i finančného postupu. Po dlhom prerábaní pôvodného pomerne dobrého návrhu bol nakoniec prijatý a ďalšími predpismi nižšej právnej sily doplnený v podobe, ktorá spôsobuje diletantizmus vo vzdelávaní učiteľov a ešte viac ich demotivuje. MŠ SR tiež prijalo k zákonu ihneď vyhlášku o kvalifikačných predpokladoch, ktorá na 33 stranách vlastne v protiklade k zákonu podrobne vymenúva všetky možné kvalifikácie pre jednotlivé učiteľské profesie a ich kombinácie, aj tie spred 40-tich rokov, niekde aj nepedagogické. Do vysoko profesijného vzdelávania boli kvôli peniazom z Eurofondov pustené akékoľvek vzdelávacie subjekty, vysokým školám bola odobratá právomoc na základe vysokoškolskej akreditácie vykonávať rozširujúce štúdium, celý proces sa mimoriadne prebyrokratizoval, a čo je snáď najdemotivujúcejšie, osobitne najviac inovatívni učitelia neboli ocenení ani tým, aby sa im aspoň časť z dvadsaťročného vzdelávania započítala do ich kariérneho rastu. Náprava niektorých ustanovení, napr. navrátenie niektorých kompetencií vysokým školám a uznanie niektorých predchádzajúcich študijných aktivít, sa udialo až novelou zákona v roku 2011.

Niektoré ustanovenia *rezortných legislatívnych predpisov tiež diskvalifikujú učiteľské študijné odbory*. Dlhodobo, vrátane najnovšieho zákona č. 317/2009 Z. z., štát uznáva nevysokoškolskú náhradnú kvalifikáciu vo viacerých učiteľských subprofesiách. Umožňuje tiež zamestnávateľovi znížiť uplatňovanie kvalifikačnej požiadavky na rozsah jednej tretiny učiteľovho úväzku (§ 7, ods. 4), t. j. legitímne až temer 70%-nú neodbornosť vyučovania v úväzku jedného učiteľa, ktorý môže väčšinu času vyučovať to, čo nikdy neštudoval. Na tejto situácii sa však podpisujú aj vysoké školy striktným a neflexibilným trvaním na prílišnej až vedeckej špecializácii učiteľa maximálne na dva vyučovacie predmety, čo predovšetkým na vidieckych školách pri nedostatku finančných prostriedkov vytvára neriešiteľnú situáciu. Od obdobia druhej svetovej vojny až dodnes možno plnú učiteľskú kvalifikáciu získať aj negraduačnou alternatívou – dopĺňujúcim pedagogickým štúdiom (ďalej len DPŠ), čo neexistuje v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou. Dokonca aj podľa spomínaného nového zákona (§ 8, ods. 2 písm. a) môžu DPŠ realizovať aj subjekty, ktoré podľa vysokoškolskej akreditácie nie sú oprávnené poskytovať učiteľskú kvalifikáciu. DPŠ možno akceptovať maximálne v učiteľstve odborných predmetov, ktorými neprechádza dlhodobo väčšinová žiacka populácia a žiak sa pod pôsobením narýchlo pripraveného učiteľa

nachádza len krátky čas na strednej škole. V žiadnom prípade to však nemožno z odborného pedagogického a pedeutologického hľadiska akceptovať u učiteľov tzv. všeobecno-vzdelávacích predmetov, povinných pre všetkých žiakov niekedy až počas dvanástich rokov školskej dochádzky. Do dnešných dní sa nepodarilo k spokojnosti legislatívne doriešiť *problematiku cvičných škôl* ako praktických pracovísk učiteľských fakúlt a dosiahnuť stav aspoň spred roka 1989.

Z hľadiska rezortného ministerstva v predchádzajúcom období ***príprava pracovníkov vlastného rezortu nebola prioritou***. Štát sa problematike vysokoškolského vzdelávania učiteľov, hoci ide o štátom plne regulovanú profesiu, za dvadsať rokov nevenoval, vzdelávanie úplne ponechal na autonómne rozhodovanie vysokých škôl. To by samo o sebe nebolo na škodu, keby existovali jasné kvalitatívne požiadavky na vstup do profesie ako je tomu v niektorých iných profesiách (zvlášť tých, ktoré majú profesijné komory), alebo keby po roku 1989 nebola zdecimovaná vedecká societa, ktorá v rámci svojho odboru pedagogika výskumne riešila problematiku pedeutológie, t. j. učiteľskej prípravy a profesie.

Podceňovanie vysokoškolského učiteľského štúdia zo strany rezortu sa prejavilo aj v jeho financovaní zo štátneho rozpočtu, ktorého dôsledkom je *nedostatočné personálne zabezpečenie a materiálne vybavenie štúdia* pre tieto odbory. Zavedenie výkonového modelu financovania vysokých škôl po roku 2002 prinieslo silné preferovanie technických a prírodovedne orientovaných vedných odborov na úkor spoločenských vied, súčasťou ktorých je aj učiteľstvo. Pri financovaní na študenta sú koeficienty technických odborov, ktorými sa násobia prepočítané počty študentov, okolo 4 a viac, prírodovedných okolo 3, učiteľských väčšinou 1,4. Okrem týchto prostriedkov dostávali v predchádzajúcom období preferované odbory mnoho rokov mimo výkonového modelu financovania tzv. špecifiká na vybavenie, napriek tomu, že ekonomická náročnosť štúdia už bola zarátaná v koeficientoch, napr. pre chémiu mohli byť vybudované laboratóriá, pre učiteľstvo chémie nie, pre fyziku áno, pre učiteľstvo fyziky nie, podobne ani pre učiteľstvo jazykov špeciálne učebne nie. Pri hodnotení výkonov vysokých škôl vo vede sa vydanie učebnice pre základné a stredné školy nepočíta za najvýznamnejší výstup aplikovaného výskumu v odborových didaktikách porovnateľný s monografiou.

Podobná situácia bola aj pri *financovaní vedy*. Vysoké školy musia získavať peniaze na vedu súťažou v grantových agentúrach napr. APVV, VEGA, KEGA a pod. V APVV, v najlepšom roku 2008, bolo na všetky spoločenské vedy (t. j. pre približne 60% vysokoškolských pracovísk) dohromady vyčlenených 12% finančných prostriedkov, obvykle sa to pohybuje okolo 10%, pričom ide o krátkodobé 2 – 3-ročné projekty s nízkym objemom prostriedkov a bez miezd (porovnaj v Českej republike 5 – 6-ročné výskumné zámery s niekoľkomiliónovými rozpočtami, vrátane miezd, ktoré umožňujú vybudovať samostatné výskumné ústavy pre výskum školstva). Nikde na vysokých školách na Slovensku preto neexistuje, tak ako je tomu v Českej republike, žiadne

výskumné pracovisko, ktoré by sa koncepcne zaoberalo výskumom školy a učiteľa, alebo poriadnym didaktickým výskumom.

Podobné preferencie zo strany rezortu sa prejavili pri rozdeľovaní prostriedkov zo Štrukturálnych fondov EÚ v rokoch 2007 až 2010. Pri štyroch výzvach na budovanie centier excelencie bolo vždy podporených cca 40 - 45 projektov, z toho v každej najviac 3 pre spoločenské vedy, pritom školsky alebo didakticky výskumne orientované z odboru pedagogika sa nemohli zriadiť, lebo ani na jednom slovenskom pracovisku, vzhľadom na zdecimovanie pedagogického výskumu po roku 1989, nedosiahli v komplexnej akreditácii hodnotenie A. Dôsledkom je, že **na žiadnej vysokej škole nevzniklo centrum na výskum školy, učiteľa, vzdelávania alebo žiaka**. Táto istá situácia sa opakovala pri niekoľkých výzvach, orientovaných na transfer technológií do praxe, zameraných, za tri roky okrem jednej, výlučne na výrobnú prax. Ani pri tej jednej, umožňujúcej projekty na transfer technológií do spoločenskej praxe, neboli didakticky orientované projekty podporené, hoci boli podané a úspešne prešli formálnou kontrolou. Výsledok je, že nikde na Slovensku **neexistujú tzv. „laboratórne školy“**, v spolupráci s ktorými učiteľské fakulty vo svete robia výskum a prax.

Obrovské prostriedky z európskych štrukturálnych fondov však boli vyčlenené na *kontinuálne vzdelávanie učiteľov* prostredníctvom národných projektov, zadaných priamo riadeným organizáciám ministerstva školstva, ktoré im umožňujú robiť vzdelávanie učiteľov päť rokov zadarmo. Vysoké školy sú v týchto projektoch v postavení servisu pre Metodicko-pedagogické centrum (ďalej len MPC) alebo pre Štátny pedagogický ústav (ďalej len ŠPÚ), a to za veľmi nevýhodných podmienok: nemôžu sa do nich zapojiť ani formou subdodávok, nemôžu vytvoriť ani vlastniť žiaden program. Fakticky sa ich zúčastňujú len učitelia ako jednotlivci za veľmi smiešne ohodnotenie - mimochodom za najnižšie finančné ohodnotenie za vzdelávacie a lektorské činnosti spomedzi všetkých rezortov, ktoré realizujú európske projekty. Učiteľské fakulty preto len minimálne podávajú na akreditáciu programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov, pretože ich môžu ponúkať učiteľom iba za peniaze, sú, a ešte aj 3 – 4 roky budú, v absolútnej konkurenčnej nevýhode voči priamo riadeným organizáciám, ale nakoniec aj voči súkromným firmám, ktoré si proste len niekoho najmú. To môže viesť k celkovému úpadku kontinuálneho vzdelávania na vysokých školách, a to je celkom naopak ako *vo svete, kde sa centrá pre ďalšie vzdelávanie učiteľov budujú práve na vysokých školách*.

Rezort školstva sa vážnejšie začal zaoberať problematikou vysokoškolskej prípravy učiteľov najmä na prelome rokov 2010 a 2011, keď sa naplno začal prejavovať jej nesúladsť s požiadavkami reformy regionálneho školstva. V tomto období sa tiež ukázalo, že Slovensko tretíkrát (2003, 2006 a 2009) dosiahlo v medzinárodnom testovaní výsledkov vzdelávania 15-ročných žiakov PISA podpriemerné výsledky (bližšie národné správy PISA 2004, 2007, 2010 alebo PISA Results 2009).

### 1.1.2.3 Zdecimovanie vied o škole a učiteľovi po roku 1989

Vysokoškolská príprava učiteľov by sa mala riadiť vedeckou analýzou svetových trendov a potrieb vo vzdelávaní, vedeckou analýzou vzdelávacej politiky a reforiem, vedeckou reflexiou žiactva, školy, edukačných procesov a vedeckou teóriou učiteľskej profesie. V západných demokraciách je toto stanovisko podporené tým, že všetky spomínané oblasti sa dnes búrlivo rozvíjajú, od teórie edukačnej transformácie (zmeny) až po teórie rozvoja učiteľa a jeho profesionality. Vysokoškolskí odborníci vytvárajú na objednávku štátu analýzy a návrhy riešení (napr. po neúspechoch v testovaní PISA), pri univerzitách, ale aj samostatne pracujú výskumné ústavy, skúmajúce školu, učiteľa a žiakov. Na Slovensku nič také nie je realitou.

Pod tento stav sa podpísal štát aj samotné vysoké školy. To všetko sú širšie súvislosti toho, že po roku 1989 došlo k silnému **zdecimovaniu pedagogického výskumu**, ktorý by mal uvedené vedecky podložené stratégie a analýzy realizovať. Prvé inovácie po roku 1989 spočívali v odstránení či minimalizovaní pedagogiky, vyhlásenej za spolitizovanú vedu, a to v štátnych inštitúciách ako aj na vysokých školách v učiteľských štúdiách. Pedagogické vedy už vtedy zaostávali v rozvoji viac ako iné odbory, v oblasti pedagogiky vládla v období socializmu snáď zo všetkých vied najprísnejšia a sledovaná izolácia od západnej odbornej literatúry a cenzúra. Po roku 1989 však namiesto okamžitej rekonštrukcie snáď ako v jedinej vede došlo k jej likvidovaniu.

Najprv bol zrušený Výskumný ústav pedagogický, v roku 1993 po 20-tich rokoch existencie Ústav experimentálnej pedagogiky SAV (Švec, 2009) a do dnešných dní sú edukačné vedy jedinou veľkou vedeckou oblasťou, ktorá nemá seriózne pracovisko v Slovenskej akadémii vied. Pracoviská SAV riešia veľké, štátom podporované výskumné úlohy, sídlia pri nich vedecké spoločnosti, redakcie nezávislých vedeckých periodík. Slovenská pedagogická spoločnosť, ktorá nemala sídlo, sa začiatkom 90-tych rokov rozpadla, obnovila svoju činnosť až v roku 2002, ale nemá v slovenských vedecko-pedagogických kruhoch dostatočnú vážnosť. Jediný slovenský vedecko-teoretický časopis Pedagogická revue pracoval pri Štátnom pedagogickom ústave, čo je inštitúcia pre výkon štátnej školskej politiky (teda nie vedeckého charakteru), takže neprekvapuje, že po 60-tich rokoch existencie v roku 2008 došlo rozhodnutím ministra o jeho nefinancovaní k prerušeniu jeho vydávania, a tým k zmareniu pripravovanej karentácie. V posledných dvadsiatich rokoch sa na Slovensku nerealizoval žiadny veľký koncepčný štátom financovaný základný výskum stavu vzdelávania; škole a učiteľovi boli venované dva väčšie výskumy<sup>2</sup>. Rezortné grantové agentúry, ako sme uviedli, umožňovali žiadať o malé granty na riešenie len čiastkových problémov. A tak vysokoškolskí učitelia prevažne „utiekli“ do bezpečnej vzdialenosti od nosných

---

2 Výnimkou je Štátna objednávka Vlády SR na zlepšovanie vzdelávania rómskej komunity (2002 až 2005) za vyše 10 miliónov Sk, ktorú riešili spoločne PF v Prešove, Banskej Bystrici, Bratislave a FSV v Nitre a medzinárodný projekt APVV „Profesia učiteľ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí“ (2008 – 2011) pod vedením prof. Kasáčovej z PF UMB v Banskej Bystrici schválený v roku 2007 v ojedinelej výške vyše 5 miliónov Sk.

koncepčných otázok školstva a vzdelávania učiteľov a venujú sa riešeniu špecifických čiastkových otázok. Ako prvý krok k náprave sa v roku 2011 v SAV vytvorilo malé trojčlenné oddelenie pedagogického výskumu. Viaceré vysoké školy vydávajú vlastné periodiká, ktoré ale dlhoročne vyprofilované vedecké periodikum ešte nemôžu nahradiť.

Samotné vysoké školy pritvrdili ešte tým, že v snahe odideologizovať štúdium a byť vedecké, (t. j. vtedy empirické), ihneď po roku 1989 odstránili, či minimalizovali v učiteľských štúdiách pedagogické disciplíny (vtedy vyhlásené za spolitizované). A to bez analýzy, prečo a ktorá časť pedagogiky, je najviac ovplyvniteľná ideológiou a politikou zo všetkých spoločenských vied. Kým tie ostatné sa primárne zaoberajú tým, aký je človek, či ľudstvo teraz, pre edukačné vedy je primárne, akými sa ľudia potenciálne môžu stať. Majú teda empiricky skúmať to, čo ešte nie je plnou realitou a teda nemôžu byť iba empirické, vždy musia byť aj normatívne, aby nerezignovali na ciele vzdelávania. Takéto niečo však v období, keď každá veda chcela byť za každú cenu empirická, aby nebol spochybňovaný jej vedecký status, dlho nebolo možné vysloviť.

#### 1.1.2.4 Neadekvátne až kritické finančné ohodnotenie učiteľskej profesie

Finančné ohodnotenie učiteľskej profesie sa čím ďalej, tým viac stáva negatívnym determinantom záujmu o vysokoškolské učiteľské štúdium. Ono samotné súvisí s celkovým financovaním školstva. Ako ukazujú medzinárodné štatistiky, Slovensko patrí medzi *krajiny s najhorším financovaním vzdelávania*. Napr. v medzinárodnom porovnaní členských krajín OECD v roku 2008 bolo Slovensko tretie najhoršie vo výške priemerných celkových (t. j. zo všetkých zdrojov) *výdavkov na žiaka* od primárneho po terciárny stupeň vzdelávania (tab. 2). Nižšie výdavky malo len Mexiko a Chile, najvyššie Švajčiarsko a USA, ktoré dávajú na jedného žiaka trikrát viac prostriedkov ako Slovensko (Education at Glance, 2011 s. 218).

**TAB. 2 Výdavky vzdelávacích inštitúcií na žiaka v krajinách V4 (v USD, PPP<sup>3</sup>, 2008)**

	preprimárne	primárne	sekundárne	terciárne	priemer
ČR	4 181	3 799	6 174	8 318	5 895
Poľsko	5 792	4 855	4 525	7 063	5 135
Maďarsko	4 750	4 495	4 658	7 327	5 135
<b>SR</b>	<b>3 977</b>	<b>4 137</b>	<b>3 956</b>	<b>6 560</b>	<b>4 446</b>
OECD	6 210	7 153	8 972	13 717	8 831
EU 21	6 397	7 257	9 116	12 958	8 702

Zdroj: Education at Glance, 2011

Priemer údajov EU je z 21 krajín, ktoré sú zároveň členmi OECD

Podľa štatistiky Európskej komisie Eurostat, dalo Slovensko v roku 2008<sup>4</sup> na vzdelávanie z *verejných zdrojov* najnižší percentuálny podiel HDP zo všetkých krajín Európy (okrem Lichtenštajnska, ktoré ale nerozvíja vlastné vyššie a vysoké školstvo),

<sup>3</sup> Indikátor počítaný ako ekvivalent US dolára, prepočítaný paritou kúpnej sily v krajine

<sup>4</sup> Svetové a európske štatistiky v roku 2011 spracovali referenčný rok 2008

dokonca menej aj ako nečlenské krajiny OECD alebo EÚ, napr. Cyprus 7,5%, Lotyšsko – 5,7%, Litva – 5,0%, Bulharsko- 4,61% a Chorvátsko – 4,33% HDP, čo tiež vypovedá o vzťahu štátu k rozvoju školstva (tab.3).

**TAB. 3 Verejné výdavky na vzdelávacie inštitúcie v SR ako % HDP 1990 - 2008**

<b>Rok</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>
<b>%HDP</b>	5,49	5,51	5,90	5,21	4,39	5,01	4,53	4,83	4,53	4,18
<b>Rok</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	
<b>%HDP</b>	3,93	4,00	4,30	4,30	4,20	3,85	3,80	3,62	3,59	

Zdroj: do roku 1994 – [www.verejnapolitika.sk/ecosoc/publikacie](http://www.verejnapolitika.sk/ecosoc/publikacie), od roku 1995-  
[www.epp.eurostat.ec.europa.eu](http://www.epp.eurostat.ec.europa.eu)

Na druhej strane v posledných rokoch prudko stúpol podiel *súkromných zdrojov*, bez ktorých by finančné zabezpečenie slovenského školstva už nebolo možné. Slovensko zaznamenalo medzi rokmi 2000 až 2008 medzi krajinami OECD najprudší, až päťnásobný, nárast súkromných zdrojoch na vzdelávanie, z 3,6% na 17,5%, čo je vyššie ako v ČR (12,7%), ale aj ako priemer krajín OECD (16,5%) alebo EÚ (10,9%). (Education at Glance, 2011)

Nedostatočné financovanie školstva sa odráža aj v celkových *nízkych personálnych výdavkoch* v slovenskom školstve, čo sa pochopiteľne prejavuje na mzdách učiteľov. Podľa údajov z roku 2007 tvorili mzdy učiteľov v SR v pomere k bežným výdavkom v základnom školstve 54,3% (priemer OECD – 63,9%), v strednom školstve 52,5% (priemer OECD 63,8%) a vo vysokom školstve len 30% (priemer OECD 42,9%), čo bolo najnižšie percento zo všetkých krajín OECD (Education at Glance, 2010). Na prvý pohľad *platy učiteľov na Slovensku* od roku 1989 rástli závažnou rýchlosťou (tab. 4). Pre porovnanie priemerný plat pedagogického zamestnanca bol v roku 1994 v rozpočtových organizáciách (od MŠ až po SŠ a v školských zariadeniach) 6 177 Sk a vysokoškolského učiteľa 8 288 Sk.

**TAB. 4 Vývin platov pedagogických zamestnancov v SR v rokoch 2005 - 2010**

	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008*</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Reg.školstvo	15 939	18 116	19 437	20 911	694	743
VŠ	24 966	26 902	28 822	31 224	1 036	1 071
					1 071	1 095

\*Do roku 2008 v Sk, od roku 2008 v €

Zdroj: UIPS, [www.uips.sk](http://www.uips.sk)

Úplne inak, a pre Slovensko veľmi zle, vyzerá situácia v *medzinárodnom porovnaní*. Z neho vyplýva, že slovenskí učitelia verejných škôl majú v súčasnosti *najhoršie platové podmienky* zo všetkých krajín OECD, a to ako vo výške platu po desiatich, po pätnástich rokoch v profesii aj v platovom strope i v porovnaní s ostatnými vysokoškolsky vzdelanými pracujúcimi vo veku 25 až 64 rokov, a to na všetkých stupňoch vzdelávania. Len v Maďarsku a v Poľsku sú nižšie nástupné platy učiteľov, avšak po desiatich, resp. pätnástich rokoch v profesii sú vyššie ako na Slovensku (tab. 5).

**TAB. 5 Ročný príjem učiteľov verejných vzdelávacích inštitúcií po 10 a 15 rokoch praxe v USD, PPP<sup>5</sup> v roku 2009**

	primárne		nižšie sekundárne		vyššie sekundárne	
	Po 10 r.	Po 15 r.	Po 10 r.	Po 15 r.	Po 10. r.	Po 15 r.
Luxembursko	67 340	74 402	100 068	111 839	100 068	111 839
Rakúsko	36 588	41 070	39 466	44 389	35 539	45 712
Fínsko	37 632	41 415	40 550	44 294	45 444	49 237
ČR	22 279	23 806	22 750	24 330	24 000	25 537
Maďarsko	13 838	14 902	13 838	14 902	16 211	17 894
Poľsko	12 809	15 568	14 520	17 732	16 585	20 290
<b>SR</b>	<b>13 352</b>	<b>13 964</b>	<b>13 352</b>	<b>13 964</b>	<b>13 352</b>	<b>13 964</b>
OECD	36 127	38 914	38 683	41 701	40 319	43 711
EU 21*	35 912	39 735	38 721	42 967	40 204	45 442

\*Priemer EU počítaný z 21 krajín – členov OECD

Zdroj: *Education at Glance, 2011*

Najvyššie platy a platový strop učiteľov sú v Luxembursku – približne 8-krát vyššie ako v SR, vo Švajčiarsku – približne 6-krát vyššie ako v SR, priemer krajín OECD a priemer krajín EU je približne 3-krát vyšší ako Slovensko. Aj v Mexiku, ktoré dáva na žiaka menej prostriedkov ako SR, sú platy učiteľov približne 2,5-krát vyššie (*Education at Glance, 2011, s. 415*). Slovensko má zároveň *druhý najnižší index rozdielu medzi ročným príjmom pri nástupnom plate (12 139 USD) a pri platovom strope (15 054 USD)* a to 1,24 vo všetkých troch uvedených stupňoch vzdelávania. Znamená to, že ani perspektíva zlepšenia učiteľových finančných podmienok po odpracovaní množstva rokov praxe nie je pozitívna, ani motivujúca. (*Education at Glance, 2011, s. 416*).

Čo je snád' najhoršie, status učiteľa ako vysokoškolsky kvalifikovaného občana, je v SR hlboko podcenený. Slovensko má *najnižší pomer platov učiteľov a platov ostatných vysokoškolsky vzdelaných pracujúcich* vo veku 25 – 64 rokov po 15 rokoch praxe a to 0,44, t. j. učiteľ s pätnásťročnou praxou **nezarába ani polovicu toho, čo v priemere iný spoluobčan SR s VŠ vzdelaním**. Najviac si cenia učiteľa primárneho až vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania v Portugalsku (index 1,19) alebo v Španielsku (1,16 – 1,32). V priemere v krajinách OECD a EÚ zarábajú učitelia 77 až 88% toho, čo ich spoluobčania s VŠ vzdelaním (*Education at Glance, 2011, s. 417*).

Zo všetkých doteraz uvedených údajov vyplýva, že slovenská spoločnosť a jej politickí predstavitelia si v priebehu rokov postsocialistických premien prácu učiteľov dostatočne nevážili a ani teraz nevážia. Ak k tomu pripočítame únavu učiteľov z neustálych zmien a popisovanú pasívnu rezistenciu k inováciám, tak hrozba krízového scenára vývinu školy cez kolaps učiteľskej profesie, nie je až taká nereálna a nepravdepodobná. Celkove by sa však malo zmeniť vnímanie financovania vzdelávania, takpovediac „*presunúť ho zo stĺpca výdavkov do stĺpca investícií*“.

<sup>5</sup> Počítané ako ekvivalent US dolára, prepočítaný paritou kúpnej sily v krajine



## 1.2 Vývoj vysokoškolského učiteľského vzdelávania po roku 1989

Pred rokom 1989 sa prípravou učiteľov zaoberali najmä pedagogické fakulty, ktoré sa sústreďovali na *učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov* základnej školy a filozofické, či prírodovedecké fakulty, ktoré sa orientovali na učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov stredných škôl, a to: v Bratislave ako súčasť Univerzity Komenského (ďalej BA), v Prešove a v Košiciach ako súčasť košickej Univerzity Pavla Jozefa Šafárika (ďalej PO), samostatné pedagogické fakulty v Nitre (NT) a v Banskej Bystrici (BB). V roku 1992 k nim pribudli ďalšie fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, fakulty Trnavskej univerzity v Trnave (TT), v roku 1996 fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta v Ružomberku (RK) ako súčasť najprv Trnavskej univerzity, neskôr Žilinskej (1997) a napokon Katolíckej univerzity v Ružomberku (2000), v roku 1997 nové fakulty Prešovskej univerzity, v roku 1998 Prírodovedecká fakulta (dnes Fakulta humanitných vied) Žilinskej univerzity (ŽA) a v roku 2004 začala vyučovanie Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho v Komárne (KO). Z pôvodných piatich vysokých škôl dnes prípravu učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov zabezpečuje deväť vysokých škôl.

*Učiteľia odborných predmetov* pre stredné odborné školy sa nepripravovali v učiteľských študijných odboroch. Väčšinou po ukončení neučiteľského štúdia odboru absolvovali doplnujúce pedagogické štúdium (ďalej DPŠ). Túto cestu krátkeho učiteľského vzdelávania, typickú pre povojnové obdobia s nedostatkom učiteľov, však pomerne často využívali aj ďalší záujemcovia o učiteľské povolanie. Dnes existujú podľa akreditácie aj pre učiteľov ekonomických či technických predmetov učiteľské študijné programy na ďalších troch univerzitách (EU, STU, SPU) a na Dubnickom technologickom inštitúte. *Učiteľia materských škôl* sa do roku 1989 pripravovali prevažne na stredných pedagogických školách. Vysokoškolské štúdium predškolskej pedagogiky sa v prevahe externe koncom 90-tych rokov začalo študovať na štyroch pedagogických fakultách (BA, BB, TT, PO). Celkove sa dnes učiteľia môžu vzdelávať na 27 fakultách trinástich vysokých škôl.

Napriek nárastu vysokých škôl sa **počet študentov učiteľstva** na Slovensku menil len mierne. Najväčší nával predovšetkým nekvalifikovaných učiteľov na externé štúdium, zažili vysoké školy v druhej polovici 90-tych rokov. Pred zavedením štruktúrovaného štúdia v roku 2003 absolvovalo neštruktúrované štúdium 4503 absolventov všetkých učiteľských programov, vrátane učiteľstva pre špeciálne školy. V roku 2010 absolvovalo všetky programy učiteľského štúdia 7736 absolventov. Ak uvážime, že tento počet je potrebné rozdeliť na bakalárov a magistrov, t. j. približne na 3 860, je evidentné, že v obrovskej ponuke rôznorodého vysokoškolského štúdia záujem o učiteľstvo postupne klesá. Pretože táto situácia trvá posledných niekoľko rokov (t. j. o cca 600 - 700 absolventov menej ročne), dajú sa v blízkej budúcnosti predpokladať problémy v personálnom zabezpečení škôl. Za kritický však treba považovať nízky počet absolventov prírodovedných predmetov. V roku 2010 končilo na všetkých vysokých školách v SR svoje magisterské štúdium len 54 učiteľov fyziky, 78

učiteľov chémie a 131 učiteľov informatiky. Vzhľadom na potrebu a počty vyučovacích hodín oproti uvedeným predmetom treba aj počet len 147 absolventov učiteľstva matematiky v kombinácii so všetkými predmetmi na celom Slovensku považovať za krízový (www.uips.sk).

### 1.2.1 Etapa nového začiatku 1990 cca 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 niektorých 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 situácie 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 mnohoborovosť štúdia 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 požičiavať z knižnice bez špeciálneho potvrdenia<sup>6</sup>, 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 (pozri kap. 1.1.2.1).

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 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

---

<sup>6</sup> Vlastná skúsenosť B. Kosovej, keď počas svojho vysokoškolského štúdia spracovávala referát o pedagogickom reformizme v Československu.

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.

### 1.2.2 Etapa konceptualizácie a europeizácie cca 1996/7 - 2004

Druhú etapu tvorilo **obdobie rokov 1996/97 až cca do roku 2004**, ktorú 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 jednotiaceho pedagogicko-psychologického a predmetovo didaktického profilu štúdia, zvýšenia podielu praktickej prípravy, ale aj výstavby elementárnej pedagogiky ako vedného odboru (Kolláriková - Pupala, 2001), analyzovali a reformovali učebné plány (Portik, 1999), transformovali sa obsahy 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 nechotu učiteľov vzdať sa povinných predmetov a závisieť 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 príužke. 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.

### **1.2.3 Etapa 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.6). 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 učiteľstvom 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.

**TAB. 6 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](http://www.akredkom.sk))

Opisy učiteľských študijných odborov ([www.akredkom.sk](http://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 pretrváva dodnes. V študijných odboroch učiteľstva pre sekundárne stupne školy (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 viažuce sa na predmety v škole vrátane učiteľskej praxe a to priebežnej 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. Najväčšou 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 predprípravu 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 (bližšie kap. 1.4.2).

### 1.3 Vedecká teória učiteľskej profesie a jej profesijná podstata

Uviedli sme už, že v zahraničí existujú celé výskumné ústavy, či výskumné pracoviská, ktoré sa zaoberajú problematikou učiteľskej profesionality, alebo koncepcie jeho prípravy. Na Slovensku je bez existencie takýchto pracovísk situácia taká, že množstvo vysokých škôl chce učiteľskú prípravu realizovať, alebo ju už realizuje a preto sa odborníci rôznych odborov považujú za oprávnených doňho zasahovať od nukleárnych fyzikov až po koncertných virtuózov a rozhodovať o ňom, a to ako v praxi jednotlivých vysokých škôl, tak aj pri rozhodovaní o jeho akreditácii. V skutočnosti tak nastáva situácia, **že odborne a vedecky učiteľstvo nikto neberie naozaj vážne**, pri

konštruovaní a realizovaní učiteľských študijných programov je časté, že vôbec nevychádzajú z vedeckej teórie, ktorá o tejto problematike pojednáva.

Ak vedecká teória má byť základom univerzitného štúdia, tak učiteľstvo by malo vychádzať z vedeckej teórie učiteľskej profesie. V medzinárodnej klasifikácii vied sa edukačné vedy považujú za praktické vedy o človeku. Edukačné vedy sa ďalej delia na prevažne fundamentálne (napr. filozofia edukácie) a na prevažne aplikatívne (pedagogika, andragogika, geragogika). Medzi pedagogické vedy sú zaradené aj inštitucionálne pedagogiky – v nich je nosným odborom **náuka o učiteľstve**, alebo teória učiteľstva, u nás rozvíjaná trochu zúžene ako pedeutológia (teória učiteľskej profesie), do ktorej patrí aj didaktika a odborové didaktiky (Švec, 1998, s. 32 – 33). V dôsledku vývoja, popísaného v predchádzajúcej kapitole, založeného na vysokej autonómii univerzít a súbežnom decimovaní a podceňovaní pedagogiky, došlo pri tvorbe študijných programov, zvlášť pri ich štruktúrovaných variantoch k neakceptovaniu koncepčných vedeckých východísk učiteľského vzdelávania.

### 1.3.1 Dilemy učiteľského vzdelávania

Pri postupnom prechode učiteľského vzdelávania vo svete na univerzity je stále nastoľovaná otázka, či má byť toto vzdelávanie **viac teoretické alebo viac profesijne orientované**, pripravujúce na prax. Má byť *príprava učiteľov* prioritne určovaná *akademickou autonómiou univerzít a vedou alebo požiadavkami štátu* vyjadrenými v rôznych legislatívnych dokumentoch (zákony, vzdelávacie programy, štandardy profesie)? Odborníci zaoberajúci sa transformáciou školských systémov a reformami školstva majú na to jasnú odpoveď. Učiteľ by mal byť pripravený tak, aby vedel flexibilne reagovať na všetky a rôzne zmeny, ktoré sa budú počas jeho pedagogickej praxe realizovať. Jeho príprava preto nemôže byť tesne naviazaná na premenlivé alebo dokonca dočasné politické rozhodnutia.

Na jednej strane sa považuje za žiaduce, aby sa príprava učiteľov realizovala v súlade s medzinárodnými trendmi na univerzitách. Pre univerzity je (alebo väčšinou v histórii bola) typická vedno-teoretická príprava študentov, niektoré krajiny dokonca rozlišujú medzi univerzitami ako inštitúciami pripravujúcimi pre vedu a odbornými vysokými školami, pripravujúcimi pre určitú profesiu. Univerzita určuje vývoj vedy, a práve preto o nej autonómne rozhoduje. Autonómne rozhodovanie však musí byť založené na zodpovednosti k absolventovi, aby profil jeho štúdia (pokiaľ je profesijný) bol okrem teoretického rozhľadu aj uplatniteľný v praxi a zodpovedal požiadavkám, ktoré sa na prijatie do profesie kladú. Na druhej strane je potrebné si tiež uvedomiť, o akú profesiu ide. Je to štátom regulovaná profesia ukotvená v pomerne rozsiahlej legislatíve, štát v tomto prípade vytvára temer celý pracovný trh a určuje, kto v ňom môže pôsobiť. V mnohých krajinách, a pravdepodobne zanedlho aj u nás, je dokonca štandardizovaná profesijnými štandardmi, ktoré má spĺňať absolvent po prvých rokoch uvedenia do praxe. Žiaľ, po roku 2004 vznikli aj v učiteľstve také študijné programy,



nielen bakalárske, ale aj magisterské, ktoré nevyhovujú žiadnej kvalifikácii v praxi, na čo doplácajú predovšetkým ich absolventi.

Učiteľstvo na univerzite musí teda spĺňať dve zásadné požiadavky: poskytovať dobrú teoretickú a zároveň dobrú profesijnú prípravu. *Teoretickú časť prípravy* stelesňujú základy vedných odborov, z ktorých učiteľ pri svojej práci vychádza – vedné základy predmetov, pedagogiky, psychológie, príp. ďalších relevantných odborov, osobitne teória vyučovania všeobecne, teda všeobecná didaktika. Tá je premostením medzi teoretickou a profesijnou časťou prípravy. *Profesijnú časť prípravy* tvoria tie súčasti prípravy, ktoré vedú k získaniu kompetencií nutných pre kvalitný výkon profesie, najmä odborové didaktiky, didakticky a reflexívne orientované predmety, rôzne praktické výcviky (komunikatívny, psychosociálny a pod.), projektové aktivity orientované na školu a vyučovanie a najmä učiteľské praxe. Do tejto časti prípravy vstupujú aj požiadavky štátu, ktorými sú:

- Kompetencie rámcované koncepčnými požiadavkami na rozvoj školstva v medzinárodnom i štátnom meradle. Takou okrem vyššie spomínaných požiadaviek v zmysle reformy školstva je napr. aj požiadavka naučiť žiaka celoživotne sa učiť. To nevyplýva len z reformy, ale aj z rozvoja edukačnej vedy.
- Kompetencie zabezpečujúce učiteľskú profesionalitu, expertné vykonávanie profesijných činností tak, ako ich odborne rozpracúva teória učiteľskej profesie (bližšie kap. 1.3.2).

Inú dilemu predstavuje rigidné, vo svete dávno prekonané, členenie učiteľskej prípravy na tzv. „**odbornú**“ (rozumej viazanú na vedu vyučovacieho predmetu) prípravu a **pedagogicko-psychologickú prípravu**, vzájomne od seba oddelenú, dokonca oddelene aj akreditovanú, ktorá má dlhodobý historický kontext. Na Slovensku aj dlhodobá legislatíva zásadne prispela k úplnému nepochopeniu charakteru učiteľskej profesionality a k skreslenému vnímaniu vlastnej profesijnej identity samotnými učiteľmi, ktorá sa sústavne odráža aj vo vysokoškolskej príprave a to temer 60-ročnou *separovanosťou komponentov učiteľskej spôsobilosti*, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej (Kosová – Pupala – Portik, 2004):

- Samotné terminologické spojenie „*odborná a pedagogická spôsobilosť*“ indikovalo celé roky neúnosnú predstavu, že pedagogická spôsobilosť nie je odbornou spôsobilosťou, namiesto toho, aby jasne deklarovalo, že práve jej didaktická časť je bázovou pre výkon učiteľskej profesie a základom pre profesijné spôsobilosti.
- Dlhoročné oddelenie odbornej a pedagogickej spôsobilosti v legislatívnych dokumentoch MŠ SR vytvorilo dôvod na to, aby sa tieto súčasti vnímali ako od seba nezávislé, ktoré sa dajú získať oddelene, čo z odborného pedeutologického (teória učiteľskej profesie) hľadiska nie je možné (podrobnejšie Kosová, 2006b).
- Za odbornú spôsobilosť sa všeobecne považovala a žiaľ aj dodnes považuje kvalifikácia v akomkoľvek odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia; považuje sa dokonca za základnú, a pedagogická je len akýmsi doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek náhradnou formou.

- Plnú kvalifikáciu pre vykonávanie profesie možno získať aj negraduačnou alternatívou, napr. doplňujúcim pedagogickým štúdiom, čo sa nedá nájsť v žiadnej inej profesii s vysokoškolskou prípravou; to zároveň diskvalifikuje učiteľské študijné odbory a problematizuje profesijnú identitu. Ministerstvo nielenže celé roky podporovalo túto cestu k profesii, ba navyše dlhé obdobie finančne zvýhodňovalo absolventov tejto negraduačnej cesty – inžinierov s DPŠ vyšším mzdovým ohodnotením a zaradením do vyššej platovej triedy ako riadne vyštudovaných učiteľov.

Tento stav sa nemohol neprejavíť v príprave učiteľov osobitne na vysokých školách. Pri takomto chápaní profesionality aj napriek požiadavkám na profesijné kompetencie, uvedeným v opise študijných odborov učiteľstva, je v ňom často výrazne preferované vedecké štúdium odboru, z ktorého vychádzajú vyučovacie predmety, podcenená pedagogika, psychológia (ktorá je ale tiež často teoretická), ale osobitne nedostatočná je odborová didaktika a učiteľské praxe. Dodnes sa príprava učiteľov (s výnimkou niektorých fakúlt a štúdia učiteľstva preprimárneho a primárneho stupňa) neriadi medzinárodnými dokumentmi o štandardoch učiteľského vzdelávania a kľúčovými kompetenciami učiteľov (Černotová, 2001). Akreditačná komisia pri akreditácii učiteľských študijných programov orientáciu na učiteľské kompetencie nevyžaduje a tak ich ani vysoké školy často neaplikujú. To, že o učiteľstve pod týmto vplyvom rozhodovali vedci iných odborov ako pedeutológie, pedagogiky či odborových didaktík, sa negatívne prejavilo na výstavbe celého učiteľského štúdia v sledovanom období. Dodnes **nie sú učiteľské štúdiá konštruované na báze niektorej uznávanej koncepcie učiteľskej prípravy**, známej v zahraničí alebo aj u nás.

### 1.3.2 Profesionalita a expertnosť v učiteľstve

Za znaky nesporných profesií, akou chce byť aj učiteľstvo, sa na rozdiel od semiprofesií alebo remesiel pokladajú v rôznych variáciách (The International Encyclopedia of Education, 1994, Štech 1998, Kasáčová 2003, Vašutová 2004, Spilková 2004, a i) najmä tieto:

- silný ideál služby spoločnosti - vykonávanie povolania v prospech spoločnosti,
- profesijná identita - profesijná autonómia a socializácia, vytváranie odborných asociácií, profesijných noriem, etického kódexu,
- autonómia v rozhodovaní profesionála - nezávislé expertné posúdenie potrieb klienta,
- náročné expertné schopnosti, ktoré vlastní len členovia profesie a ktorými sa profesionál odlišuje od iných profesií,
- zvládnutie na teórii postavených formalizovaných poznatkov v rámci dlhej prípravy na vysokej úrovni a i.

V súvislosti s problematikou vysokoškolskej prípravy učiteľov je čoraz viac diskutovaná otázka, v čom je jadro profesionality učiteľa, ktoré expertné znalosti potrebuje, aké kompetencie sú pre jeho profesionalitu podstatné?

Profesionalizácia učiteľskej profesie v 20. storočí priniesla so sebou aj posun od orientácie na minimálne kompetencie učiteľov, t. j. na „odovzdávanie“ poznatkov, k orientácii na model širokej otvorenej profesionality učiteľa. Svetová pedagogika sa odkláňa od **chápania učiteľstva** ako technologického procesu, ktorý možno presne naplánovať a po krokoch realizovať, ale chápe ho ako *zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania*. Z toho vyplýva, že expertné učiteľské znalosti teda nie sú znalosti z vied, umenia, športu, techniky atď. Učiteľ má byť **vybavený na diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít inej ľudskej bytosti a seba samej**, má byť predovšetkým expertom na uľahčovanie učenia sa a riešenie akýchkoľvek edukačných situácií (Shulman 1987, Coolahan 1991, Vonk a kol. 1992, Perrenoud 1994, Hustler – Yntire 1996, Berliner 2001, Verloop 2001, Spilková 2004, Vašutová 2004 a i.), čo v sebe obsahuje predovšetkým:

- expertné diagnostikovanie subjektov a situácií,
- procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality pre:
  - psychodidaktickú transformáciu obsahu vedného odboru do učiva a spôsobov jeho osvojovania, ktoré uľahčia a skvalitnia učenie sa a
  - riešenie výchovných situácií, v ktorých musí učiteľ vystupovať ako autonómny subjekt (pomáhajúca opora),
- interpersonálne vzťahy a stratégie pre:
  - pomoc individuálnemu rozvoju konkrétneho žiaka,
  - riadenie kolektívu triedy, tvorbu vhodného psychosociálneho prostredia,
- odbornú reflexiu a sebareflexiu svojho vyučovacieho a výchovného konania (Vašutová, 2004, s. 23).

Z týchto východísk sa konkretizujú základné požadované **učiteľské kompetencie**, ktorým je v teórii a vo výskume učiteľstva venovaná systematická pozornosť (Vonc a kol. 1992, Hustler – Intyre 1996, Oser 2001, Korthagen 2004 a i.). Od 90-tych rokov, kedy bol v pedagogike odmietnutý normatívny model kompetencií, založený na ich členení podľa zaužívaných zložiek prípravy – odborno-predmetových, predmetovo-didaktických a pedagogicko-psychologických, sa formulujú učiteľské kompetencie založené na dynamickom poňatí. Najprv to boli modely *kompetencií vychádzajúce z činností učiteľa*. Kyriacou (1996) triedi oblasti učiteľských spôsobilostí na: plánovanie a prípravu, realizáciu vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, utváranie klímy triedy, tvorbu uvedomelej disciplíny, hodnotenie výkonu žiakov, reflexiu a evalváciu vlastnej práce. Podobne Vonk (1992) rozlišuje vedomosti a porozumenie (o predmetoch, škole, dieťaťi a jeho učení sa), plánovanie a projektovanie, vyučovacie stratégie a metódy, triedny manažment, hodnotenie a ďalší profesijný rozvoj učiteľa. Postupne sa začala prejavovať *tendencia k osobnostnému prístupu*, resp. k spájaniu spôsobilostí podľa činností učiteľa so spôsobilosťami rozvíjajúcimi a kultivujúcimi ho ako učiteľskú osobnosť, ktorá sa k nám dostávala najmä z českého prostredia. Napr. Vašutová (2004) uvádza kompetencie: odborovo-predmetovú, didaktickú

a psychodidaktickú, všeobecno-pedagogickú, diagnostickú a intervenčnú, sociálnu, psychosociálnu a komunikatívnu, manažérsku a normatívnu, profesijne a osobnostne kultivujúcu. Spilková (1999) zdôrazňuje rámec šiestich kompetencií, tvoriacich širokú profesionalitu učiteľa, a to: psychodidaktickej, komunikačnej, organizačnej a riadiacej, diagnostickej a intervenčnej, poradenskej a konzultatívnej a sebarefektívnej (podobne Švec, 1999, Walterová 2002). Najucelenejší osobnostný prístup, spájajúci nároky na osobnosť učiteľa a nároky na jeho vybavenosť k rozvíjaniu osobnosti dieťaťa ponúkla Lukášová - Kantorková (2003) v ôsmich oblastiach kompetencií: vývojovo-reflektívnej a diagnostickej (pomáhajúcej dieťaťu v role žiaka), profesijne-sebarefektívnej, predmetovo-diagnostickej, predmetovo-didaktickej (psychodidaktickej - didaktická znalosť obsahu), projektívnej tvorivosti, pedagogicko-výskumnej a nakoniec pedagogicko-organizačnej, decíznej a riadiacej. Zo všetkých uvedených príkladov je zrejmý posun od orientácie na zvládanie obsahov predmetov k riadeniu procesu učenia sa žiakov a rozvoju osobnosti žiaka i učiteľa.

V roku 2002 vyvrcholilo úsilie medzinárodnej expertnej skupiny Európskej komisie do identifikácie kompetencií učiteľa v európskom regióne syntézou prístupov krajín EÚ. Rozlíšila dve veľké skupiny kompetencií: 1. vzťahujúce sa na proces učenia sa (od všetkých charakteristík žiaka po všetky meniace sa podmienky vyučovania) a 2. vzťahujúce sa na výsledky výučby (od kompetencií pre učiacu sa spoločnosť až po tímovú prácu a tvorbu školského kurikula (Expert Group..., 2002). Inšpiráciou bol uznávaný model F. Osera (2001), ktorý je základom pre interakčné modely kompetencií, a ktorý rozlišuje päť skupín kompetencií orientovaných: na seba ako učiteľa, na školu, na individuálneho žiaka, na žiakov ako skupinu a na stratégie vyučovania. Z týchto východísk bol ako základ pre slovenské profesijné štandardy expertnou skupinou vytvorený **interakčný model učiteľských kompetencií** s tromi rámcovými dimenziami, ktorými sú žiak, učiteľ a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces (Kasáčová – Kosová, 2006):

- *dimenzia – žiak* požaduje, aby učiteľ dokázal tri spôsobilosti: identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa a identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka,
- *dimenzia - edukačný proces* zdôrazňuje spôsobilosti v troch oblastiach:
  - mediácia obsahu edukácie - čo znamená ovládať obsah odboru vyučovaných predmetov, schopnosť plánovať a projektovať výučbu, schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka, schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva, schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód a schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiakov,
  - vytváranie podmienok edukácie – čo predstavuje najmä schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy, vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania,
  - ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka - čo predpokladá schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka, schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti

a postoje žiaka a schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiaka,

- *dimenzia – sebarozvoj učiteľa* požaduje schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja a identifikovať sa s profesijnou rolou a školou.

Tento rámec bol hrubou osnovou, podľa ktorej sa v roku 2009 začali práce na príprave profesijných štandardov jednotlivých učiteľských subprofesií, ktoré trvajú dodnes.

### **1.3.2.1 Didaktický charakter expertnosti učiteľa**

V čom má byť teda učiteľ - profesionál takým expertom, že ho nemôže zastúpiť žiaden iný odborník? Ktoré **systematizované poznatky** tvoria podstatu jeho profesionality? Poznatky z vedných odborov vyučovaných predmetov to nie sú. Každý matematik či umelec je v tomto smere väčší profesionál a učiteľ potrebuje len časť tohto vedného poznania. Ak sa učiteľ zameriava na obsah vyučovaného, tak porovnávanie sa s nimi vedie k pocitom menejcennosti a nízkemu sebahodnoteniu. Nie je to ale ani pedagogika a psychológia, v ktorých učiteľ neprekoná pedagóga teoretika či klinického psychológa, keď využíva poznanie týchto vied najmä v aplikovanej podobe. Akú identitu má cítiť učiteľ, keď v ničom vlastne nie je najlepší? **Podstata profesionality učiteľa** t. j. to, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, je omnoho zložitejšia oblasť poznania ako jedna vymedzená vedná disciplína, ale systematický prienik viacerých vied. Je ňou **špecifická viacúrovňová integrácia**:

- *pedagogiky a psychológie do psychodidaktiky*, čo znamená vyučovať žiaka tak, aby si osvojil požadované kultúrne obsahy a spôsobilosti čo najefektívnejšie preňho podľa jeho individuálneho psychického a sociálneho vývinu,
- *takejto psychodidaktiky a každého vedného odboru do jeho odborovej (psycho)didaktiky*, napr. obsah a metódy vyučovania matematiky prioritne podľa vývinových zákonitostí matematického a logického myslenia žiaka a procesu rozvoja jednotlivých matematických schopností žiaka a nie prioritne podľa logiky výstavby vedného odboru matematika,
- *niekedy aj odborových didaktík medzi sebou* (učiteľ primárneho stupňa vzdelávania, v budúcnosti učiteľ predmetových oblastí)
- *ale najmä teórie a praxe*, čo je dlhodobý, pre rozvoj zrelej profesionality mnohoročný vzostupný cyklický proces stáleho prepájania teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a jeho permanentnej odbornej reflexie cez didaktiku do lepšej osobnej, v praxi účinnej teórie.

Keďže učiteľstvo je praktická profesia a je permanentnou komunikáciou medzi teoretickým a praktickým, explicitným a implicitným, objektívnym a subjektívnym poznaním, špecificky sa v ňom prejavuje aj **integrácia teórie a praxe** v určitom cykle. Na základe teoretických východísk (napr. naučenej teórie) prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. Podľa Atkinsona a Claxtona (Atkinson – Claxton 2001, ale aj ďalších napr. Lukášová –

Kantorková, 2003, Spilková 2004) podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto cykle potrebuje učiteľ trojaké profesijné znalosti:

- Prisudzovanie príčin je ovplyvňované *teoretickými znalosťami* a vyústi do schopnosti plánovať edukačný proces.
- Vhľad (intuitívny) je reprezentovaný *znalosťami v činnosti* (knowledge in action), ide o skúsenostné poznanie, získané v praxi, (neznamená znalosti o činnosti, ale ponorenie myslenia v činnosti samotnej, ktoré sa niekedy nedá ani opísať), ktoré vyústi do schopnosti realizovať edukačný proces.
- Reflexia umožní vytvárať *kontextové znalosti*, t. j. znalosti súvislostí teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces.

Permanentný vzťah teórie a praxe je pre rozvoj učiteľskej profesionality podstatný. Avšak k ich prepojeniu dôjde len vtedy, ak je prax na odbornej báze reflektovaná, ak sa implicitné postupy zvedomujú, explicitne zasadzujú do rámca odbornej teórie, ak študent kriticky preskúmava vlastnú činnosť a myslenie s oporou o vedecké poznatky, ak premýšľa, čo je za jeho činnosťou, ak sa pýta na príčiny a predpoklady situácií a dôsledkov (podrobnejšie Kasáčová, 2005). Odborný diskurz s edukačnou praxou však znamená chápanie reflexie ako **odbornej sebareflexie**, ktorá podľa Wrighta (In Kasáčová, 2005, s. 76 – 77) prebieha v cykle: získanie osobnej skúsenosti – reflexia skúsenosti – konceptualizácia nových náhľadov – vyskúšanie revidovanej teórie a hľadanie novej spätnej väzby. Ide o model učiteľa – reflexívneho praktika, ktorý vychádza zo sociokonštruktivismu a hermeneutickej metodológie. Schopnosť reflektovať prax sa považuje za metakompetenciu zabezpečujúcu dynamický potenciál profesionála. Inak sa teória javí ako odtrhnutá od praxe, nepotrebná, bez nej sa v edukačných situáciách učiteľ utieka k intuitívnym postupom zažitým vo vlastnej školskej praxi, ktoré sa konzervujú po desaťročia a bránia produktívnym inováciám. Bez nej môže byť aj skúšanie cudzích inovácií dobrodružným hazardovaním s deťmi.

V súvislosti s takýmto chápaním profesionality sa v svetovej didaktike hovorí o tzv. *didaktickej znalosti obsahu* (Janík, 2008), ktorý je charakterizovaný ako nový typ integrovaných vedomostí troch oblastí: predmetové majstrovstvo, pedagogické vedomosti a vyučovací kontext. Tento typ vedomostí sa tvorí len v reálnej vyučovacej situácii a rozvíja sa jej odbornou reflexiou. Podľa zahraničných výskumov je závislý na odbornom vedení a podpore a preto nemôže byť ponechaný na samotného učiteľa, resp. študenta učiteľstva. Učiteľskú prax nie je možné efektívne spojiť s predmetovou či pedagogickou teóriou bez reflexie cez všeobecnú a odborové didaktiky.

Z uvedeného je zrejmé, že **jadro učiteľovej profesionality**, v čom ho iný profesionál nemôže nahradiť, je predovšetkým **psychodidaktické a odborovo-didaktické**. Žiaľ, v súčasnom štúdiu, úzko špecializovanom obvykle na dva vedné odbory (predmety), v prístupe vysokoškolských vedeckých komunít týchto odborov vrátane ich neadekvátnych požiadaviek pri akreditácii učiteľských študijných programov, je didaktická zložka prípravy spolu s učiteľskou praxou

najpodceňovanejšou oblasťou. V protiklade k medzinárodným trendom to v skutočnosti na Slovensku vedie k deprofesionalizácii učiteľstva. Doterajší výsledok našich snáh je, že ***kým teoretická príprava učiteľov v základoch vied sa posunula na univerzitnú úroveň, praktická a profesijná časť prípravy nezmenila svoju stredoškolskú podobu.*** Univerzitný charakter učiteľského vzdelávania predpokladá intelektuálnu prácu študenta podobnú vedeckému poznávaniu v oblasti pedagogického myslenia. Ak teória, ako rezultatívna stránka vedy, je výsledkom snahy uchopiť a vysvetliť prax, potom učiteľská prax má byť priamym zdrojom a prostriedkom poznania. Jej cieľom v duchu modelu reflexívneho praktika musí byť okrem učiteľských spôsobilostí aj *získanie schopnosti teoretizácie praktického diania*, transformácia praktickej skúsenosti, konfrontovaná s konceptuálnymi a výkladovými schémami príslušnej teórie do vlastnej využiteľnej, ale odborne fundovanej teórie. To zodpovedá požiadavke produkcie poznania profesionála.

### **1.3.2.2 Vedecký status odborových didaktík**

Žiaľ, odborové didaktiky dosiaľ neuskutočnili zásadný vedecko-metodologický krok k tomu, aby sa stali uznávanými vednými a študijnými disciplínami. Uvedený rozbor ukazuje, že fundamentálnym základom učiteľskej prípravy by mala byť didaktika a odborová didaktika, že teoretické základy vied by sa v učiteľských programoch mali vyučovať inak ako v neučiteľských. To tiež vyžaduje rozvinúť **vedecký status odborových didaktík**. Možnosťou, ako posilňovať vedecký status didaktík je meniť ich poňatie. Evidentné sú dva hlavné prístupy k orientácii odborovej didaktiky (podobne Hejný, 1999, s. 54 – 55):

- *Obsahovo orientovaný* (content oriented) prístup vychádza z presvedčenia, že riešenie otázky ako zlepšiť vyučovací proces je potrebné hľadať v obsahu a metódach vyučovania, v starostlivosti o kurikulum, učebnice, pomôcky a metodiky. Jeho dominantou je odbor, do ktorého patrí vyučovací predmet. Tento prístup je u nás tradičný, vychádza z modelu absolventa – učiteľa akademického vzdelanca.
- *Procesuálne orientovaný* (process oriented) prístup je presvedčený, že kľúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom znalostí procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní. Jeho dominantou je žiak a učiteľ ako individuality. Presadzuje sa v posledných rokoch pod vplyvom humanistického a konštruktivistického modelu absolventa najmä učiteľa ako reflexívneho praktika.

Premena charakteru odborových didaktík by znamenala vo výstavbe celej ich teórie dôsledne vychádzať z epistemológie, teda z ontogenézy odborového myslenia žiaka, a to viac ako z obsahu odboru (pozri štúdie v publikácii Kolláriková – Pupala, 2001). Ak je odborová didaktika obsahovo orientovaná, t. j. príliš naviazaná na vedný odbor vyučovacieho predmetu, nemôže tento status budovať a vždy bude podceňovaná. Z čiastkového výberu obsahu vedy, alebo z obsahu učiva ZŠ a SŠ totiž nemožno vytvoriť vednú oblasť. Vývinu odborového myslenia dieťaťa alebo študenta,

umeniu prekladu vedy do jazyka dieťaťa, a naopak, poznávaniu pojmového sveta dieťaťa v danom odbore, jeho prekonceptov, osobnej interpretáciu učiva a ich rekonštrukcii - tzv. didaktickej znalosti obsahu (Janík, 2008) sa však žiadna vedná oblasť systematicky nevenuje. Podobne ani zdôvodnený výber základných konceptov, kľúčových pojmov, nosných tém pre pochopenie celku učiva, výber exemplárnych tém, pri ktorých možno prejsť neskráteným poznávacím procesom a zažiť na sebe proces konštrukcie poznania, nie je zatiaľ predmetom žiadnej vedy. Keby bol, nemali by sme na Slovensku 60 rokov problém s určením kľúčového učiva. Preto procesuálne poňatie odborovej didaktiky je novou šancou didaktike ako vede, šancou, že by mohla dlhodobo pretrvať v repertoári študenta aj učiteľa.

Ak sa na učiteľské štúdium prioritne pozeráme z pohľadu vednej disciplíny predmetu (z obsahového hľadiska), potom sa pochopiteľne javí, že učiteľ starších detí je viac ako učiteľ menších detí, lebo má učiť zložitejší obsah predmetu. Z toho vychádzajú tí, ktorí žiadajú rozdeliť učiteľské študijné programy podľa stupňa školy, pre ktorý je učiteľstvo určené. Ak sa pozeráme na učiteľské štúdium cez prizmu jeho profesionality, potom ide o tú istú kompetenciu, realizovanú s rôznym obsahom, prispôbovaným inému veku žiakov. V čase, keď sa obsahy vzdelávania v škole dynamicky menia, je tento pohľad podstatne výhodnejší, schopnosť učiteľa didakticky transformovať nový obsah potom neznamená eklektické pridávanie nových a nových predmetov do ZŠ, SŠ alebo do učiteľskej prípravy. Silná orientácia na široké obsahy vedných disciplín vyučovacích predmetov v učiteľskom štúdiu je zároveň vážnou prekážkou pre zavedenie učiteľstva vzdelávacích oblastí.

Chápanie učiteľskej expertnosti ako didaktickej, či odborovo didaktickej a porozumenie vedeckému statusu odborových didaktík v zmysle jeho procesuálneho charakteru a didaktickej znalosti obsahu zároveň jasne vysvetľuje, prečo je terajšie postavenie študijného odboru 1. 1. 10. odborová didaktika ako samostatného mimo študijných odborov učiteľstva v sústave študijných odborov nevhodné, ako aj prečo je samostatná existencia teórie vyučovania matematiky, fyziky, či informatiky v iných skupinách študijných odborov ako je skupina 1. 1. vied o výchove a vzdelávaní vedecky nepodložená.

### **1.3.3 Konceptie prípravy učiteľov a výstavba učiteľských študijných programov**

Vo svetle doteraz uvedených vedecko-teoretických úvah a ich porovnaní so slovenskou skutočnosťou sa javí súčasná realita učiteľskej prípravy ako implicitná a nedostatočne vedecky reflektovaná. Učiteľské študijné programy väčšinou nevychádzajú z ucelenej koncepcie rozvíjania učiteľskej profesionality, súčasťou štúdia (niekedy aj samotné predmety) sú často založené na rôznych konceptoch, stoja nespojite povedľa seba. Zdá sa akoby vychádzali z prevládajúcej predstavy, že všetky predmety sa sami od seba naskladajú do profesijných kompetencií, že teória sa v hlave študenta automaticky prepojí (aj s úplne protikladnou) praxou.



Od 90-tych rokov sa v európskom priestore uskutočnilo veľké množstvo výskumov učiteľskej profesie (podrobne ich popisujú Spilková – Vašutová, 2008). Výskumy profesionalizácie učiteľského povolania, expertných profesijných znalostí a schopností preukazujú ústup od akademickej orientácie prípravy, ale aj ústup od prakticistického tréningu zručností. Prevažujúcou sa stáva orientácia na expertné profesijné znalosti a kompetencie učiteľa, ako sme ich popísali v predchádzajúcej kapitole. Zároveň sa realizovali výskumy učiteľovho poňatia výučby, ktoré si všímajú subjektívne premýšľanie učiteľov o edukácii, a to najmä, aké sú implicitné (intuitívne, neuvedomelé, emocionálne) predstavy, explicitné (teoreticky zdôvodnené, internalizované, vyjadriteľné) teórie učiteľov o výučbe a ich vzájomný vzťah. Dokázali rozhodujúcu úlohu systematickej teoretickej reflexie praxe pri konštruovaní učiteľovej osobnej a zároveň odbornej koncepcie vlastného vyučovania, preto preferujú súbežnú a prepojenú akademickú a profesijnú, ale aj teoretickú i praktickú výučbu študentov.

Tak ako vo vzdelávaní detí, tak aj vo vzdelávaní učiteľov sa v posledných rokoch prejavujú tie isté teoretické trendy a koncepcie, najmä personalistické, konštruktivistické a sociálne kontextové (Spilková – Vašutová, 2008). **Personalistické trendy** vychádzajú z myšlienky, že vzdelávanie má svoj zdroj vo vnútri každého človeka, že človek v tvorivej činnosti naplňovaním svojich potencialít a prekračovaním seba samého tvorí vlastnú osobnosť. Podľa týchto teórií sa človek učí *sebareflexiou, reflexiou vlastného prežívania, ako aj poznávaním v činnosti, skúsenosťou, reflexiou vlastnej tvorby*. Vo vzdelávaní učiteľov to znamená, že študent by mal získať skúsenosti s procesom uvedomovania si a projektovania svojho vlastného rastu prostredníctvom facilitovaného učenia sa, vedenej sebareflexie, ktorá mu umožňuje uvedomelú autoreguláciu. Má sa učiť skúsenosťou v činnosti, v tvorivej aktivite, sústavnou reflexiou každého kroku svojej pedagogickej praxe, cvičiť sa v rozpoznávaní vlastných citov, porozumieť sebe, aby empaticky porozumel druhým.

**Konštruktivistické trendy** akcentujú, ako kľúčové pre rozvoj človeka, procesy myslenia, ktoré sú založené najmä na konštrukcii poznania samotným človekom. Ten pripisuje každému pojmu subjektívny zmysel a význam, ktorý je ale ovplyvnený sociálnym kontextom, kultúrou, vzormi iných, spätnou väzbou od nich. Kognitívny rozvoj sa tvorí rozpoznávaním vlastných prekonceptov, riešením konfliktov, reálnych situácií, a preto prebieha vždy v sociálnych interakciách s inými. Človek sa učí *myslením a metakogníciou* (myslením o vlastnom myslení), ale aj *od iných, hodnotením vlastného správania v situáciách, aplikáciou poznania v nových situáciách, spätnou väzbou v sociálnej komunikácii*. V učiteľskom vzdelávaní to znamená, že učiteľ by mal získať skúsenosti s procesmi konštrukcie poznania vo svojom vlastnom procese učenia sa byť učiteľom, aby dokázal klásť si otázky, diskutovať, formulovať problém, tvoriť vlastné mentálne mapy, navrhovať tvorivé riešenia, komunikovať ich, ale aj rozpoznať vlastný učebný štýl, aby rozumel učebným štýlom iných. Učiteľ sa učí byť učiteľom na základe skúseností v modelových alebo konkrétnych situáciách, pri hraní rol, či v pedagogickej praxi. Má sa učiť prijímať a dávať vecnú spätnú väzbu v kooperatívnom učení, aby sa

sám poznal a korigoval a druhým umožnil sa reálne poznať a korigovať. Podstatný je výcvik schopnosti neohrozujúcej, vecnej, asertívnej sociálnej komunikácie so žiakmi, dôležitý pre pozitívnu klímu v triede, ako aj pre získanie spôsobilosti kooperovať a riadiť kooperatívnu výučbu.

Naznačené personalistické, konštruktivistické a sociálne kontextové trendy sa spájajú vo viacerých modeloch, ktoré možno súhrnne označiť ako **model učiteľa reflexívneho praktika**. Akcentujú postupný rozvoj, vyzrievanie osobnosti učiteľa, ktorý prostredníctvom stálej reflexie praktickej učiteľskej činnosti mení sám seba z role študenta na učiteľa, experta na učenie sa a rozvíjanie iných osôb. Z toho vychádzajú nasledovné príklady modelov učiteľskej prípravy, resp. ich kontinuálneho vzdelávania: učiteľ ako reflektujúci intuitívny praktik (Veľká Británia Atkinson – Claxton, 2001), model zmien učiteľských rolí (Holandsko Vermunt – Verloop, 1999), turbínový model profesionálneho rozvoja (Austrália Ling – Mackenzie, 2001), model učiteľských znalostí (Holandsko Verloop – Driel – Meier, 2001), model profesijnej reflexívnej supervízie (USA Weiss – Weiss, 2001), KIVAS - interaktívny a reflektujúci model (Holandsko Meulenkamp, 2002), model sociálne-osobnostný (ČR – Spilková, 1999), model schopnostno-reflexívny (ČR – Švec, 1999) alebo model pedagogicko-reflexívny (ČR – Lukášová – Kantorková, 2003).

Pre všetky uvedené modely je spoločné, že sa opierajú o sociokonštruktivistické východiská, považujúce študenta za *konštruujúcu sa subjektivitu*, ktorá si konštruuje vlastné chápania výučby a učiteľskej profesie na základe spätnej väzby od iných a od seba. Študent je preto považovaný za hlavného aktéra vlastného profesijného rozvoja. Z personalistického aspektu je samotné vzdelávanie učiteľov chápané ako *facilitujúca podpora individualizovaného procesu stávania sa učiteľom*. Na základe vlastnej činnosti prebieha u študenta sebaobjavovanie v role učiteľa a vytváranie profesijnej identity. V príprave sa vyžaduje dôsledné prepojenie cyklu teórie a praxe, predovšetkým zo strany didaktikov dôsledná práca s praktickými skúsenosťami, s reálnymi situáciami v škole.

Poznanie odbornej teórie, uvažovanie o nej a konfrontácia s predchádzajúcimi skúsenosťami vytvára *prekoncept*, s ktorým študent vstupuje na prax. Tu získava osobnú skúsenosť, ktorej charakter závisí okrem aktuálnej situácie od pôvodného prekonceptu, buď ho potvrdí, alebo vzniká kognitívny konflikt. Až po vzniku kognitívneho konfliktu v hlave študenta nastupuje skutočná reflexia ako sebareflexia v zmysle analyzovania svojich myšlienok a činností ako učiteľa a ich dôsledkov v konaní žiakov, povedané slovami Wrighta (In Kasáčová, 2005, s. 77) „podľa poriadku uvažovať ako uvažujem a potrebujem pristupovať k zdôvodneniu svojho správania“. Onen „poriadok“ je dôležitý práve pre odhalenie logiky vnútorných vzťahov situácie a najprv didaktik, neskôr samotný študent ho má vytvárať podľa určitého odborného teoretického kontextu, čiže cez štruktúrované výpovede, štruktúrované pozorovanie vlastnej činnosti a myslenia. Jednou z vážnych úloh didaktik je učiť študentov *štruktúrovanej sebareflexii praxe*. Aby táto reflexia bola odborná, musí postupovať

podľa výkladových schém uznávanej teórie v kategóriách odborného pedagogického, psychologického, či didaktického jazyka. To najcennejšie, čo môže dať didaktik predmetu študentovi na celý profesionálny život, je facilitovať jeho schopnosť odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje didaktické názory a neustále zlepšovať svoje didaktické schopnosti. Výskumy reflexívne orientovanej výučby (pozri Kasáčová, 2005) ukazujú, že študenti po semestrálnom kurze sú schopní sebaanalýzy, rozvinula sa ich schopnosť aplikovať teóriu do praxe a došlo k vytváraniu vlastnej zdôvodnenej koncepcie výučby.

V modeli reflexívneho praktika je študent počas celého štúdia vysokoškolskými učiteľmi vedený, aby sám hodnotil a rozoberal svoju prácu. Najprv popisuje, ako vyučuje, potom analyzuje, prečo tak robí. Pritom hľadá vzťahy, súvislosti, a to nielen objektívne, vonkajšie, ale aj subjektívne, závislé do neho. Tým integruje vznikajúce znalosti cez vlastné myslenie, city a postoje. A nakoniec plánuje vlastné projekty, overuje ich použiteľnosť a efektivitu, podrobuje ich pod vedením didaktika odbornej reflexii. Tento prístup dovoľuje študentovi učiteľstva na sebe prežiť proces konštrukcie poznania a získať tak na celý profesionálny život *nástroj pre (re)konštrukciu, a tým aj produkciu vlastnej didaktickej teórie.*

Takýto rozvoj učiteľskej profesionality založený na reflexivite prebieha dlhodobo a stupňovite. Práve preto by sa mal študent prioritne pripravovať na učiteľskú profesiu sústavne od prvého ročníka štúdia a nie iba posledné dva roky v magisterskom stupni štúdia, preto vo svete prevažujú simultánne súbežné teoreticko-praktické modely prípravy. Profesionalitu nemožno v úplnosti dosiahnuť vo vysokoškolskom štúdiu. Na vysokej škole by sa mal študent postupne naučiť spôsoby, ako má reflexiu a sebareflexiu robiť, najväčšiu dávku reflexivity by však mal absolvovať v tútorskej spolupráci so svojím uvádzajúcim učiteľom v prvých dvoch rokoch praxe.

Základné idey orientácie učiteľského vzdelávania na model reflexívneho praktika predpokladajú, že východiskom pre **výstavbu učiteľských študijných programov** nebude počet vedných odborov a učebných predmetov, ktoré má ovládať, ale postupný vývoj učiteľskej osobnosti, *proces premeny role študenta na rolu učiteľa.* Tento proces prebieha v určitých vývojových fázach a krokoch. Vyššie menované zahraničné modely, ale aj slovenské modely reflexívnej výučby, ktoré sa rozvíjali pred rokom 2002 (t. j. pred rozdelením štúdia na dva stupne) hovoria o štyroch, resp. piatich fázach, pričom posledná piata sa už väčšinou neodohráva na pôde vysokoškolského štúdia. Podstatné je, že *v každej fáze sa realizujú súbežne 3 súčasti:*

- vedomostný základ štúdia, čiže *teoretické znalosti,*
- praktické výcviky a učiteľská prax, teda aktívne skúsenostné učenie sa, čiže *znalosti v činnosti,*
- a vedená odborná reflexia a sebareflexia, najmä prostredníctvom didaktík, evaluácií v predmetoch napojených na prax, rozborov vyučovania, všestranná poradenská a konzultačná pomoc študentovi v odborných problémoch, čiže *kontextové znalosti.*

Jednotlivé **fázy vysokoškolského učiteľského štúdia podľa rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti** sú spracované na základe najmä zahraničných výskumov a skúseností, kde má študent učiteľstva v štúdiu menej vednej teórie predmetov, ale omnoho viac, cca polovicu štúdia, odborovej didaktiky a praxe (podľa Meulenkamp 1993, Perrenoud 1994, Spilková 1999, Kosová 1999, Weiss – Weiss 2001, Atkinson – Claxton 2001, Doušková – Porubský 2004 a i.) Bolo by ich možné popísať približne nasledovne:

**1. Fáza orientačno-kultivačná**, ktorá prebieha predovšetkým v prvom, príp. presahuje do druhého ročníka štúdia, má tri základné funkcie:

- orientačná - vyznať sa vo svete (kontext), orientácia v predmetoch (základoch vied), prvá orientácia v škole,
- komunikačná – učiť sa viesť kultivujúci dialóg, komunikačné spôsobilosti,
- kultivačná – poznať a kultivovať sám seba a svoje predpoklady byť učiteľom.

Inak povedané táto fáza je venovaná problematike poznania seba, žiakov a predmetov. Preberá sa teória odborných predmetov (vyučovacích aj pedagogických), vývinová psychológia orientovaná na žiaka, ale aj na samotného študenta. Na seminároch a praktických výcvikoch je pozornosť venovaná kultivovaniu komunikácie, sebareflexii a sebaregulácii študenta, ale aj slobodnému vyjadrovaniu. Študent realizuje veľa menších tvorivých, či umeleckých úloh a projektov. Na praxi prvýkrát reflektuje školu „z druhej strany“, pozoruje žiakov, učiteľa, učí kratšie sentence vyučovania (vedie komunikatívny kruh, rozprávku, cvičenie), robí kritickú reflexiu seba i iných študentov. Zmyslom je premýšľať o sebe, pochopiť, či má študent predpoklady byť učiteľom, uvedomiť si potrebu zdokonaľovania. Súčasne zabezpečiť, aby sa mohol cítiť slobodne v triede, a čo najviac sa mohol prostredníctvom projektových aktivít slobodne vyjadriť, pretože za najdôležitejší sa považuje naštartovať osobný proces stávania sa učiteľom.

**2. Fáza diagnosticko-interakčná**, približne druhý, resp. časť tretieho ročníka má nadviazať na predchádzajúcu a zabezpečiť funkcie:

- diagnostická - poznanie rozvoja osobnosti dieťaťa, triedy, rodiny, schopnosť diagnostikovať a chápať problémy dieťaťa – psychologická reflexia žiaka a triedy,
- vhlad do vyučovania – poznanie činností a správania sa učiteľa – psychodidaktická reflexia činností učiteľa,
- interakčná – rozvoj vlastných pedagogických spôsobilostí v škole a s deťmi.

V druhej fáze sú predmetom pozornosti relevantné faktory pre vyučovanie v triede, triedna organizácia a správanie sa učiteľa pri práci v triede a rozvoji žiakov. Preto najväčšia pozornosť je venovaná pedagogike a riešeniu reálnych situácií v triede. Naučenú teóriu, osobitne obsah a metodiku vyučovania skúša študent na praxi. V tomto období je už študent celý deň so žiakmi, učí tematické bloky, učí sa organizovať skupinovú prácu detí a prispôbovať ju individuálnym potrebám žiakov. Študuje tiež problematiku tvorby klímy triedy, cvičí si schopnosť

vcítiť sa do postavenia dieťaťa, skúmať a diagnostikovať rozdiely medzi jednotlivými vekovými kategóriami žiakov. Hľadá vlastné postupy práce podľa stupňa rozvoja a osobitostí žiakov a študentov, ale tak, aby sa mohli rozvíjať čo najviac samostatne. Najdôležitejším výstupom tohto obdobia je naučiť sa stavať si ciele vo vzdelávacej a výchovnej oblasti a zisťovať napr. vhodnými diagnostickými metódami, či tvorbou vlastných testov, či sa dajú splniť.

**3. Fáza didakticko-projektívna** predstavuje približne tretí a štvrtý ročník a obracia pozornosť k samotnému vyučovaniu s týmito dvoma podstatnými funkciami:

- didaktická – transformácia a interpretácia obsahu do učiva do metód vzhľadom k zvláštnostiam žiakov a študentov, rozvoj didaktických kompetencií študenta,
- projektívna – učiť sa tvoriť ciele, plánovať obsah, metódy vyučovania, overovať ich v praxi, hlboká sebareflexia a tvorivá modifikácia výučby, variantné myslenie, tvorba triedneho programu – t. j. odborovo didaktická reflexia.

Tretia fáza sa orientuje na individuálnu osobnosť žiaka, a preto teoretické štúdium obsahuje veľa psychológie, ale aj špeciálnej pedagogiky. Študent má byť schopný registrovať a diagnostikovať špecifické problémy a potreby žiakov, vžiť sa do role žiaka, ale aj rodiča. Na praxi realizuje plnú výučbu, učí sériu hodín v jednom predmete, za pomoci poradcu, cvičného učiteľa resp. odborového didaktika projektuje, realizuje a vyhodnocuje vyučovanie svojho predmetu. Vypracováva plán pomoci v rozvoji konkrétnych žiakov s problémami. Podrobne si osvojuje dokumenty školy a plne sa zapája do procesu jej chodu a tvorby jej podnetného prostredia. Obdobie tretej fázy sa sústreďuje aj na hlbokú odbornú sebareflexiu vyučovania. Pre študentov má byť k dispozícii systém poradenstva (nie hodnotenia), aby lepšie zvládali detaily výchovno-vzdelávacej práce. V tomto období je výučbový proces založený na úzkej spolupráci vysokej školy a praxových základných a stredných škôl.

**4. Fáza integračno-realizačná** predstavuje celý záverečný, u nás piaty, ročník v ktorom sa dovŕšuje pregraduálna príprava učiteľa, v zahraničí často v priebehu ročnej praxe na škole ako podmienky k získaniu diplomu. Preto sú dôležité nasledovné funkcie:

- Integračná – syntéza poznatkov, postojov, skúseností, hľadanie vlastnej učiteľskej identity, vytváranie vlastného poňatia výučby – odborovo didaktická reflexia,
- Realizačná – realizácia samostatnej výučby v praxi, tímová spolupráca s učiteľmi, skúmanie kvality a účinnosti vlastnej práce, príčiny neúspechov, dištancia od vlastnej praxe (integrujúca sebareflexia).

V tejto fáze študent vedie celé vyučovanie ako samostatný učiteľ v jednej triede pod stále sa zmenšujúcim až žiadnym dohľadom uvádzajúceho učiteľa a poradcu z vysokej školy, ktorí na záver spolu so študentom zhodnotia jeho prácu. Zúčastňuje sa tímových porád učiteľov o žiakoch a učí sa pracovať v tíme učiteľov. Učí sa počúvať a komunikovať s rodičmi a inými predstaviteľmi verejnosti. Toto

obdobie je charakteristické slobodnou voľbou študenta v procese vyučovania i v procese výchovy žiakov avšak za jeho vysokej osobnej zodpovednosti za dosiahnuté výsledky. Jeho zmyslom je dosiahnuť nezávislosť, robiť zodpovedné rozhodnutia tak, aby čo najviac vyhovovali dieťaťu. Túto prax nemá na to, aby dokázal, že už je hotový učiteľ, ale aby zistil, čo ešte nevie, čo musí ešte zlepšiť, v čom zmeniť svoj postoj.

Celé štúdium má mať študent k dispozícii podporný systém vedenia zo strany učiteľov vysokej školy. Jeho podstatou je myšlienka, že študent má *na sebe prežiť vývojový proces*. Celý čas je vedený, aby pod odborným vedením predovšetkým on popisoval, analyzoval a hodnotil vlastnú prácu, plánoval a skúšal vlastné projekty vyučovania. Tak ako obsahom štúdia je naučiť študenta realizovať **výchovné vedenie usmerňované vývinom dieťaťa**, tak procesom a zmyslom jeho štúdia je **vedenie k profesionalite usmerňované vývinom študenta - stávajúceho sa učiteľa**. Tento proces stávania sa učiteľom má plynule pokračovať v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov, osobitne počas uvádzajúcej adaptačnej fázy.

**TAB. 7 Fázy učiteľského štúdia podľa fáz rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti**

Fáza	Obsahové zameranie	Profesijný rozvoj (vrátane praxe)
<b>Orientačno-kultivačná (1. - 2.r.)</b>	vyznať sa vo svete, v predmetoch, v škole	Prvá pedagogická reflexia z druhej strany
	viesť kultivujúci dialóg, komunikatívne schopnosti	Komunikačný výcvik
	poznať, rozvíjať seba a predpoklady byť učiteľom	Sebareflexia
<b>Diagnosticko-interakčná (2. - 3.r.)</b>	poznať dieťa, triedu, rodinu, chápať, diagnostikovať	Psychologická reflexia praxe
	vhľad do vyučovania, činnosti a správania sa učiteľa	Psychodidaktická reflexia praxe
	mať pedagogické spôsobilosti v práci s deťmi	Čiastkové edukačné aktivity
<b>Didakticko-projektívna (3. - 4.r.)</b>	transformovať obsah do učiva, metód, prostriedkov, didaktické kompetencie	Rozvoj didaktických kompetencií
	tvoriť ciele, obsah, metódy, overovať ich v praxi, modifikovať výučbu, variantne myslieť	Výučba, odborovo didaktická reflexia praxe
<b>Integračno-realizačná (5. r. → KVV)</b>	syntetizovať poznatky, skúsenosti, postoje, hľadať a tvoriť vlastné poňatie výučby	Výučba, odborovo didaktická reflexia praxe
	realizovať výučbu v praxi, tímová spolupráca, skúmať kvalitu a účinnosť vlastnej práce	Výučba, integrujúca odborná sebareflexia

#### 1.3.4 Profesionálne štandardy – vyjadrenie požiadaviek na profesiu v súlade s potrebami regionálneho školstva

Profesionálne štandardy sú súvisiacim pojmom pre koncipovanie vysokoškolskej prípravy a jej štandardizácie. V súčasnosti je pojem štandardného výkonu akéhokoľvek profesionála nástrojom vzájomnej akceptovateľnosti diplomov a možnosť uplatnenia absolventa akademickej prípravy v európskom priestore. Formulovanie národných profesionálnych štandardov resp. ich inovácia súvisí s trendom vyrovnávania a zrovnoprávnenia kvalifikačných rámcov a vzájomného rešpektovania získaného vzdelania. Pre učiteľskú profesiu existujú medzinárodné požiadavky na vzdelanie zodpovedajúce druhému stupňu vysokoškolského vzdelania a ako také sú podmienkou pre výkon profesie. Akékoľvek snahy o jeho zníženie je v dnešnej dobe neopodstatnené

a preto je vhodné utriediť, čo všetko s pojmom a uplatnením pojmu štandard v súvislosti s učiteľskou profesiou znamená. Bolo by neúplné odtrhnúť pojem štandard len do obdobia profesijného výkonu, resp. profesijnej zrelosti, lebo za základnú podmienku sa považuje kvalifikačný predpoklad, ako bezpodmienečná zákonne stanovená norma. Preto aj v kontexte s vysokoškolskou prípravou je na mieste hovoriť o štandarde, ktorý má spĺňať akýkoľvek absolvent učiteľskej prípravy, a aké štandard vo všeobecnosti plní funkcie, akú má povahu a čo má profesii priniesť.

**Profesijný štandard** vo všeobecnosti:

- a) definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- b) definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, ktoré sa dajú identifikovať meraním a hodnotením kvality na to určenými metódami a nástrojmi, ako aj stupňami ich hodnotenia,
- c) vyjadruje spoločný základ profesie, v našich podmienkach orientovanej na tri dimenzie: rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa (interakčný model profesijných kompetencií uvedený v kap. 1.3.2).

V záujme vymedzenia učiteľstva ako expertnej profesie sa za nevyhnutný krok považuje vytvorenie profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ktoré majú zabezpečiť vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií učiteľov do určitej koncepcie, ktorá predstavuje profesijné poňatie ukotvené v pedagogickej spôsobilosti. Z tohto dôvodu na Slovensku vstúpil 1. novembra 2009 do platnosti nový zákon NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorého podstatu tvorí Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. Táto koncepcia je postavená na uskutočnení piatich previazaných strategických krokov – na vytvorení profesijných štandardov učiteľov, kariérneho systému, inovácii systému kontinuálneho vzdelávania učiteľov, vytvorení kreditného systému a inovácii systému hodnotenia a odmeňovania učiteľov. Spracovanie koncepcie vychádzalo z týchto akcentov na meniace sa podmienky vzdelávania:

- meniaci sa vzdelávací kontext v celoeurópskom ponímaní, čo predstavuje meniace sa ciele vzdelávania a funkcie školy a postavenie učiteľa,
- orientácia vzdelávacej politiky, ktorá predpokladá rast pedagogickej autonómie škôl a tým aj väčšiu zodpovednosť a právomoc učiteľov, a z toho sa odvíjajúce aj vyššie nároky na štandardné učiteľské spôsobilosti,
- meniace sa charakteristiky detskej populácie, s čím súvisia aj zmeny v nazeraní na profesionalitu a rolu učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorá spočíva v jeho expertnom a nezastupiteľnom profesijnom určení: prípravou aj výkonom,
- aktuálne problémy a trendy ohrozujúce učiteľskú profesiu,
- zároveň veľmi silný motív týchto diskusií predstavuje záujem nepripustiť akékoľvek znižovanie nárokov na vzdelanostnú úroveň učiteľov ako profesijnej skupiny.

Všetky spomínané posuny boli dotknuté v niekoľkých strategických dokumentoch na medzinárodnej i národnej úrovni: Charta učiteľa (UNESCO, Ženeva, 1966), správa

Medzinárodnej komisie UNESCO: Vzdelávanie pre 21 storočie na čele s J. Delorsom „Učenie je skryté bohatstvo“ (1997), publikácia OECD „Celoživotné učenie pre všetkých“ (1997), politický dokument Európskej únie „Vyučovanie a učenie. Cesta k učiacej sa spoločnosti“, „Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave“ (Európska komisia, 1995) rozvinutá v podobe programu, tzv. Lisabonského procesu v členských i kandidátskych krajinách EÚ, ktorá sa premietla do Kodanskej deklarácie postavenej na princípoch celoživotného vzdelávania a v neposlednom rade Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov (2000). Ich dosah a „životnosť“ síce mali rôznu povahu, určite však stále ostáva a rezonuje požiadavka štandardizácie profesie učiteľa a to v nadnárodných, ako aj národných deklaráciách.

#### **1.3.4.1 Povaha a funkcie profesijného štandardu**

Profesijné štandardy majú povahu individuálnu a sociálnu. Z pohľadu jednotlivca aj profesie je to **profesionálna či profesijná identita**, ktorá je súčasťou skupiny sociálnych identít, ktoré sú založené na vzťahoch, ide o tzv. vzťahové identity, charakterizované vlastným priradením jedinca ku skupine podobných osôb a vymedzením základnej podoby jeho vzťahu k iným ľuďom (Deaux et al., 1995 podľa Lukas, Švaříček, 2007). Viazá sa na osobu profesionála ako príslušníka danej profesie a predstavuje výsledok stotožnenia sa pracovníka s profesiou, ktorú vykonáva, alebo na ktorú bol pripravovaný vzdelávaním. Profesijná identita je zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a miesta svojej profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie s tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej. To znamená, že profesijná komunita je súčasne sama schopná generovať štandardy výkonu, či kontroly profesie, a postuluje aj jej etický kódex, čo sú zároveň nástroje ochrany profesie pred diletantizmom. Profesia v tomto zmysle sa vyznačuje dlhodobou akademickou prípravou (Kurelová, 1998, Štech, 2007). Profesijná identita je dôležitým spojovníkom medzi vedomosťami, spôsobilosťami a skúsenosťami uplatniteľnými v praktickej profesijnej činnosti s cieľom formovania profesijnej roly. O profesijnej identite preto možno uvažovať v dvoch rovinách (podľa: Havrdová, 1999):

- **Individuálna profesijná identita** je výsledkom procesu stotožňovania sa jednotlivca s profesiou. Je výsledkom poznania obsahu profesie, systému jej hodnôt, požiadaviek kladených na jednotlivých príslušníkov profesie, ideovej orientácie a pod. Profesia formuje osobnosť jej príslušníka svojimi aktivitami, hodnotami, ktoré obhajuje, vzormi a normami správania, dodržiavanie ktorých je kontrolované vo vnútri profesie. Tým ovplyvňuje tvorbu určitých stabilných spôsobov a algoritmov myslenia a profesijného konania. Výsledkom je osobnosť disponujúca špecifickými črtami, ktorými sa odlišuje od príslušníkov ostatných profesionálnych skupín a v rámci ktorých je schopná sa správať a podávať pracovný výkon.
- **Profesijná identita ako celok**, je výsledkom formovania sa profesie v jej historickom vývoji. Identita profesie sa vyvíja v oscilovaní medzi spoločenskou



situáciou národa, krajiny ba až regiónu, situáciou jej klientov a situáciou v profesii. Pričom pod situáciou v profesii môžeme rozumieť históriu, resp. vývoj odboru, sústavu poznatkov a metód, formálne uznanie stupňa a systému vzdelávania v profesii, obsah, prípadne normy vzdelávania, profesionálne normy (napr. etický kódex), život a kultúru profesionálnej asociácie, aktivity neorganizovaných profesionálov a chápanie profesionálnej roly v danom období.

V zmysle myšlienky učiteľstva ako expertnej profesie sa za nevyhnutný krok považovalo vytvorenie profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ktoré zabezpečia vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií učiteľov. Tento cieľ sa na Slovensku sleduje postupne zavádzaním a formulovaním profesijných štandardov, ku ktorým má smerovať profil absolventa vysokej školy, teda *štandard ako cieľová kategória*, profesijný a kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov, teda *štandard ako permanentne udržiavaná kategória*. Aby však nešlo len o legislatívny a normatívny zámer, a aby zamýšľané zmeny mali svoje pedeutologické opodstatnenie a naozaj sledovali potreby praxe, je nutné analyzovať, o čo vlastne v profesii ide.

Profesijné štandardy boli koncepčným východiskom systému profesijného rozvoja učiteľov. Majú umožniť:

- vymedziť učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu, ktorá vyžaduje dôkladnú a dlhodobú prípravu a kontinuálny rozvoj počas profesijnej kariéry,
- vymedziť koncepčný rámec pre ciele a obsah tak pregraduálneho, ako aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov a podmienky ich kariérneho rastu,
- vymedziť nároky na príslušníkov učiteľskej profesie porovnateľné s nárokmi na iné rovnocenné profesie z hľadiska náročnosti prípravy a náročnosti výkonu, ako aj miery profesijnej zodpovednosti,
- vymedziť rámec na monitorovanie a hodnotenie kvality vstupu do profesie, etablovania profesionála a profesijných výkonov učiteľov vrátane ich odmeňovania.

Profesiu učiteľa určuje **profesijný štandard ako normatív**, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie ako – vedomostnú, výkonovú a postojovú bázu nevyhnutnú pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca v minimálnej kvalite. Je podmienkou profesionalizácie učiteľov, ktorý má mať na zreteli už profil absolventa vysokej školy, a následne rámcuje profesijný a kariérny rast príslušníka profesie. Od neho sa odvíjajú kritériá zaradenia do pracovnej triedy, kritériá hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. (Pavlov, I. – Valica, M., 2006, s. 98)

Sprostredkovane môže byť kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení, ale len za podmienky, že existuje právna možnosť zamestnávateľa túto kvalitu regulovať a aj neobmedzená možnosť a jasne formulovaná povinnosť spravodlivo sa k hodnoteniu plnenia kritérií dostať a to tak zo strany zamestnanca, ako aj zamestnávateľa. Profesijný štandard sa vyjadruje v systéme preukázateľných spôsobilostí, ktoré predstavujú vedomosti, zručnosti a profesijné

rutiny a najvšeobecnejšie akceptovateľné postoje učiteľa. Profesionálne štandardy učiteľov škôl a školských zariadení sú tvorené rámcovými profesionálnymi štandardami a následne sa môžu špecifikovať školskými profesionálnymi štandardami v súlade s orientáciou a prioritami školy, nemožno však ideologické, politické, či krátkodobé alebo lokálne požiadavky formulovať na úrovni všeobecne platného profesionálneho štandardu.

**Profesionálny štandard má gradujúci charakter** – táto myšlienka je určujúca pre fakulty pripravujúce učiteľov a následne aj pre poskytovateľov kontinuálneho vzdelávania:

- *Pre akademickú prípravu* – štandardy profesie majú povahu **cieľa akademickej prípravy** pre to, aby pri zachovaní akademickej autonómie fakúlt koncipovať a realizovať študijné programy, existovali záväzné požiadavky na absolventa učiteľskej pregraduálnej prípravy tak, aby bol schopný sa adaptovať na školskú realitu a podávať štandardný výkon a v procese adaptácie pri supervízii zvládnuť profesionálne rozhodovanie v procesoch plánovania, realizácie a hodnotenia. Majú byť východiskom pre opisy študijných odborov a identifikovaním jadra odboru vedomostí, zručností a spôsobilostí pri zvládaní profesionálnych situácií sa má zabezpečiť štandard profesionála pri vstupe do profesie.
- *Pre kontinuálne vzdelávanie* – štandardy majú povahu **normy na priebežne hodnotiteľnú kvalitu** v priebehu celoživotného rozvoja ako formulovanie pridávanej zvýšenej kvality a rozšírenia kvantitatívneho rozsahu činností v priebehu profesionálneho rastu. K tomu sú určené medzníky, ktorým je určený postup, procedúra a požiadavky na sledovanie zmeny a majú byť určené merateľné či pozorovateľné znaky výkonu profesie.

**Profesionálny štandard má extenzívny charakter** pre prípravu, pre zamestnávateľov a pre profesionálov. Štandardy sa rozlišujú na základe vnútorne a externe stanovených noriem a majú byť záväznými pre „producentov“ profesionálov – teda vysoké školy a to tak, aby aj pri autonómii fakúlt tvoriť a realizovať študijné programy, existovalo jadro vedomostí, zručností a spôsobilostí určené ako nevyhnutné ale štandardne dosahované a nedotknuteľné minimum a ako záruka, že absolvent bude uplatniteľný a samostatne zvládne pracovný výkon. Tento pozostáva z činností profilujúcich profesionálny výkon na konkrétnom stupni vzdelávania, resp. type školy.

**Rámcové profesionálne štandardy** vychádzajú z princípov a cieľov výchovy a vzdelávania a štátnych vzdelávacích programov, by mali byť vydané Ministerstvom školstva Slovenskej republiky na základe posúdenia expertov a verejnej odbornej diskusie. Štruktúra profesionálneho štandardu pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje (Pavlov – Valica, 2006, s. 98 – 99):

- kategóriu pedagogického zamestnanca,
- nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
- kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
- kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec – špecialista),

- profil kompetencií pedagogického zamestnanca,
- indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca,
- nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca.

Profesijný štandard má mať stupňovitý charakter, teda od vstupu eléva – absolventa do profesijného prostredia a následne počas jeho kariérneho rozvoja jeho úroveň stúpa, no na každom stupni plní určité - štandardné **funkcie**:

- *Kvalifikačná* – štandard jasne formuluje nevyhnutné požiadavky na vstup do profesie a jeho výkon, pričom, ak nie je stanovené inak, nepripúšťa inú ako predpísanú úroveň vzdelania. Následne určuje aj možné ďalšie podmienky kvalifikačného postupu, ak je možný a zaradenie špecializovaného profesionála s kvalifikačnou špecifikáciou.
- *Iniciačná* – vyjadruje základnú podmienku ako nevyhnutný predpoklad pre vstup do profesie. Táto je daná získaním vzdelania oprávňujúceho na výkon profesie. Avšak pre ďalšiu nadväznosť systému profesijného rozvoja je nevyhnutné, aby získanie diplomu bolo zárukou vnútorného obsahu – a tým je sústava opisov, v ktorej sa definuje povinný vzdelanostný štandard v podobe jadra odboru. Slúži poskytovateľom pregraduálneho vzdelávania, ako norma pre spôsobilosti absolventa.
- *Rozvojová* – spočíva v potenciáli sústavy spôsobilostí ako profesijnej kompetencie poskytnúť učiteľom nástroj na sebareflexiu vlastnej pedagogickej činnosti a jej rozvoj. Táto funkcia je najmä pre príslušníkov profesie a ich zamestnávateľov určená na plánovanie profesijného osobnostného rozvoja a formulovanie vízií rozvoja školy.
- *Regulačná* – podľa profesijného štandardu, budú poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania povinní vypracovať vzdelávacie programy. Realizácia vzdelávacieho programu bude smerovať k tým spôsobilostiam učiteľov, ktoré sú žiaduce pre školy a žiakov a ich osvojením sa vytvára potenciál na zlepšenie práce učiteľa.
- *Motivačná* – transparentnosť profesijného štandardu (zrozumiteľnosť, dosiahnuteľnosť), má motivačný účinok pre učiteľa, aby mohol „modelovať“ svoju profesijnú cestu. Podmienkou je poznanie toho čo a v akej kvalite má dosiahnuť učiteľ v rozvoji a čo bude za to mať navyše, avšak za plnenia štandardných požiadaviek.
- *Gradačná* – profesijný štandard slúži na overenie profesijných kompetencií učiteľov na jednotlivých kariérnych stupňoch (tzn. pri prvej a druhej atestácii, ukončení jednotlivých druhov vzdelávania). Súbor profesijných kompetencií predstavuje výstupné požiadavky, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú. To však bude vyžadovať aj nové a moderné metódy hodnotenia, prezentovania dôkazov o dosiahnutí kompetencií (kurikulá, hodnotenia výučby od iných subjektov, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné) (Pavlov, 2009).

#### **1.3.4.2 Koncept profesijného štandardu v zahraničí a prístupy k jeho tvorbe**

Teórie profesijného štandardu vychádzajú z redefinovania učiteľskej profesie v súvislosti s vlnou školských reforiem, ako aj pedeutologických výskumov v poslednom desaťročí v krajinách EÚ. Zdôrazňujú poňatie spoločnosti založenej na poznatkoch, ale aj celoživotnom učení sa, potrebu sociálnej kohézie spoločnosti prostredníctvom vzdelávania vrátane inkluzívneho vzdelávania, narastajúcu autonómiu škôl, význam kultúrnych a sociálnych kompetencií mladej generácie, meniacu sa rola učiteľov v spoločnosti, a na to nadväzujúcu potrebu nástrojov hodnotenia práce učiteľa a pod. Európska komisia vydala spoločné európske princípy pre kompetencie a kvalifikácie učiteľov (2010), ktoré sú východiskom pre rozvoj politických krokov a metód, ktoré majú zvyšovať kvalitu aj efektívnosť vzdelávania v krajinách Európskej únie. Národné školské systémy, ktoré už profesijné štandardy majú, alebo pripravujú profesijné štandardy, ich akceptujú ako pevnú a systémovú súčasť systémov profesijného rozvoja učiteľov ([www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl), [www.tdu.gov.uk](http://www.tdu.gov.uk) a iné). Profesijné štandardy sa objavujú v tých krajinách, kde sa učiteľstvo chápe ako:

- profesia, v ktorej sa zmenilo chápanie učiteľa ako entuziastického poloprofesionála a smeruje k modelu otvoreného profesionalizmu; učiteľ je vzdelaný odborník na výchovu a vzdelávanie „vybavený“ kompetenciami, ktoré mu umožňujú vykonávať svoje povolanie s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti k vychovávaným deťom a mládeži,
- profesia, v ktorej je potrebné prostredníctvom profesijných štandardov vymedziť učiteľstvo ako expertnú profesiu, ktorú možno porovnať s nárokmi iných profesií a umožniť profesijnú mobilitu v rámci EÚ,
- profesia, v ktorej je možné vymedzením profesijných štandardov projektovanie a riadenie kvality relevantných programov pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania,
- profesia, kde profesijné štandardy umožnia monitorovanie a hodnotenie úrovne očakávaných profesijných kompetencií učiteľov a cielené rozvíjanie kvality pedagogických zborov, kvality škôl.

Z medzinárodného kontextu možné sledovať diskusie o detailnosti štandardov a miere ich normatívnosti. V nich sa polarizujú dve krajné pozície:

1. *štandardy ako detailný popis* čiastkových schopností a krokov učiteľa vo vyučovaní so špecifikáciou vzhľadom k jednotlivým kategóriám učiteľov (napr. Veľká Británia), ktoré sú kritizované z dôvodu zviazanosti učiteľa pri práci, obmedzujúc jeho autonómiu a kreativitu;
2. *štandardy vymedzené rámcovo* umožňujú variabilitu a pluralitu prístupu pri naplňovaní cieľov vzdelávania, rešpektujúc autonómiu, zodpovednosť a samostatnosť v rozhodovaní učiteľa (napr. Fínsko, Austrália, Nový Zéland).

Pri koncipovaní kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca v našich podmienkach sa vychádzalo z *interakčného modelu* edukácie a rešpektované boli tri koncepčné východiská (Kasáčová – Kosová, 2006):

- prioritou profesijného rozvoja učiteľa orientovaného na rozvoj žiaka v edukačnom procese,
- kľúčové kompetencie človeka v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania a európske kvalifikačné rámce EQF,
- jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú, etickú a osobnostnú.

**Personálna dimenzia** profesionality sa utvára v procese osobnostného, charakterového zrenia, pričom výrazným znakom jej dosiahnutia je osobnostná zrelosť – psychologicky merateľný znak a schopnosť celoživotného rozvoja a učenia sa. Je podmienkou, ale nie súčasťou profesijného štandardu. Pričom v zásade štandardy nemajú riešiť osobnostné charakteristiky; tie je možné stanoviť ako *kritériá pre vstup do profesie* buď na vstupe do pregraduálnej profesijnej dráhy – kritériá prijímania na štúdium, alebo pri reálnom vstupe do profesijného vzťahu – zamestnávateľ má možnosť podmieniť prijatie osobnostnými požiadavkami. Neskôr môže byť legislatívnym predpisom zavedená priebežná „kontrola“ psychickej kondície (u nás nesystémové poňatie v Zákone č. 317/2009 Z. z.)

**Etická dimenzia** profesionality sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania. Jej znakom je mravnosť – étos učiteľa, ktorého registrovateľnosť je problematická, pretože okrem všeobecne platných etických noriem sa riadi aj špecifickými etickými normami society alebo komunity. Prejavuje sa v mravnom konaní, správaní, postojoch a názoroch. Hoci etický kódex profesie je téma aktuálna a je aj podmienkou tzv. pravých profesií, nemožno ho s profesijným štandardom zväzovať. Okrem všeobecne platných etických noriem sa táto požiadavka konkretizuje v rámci sociokultúrneho prostredia školy, regiónu a príslušnosti zriaďovateľa, preto nemôže mať všeobecne záväznú povahu pre profesijný štandard.

**Odborná dimenzia** profesionality je daná kvalifikačnými požiadavkami, ktoré sú legislatívne určené, a to predpísaným stupňom a typom vzdelania a jej znakom je kvalifikácia). Mala by byť merateľná výkonom, ktorý určujú profesijné štandardy a pre tento rozmer profesie sú profesijné štandardy určené.

Znakom profesionality je všestranná *profesionálna zodpovednosť*. Profesionálnu zodpovednosť nemožno v plnej miere zveriť, ani očakávať od človeka bez odbornej kvalifikácie, aj keby bol pre učiteľstvo nadaný – osobnostne vhodný a morálne presvedčivý. Profesionálna zodpovednosť nevzniká automaticky ani nadobudnutím kvalifikácie, získaním diplomu. Rodí sa postupne a na jej utváraní sa výrazne zúčastňuje morálka učiteľa a jeho charakterový profil. Profesionálnu zodpovednosť nezabezpečujú ani kvalifikačné a etické predpoklady v prípade, že ide o človeka osobnostne nezrelého, či psychicky labilného. Je teda zrejmé, že profesionalita učiteľa môže vzniknúť len naplnením všetkých troch dimenzií.

**Prístupy k tvorbe profesijných štandardov** sú rozdielne podľa toho z akej pozície sa tvoria a pri ich izolácii medzi nimi môžu nastať problémy. Môžu sa tvoriť:

1. **Legislatívne** – určenie legislatívneho účelu je definované v zákonnej norme. Ako taká má význam pre vydanie diplomu absolventovi pripravujúcemu sa na profesiu, prípustnosť výkonu povolania, pre profesiu samotnú, pre regulovanie profesijného výkonu, udržiavanie profesijnej kvality procesmi hodnotenia, plánovania a regulácie celého spoločenského a hospodárskeho odvetvia. Nebezpečenstvom je systém nereálneho nariadovania, podfinancovania, vedeckej ignorácie alebo naopak nadužívania kvázivedeckých fráz
2. **Akademicky** – požiadavky na profesionála z tohto pohľadu sú zväčša formulované z pozícií vedných oblastí a ich aktualizovaných priorít. Zároveň ide o potrebu, aby si akademické prostredie formulovalo požiadavky, čo daná oblasť odboru vyžaduje tradične (pre udržanie povahy profesie) a v čom treba prípravu inovovať (inovácia a aktualizácia resp. transformácia profesie). Nebezpečenstvo môže spočívať zotrvávaním na zaužívaných akademických rutinách a zvyklostiach, keď sa štandard absolventa môže postupne vzdďaľovať od potrieb reálnej praxe, môže dochádzať k akademickej idealizácii profesie a jednostrannému preceňovaniu teoretickej od praxe odtrhnutej prípravy. Naopak, profesiu môže ohroziť aj neúmerne podliehanie ekonomickým a politickým tlakom na reguláciu finančnej náročnosti, až za cenu znižovania požadovanej akademickej úrovne univerzitného vzdelania ako takého. To sa niekoľkokrát udialo, napr. zrýchlením profesijnej reprodukcie (pri nedostatku učiteľov: 50. roky; pri nepripravenom tlaku na zvyšovanie vzdelanostného stupňa: 60. roky; pri precenení ideologickej prípravy nad profesijnou: 60. – 70. roky) a v súčasnosti hrozí najmä kvantitatívnym pridávaním obsahov tém bez obsahového a cyklického integrovania súčastí profesijnej prípravy.
3. **Scientisticko-empiricky** – na základe výskumov profesie zameraných na zaznamenanie a identifikovanie profesijných činností učiteľov v reálnych podmienkach edukačnej reality, odhalenie ich štruktúry, pomeru vo vzťahu k profesijnému výkonu a fondu pracovného času. Cieľom je tvoriť profesiogramy učiteľov pre jednotlivé stupne a typy vzdelávania. Vytvorenie profesiogramu učiteľa musí rešpektovať aktuálne legislatívne dokumenty vo vzťahu k profesijným štandardom, má byť založené na poznanií a analýze teoretických východísk a podporené dôkladným skúmaním profesie v empirickej situácii prostredníctvom systematickej metodológie (Kasáčová a kol., 2011).

Ideálne je vzájomné prepojenie týchto prístupov, príkladom boli koncepty štandardov vo Fínsku, ktoré sa neustále pružne modifikujú a základná štruktúra je veľmi jednoduchá, avšak v tesnej nadväznosti na medzinárodnú aj národnú legislatívu, ako aj niektoré prípady z rozmanitých usporiadaní v USA – napr. Nevada, ako exemplárny prípad legislatívno-akademicko-výskumného koncipovania profesijných štandardov učiteľa. Aj na Slovensku na pozadí výziev na legislatívne zmeny týkajúce sa pedagogických zamestnancov už existujúce slovenské profesiografické výskumy, ktoré požadujú formulovať národné kompetenčné profily a výkonové štandardy pre jednotlivé učiteľské profesie v kariérnom systéme (bližšie Kasáčová a kol., 2011).

## 1.4 Kritika súčasného vzdelávania učiteľov na Slovensku

Na základe 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 vtiesnať (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.

### 1.4.1 Kritika učiteľského vzdelávania praxou regionálneho školstva

V poslednom období, osobitne po prijatí nového školského zákona, sa čoraz častejšie objavujú kritické pripomienky na adresu vysokých škôl, že príprava učiteľov nezodpovedá požiadavkám dnešného školstva. Pri príprave tejto štúdie vyžiadali členovia projektového tímu stanoviská predstaviteľov ministerstva školstva, stanoviská profesijných učiteľských združení, analyzovali výsledky výskumov VŠ medzi absolventmi a učiteľmi, týkajúce sa učiteľského vzdelávania.

Zo **strany rezortu školstva** (sekcia regionálneho školstva, odbor MŠ, ZŠ, ZUŠ a ŠZ, odbor SŠ, odbor pedagogických a odborných zamestnancov, Metodicko-pedagogické centrum) boli identifikované najmä nasledovné problémy:

- autonómnym rozhodovaním univerzít vznikli viaceré učiteľské študijné programy, ktoré nevyhovujú požadovaným kvalifikačným predpokladom v školskej praxi, na čo doplácajú absolventi,
- vysokoškolské štúdium nie je v súlade s potrebami regionálneho školstva, učiteľské programy majú opisy a profily neuplatniteľné v praxi, panuje značný nesúlad v školskej a vysokoškolskej legislatíve a terminológii,
- nedostatočná kvalita učiteľov je považovaná za jednu z príčin neuspokojivých výsledkov 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).

Znepokojenie vyvolávajú aj niektoré výsledky testovaní OECD. Hoci voči konkrétnym výsledkom medzinárodného testovania výsledkov vzdelávania 15-ročných žiakov PISA bývajú vyjadrované výhrady, niektoré údaje zvlášť poukazujú na prácu, a tým aj pripravenosť slovenského učiteľa. Kým v 34 krajinách OECD mali na výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti najväčší vplyv učebné stratégie a čitateľské návyky a aktivity, teda to, čo sa vytvára pod vplyvom učiteľa (spôsobovali zmenu skóre o 56,5 bodu), na Slovensku bol najsilnejší vplyv faktorov socioekonomického zázemia a pohlavia (spolu až 59 bodov), čo naznačuje nízku pridanú hodnotu školy a vyučovania (PISA 2009 Results, vol. III). Za zamyslenie však stoja odpovede slovenských žiakov v súbežných dotazníkoch, podľa ktorých len 66% uviedlo súhlas s tým, že väčšina učiteľov naozaj počúva, čo im hovoria a len 71% s tým, že ak potrebujú pomôcť väčšina učiteľov im naozaj pomôže (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 89). Len 56% našich žiakov tvrdí, že učiteľ ich na väčšine hodín žiada, aby vysvetlili zmysel textu, len 40% že dáva otázky, ktoré ich nabádajú k lepšiemu porozumeniu, len 43% že im dáva dost času, aby si rozmysleli odpoveď a 48% že ich posmeľuje, aby vyjadrili svoj názor na text. Len 47,3% žiakov si myslí, že sa väčšina učiteľov zaujíma o vnútornú pohodu žiaka (PISA 2009 Results, Vol. IV, s. 93). To nie sú údaje, ktoré by svedčili o dobrej pripravenosti učiteľov na efektívne vyučovanie.

Medzinárodná výskumná štúdia praxe učiteľov nižších sekundárnych škôl TALIS, ktorej sa zúčastnilo vyše 3150 slovenských učiteľov ukázala, napr. že na Slovensku 56,8% učiteľov za posledných 18 mesiacov neprejavilo potrebu viac sa vzdelávať (priemer 34 krajín 45,2%), hoci tento fakt sa mohol po prijatí kreditového systému kontinuálneho vzdelávania značne zmeniť. Podľa tejto štúdie sa 80% slovenských učiteľov 2. stupňa ZŠ priklonilo k transmisívnemu modelu vyučovania, keď podľa nich dobrý učiteľ predovšetkým demonštruje žiakom správny spôsob riešenia; slovenskí učitelia využívajú štatisticky významne menej samostatné a tvorivé aktivity ako bol priemer krajín TALIS. Porovnanie oboch medzinárodných štúdií ukázalo, že na Slovensku na rozdiel od priemeru krajín OECD, sa realizuje štatisticky významne menej pokusov v prírodovedných predmetoch, a že práca v skupinách nevedie k zvyšovaniu výkonov v matematike ani u talentovaných žiakov, čo ukazuje, že ju slovenskí učitelia nevedia efektívne realizovať (Prax učiteľov..., 2008, s. 54, 59 a 92). Všetky tieto výsledky však nemožno pripísať iba pregraduálnemu vzdelávaniu, lebo rezervy sú aj v odbornej pomoci začínajúcim učiteľom zo strany samotných škôl.

**Profesijné združenia a učitelia v praxi** (Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií, Združenie samosprávnych škôl Slovenska, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, výskumy VŠ medzi učiteľmi a cvičnými učiteľmi) vyjadrili k príprave učiteľov nasledovné výhrady:

- nedostatočné prepojenie akademickej a profesijnej prípravy, príprava je silne akademická,



- väčšinou dobrá znalosť obsahu vzdelávania, ale neschopnosť didakticky ho transformovať do učiva pre príslušnú vekovú skupinu,
- neschopnosť spracovať spätnú väzbu od žiakov o učive,
- znalosť IKT, ale neschopnosť použiť ich ako didaktický prostriedok,
- nepripravenosť riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede,
- nepripravenosť pracovať s integrovanými žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami,
- nepripravenosť podnecovať osobnostný rozvoj žiaka, riešiť sociálno-psychologické problémy kolektívu, hodnotiť žiakov, adekvátne komunikovať so žiakmi a rodičmi,
- nedostatočné učiteľské zručnosti (málo praxe) - zvládnuť organizáciu vyučovacej hodiny, využívať medzipredmetové vzťahy (úzka špecializácia), pracovať s pedagogickou dokumentáciou,
- nedostatočná znalosť prebiehajúcej reformy vzdelávania.

Výskumy UKF v Nitre a PU v Prešove medzi **absolventmi učiteľstva** sekundárnych stupňov škôl ukázali najväčšiu nespokojnosť v týchto oblastiach prípravy:

- vysoká miera akademickosti prípravy odtrhnutá od edukačnej reality,
- nepripravenosť na prácu s problémovými, postihnutými, znevýhodnenými žiakmi,
- nedostatok učiteľských zručností - tvoriť tematické plány, inovatívne pomôcky, plánovať a organizovať prácu v triede, málo praktickej prípravy,
- neznalosť prierezových tém, úzka špecializácia na dva predmety.

V medzinárodnej výskumnej štúdii TALIS v kategórii absolventov a učiteľov do 30 rokov označila nadpolovičná väčšina respondentov päť oblastí, v ktorých sa cítia *nedostatočne pripravení* a pociťujú vysokú potrebu ďalšieho vzdelávania: až 76% vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími a výchovnými potrebami, až 68% udržanie disciplíny žiakov na vyučovaní, 58% vedenie a organizovanie triedy, 57% didaktické vedomosti o vyučovacích postupoch vo svojom hlavnom predmete a 53% poradenstvo žiakom (Prax učiteľov..., 2008, s. 59). Uvedené údaje vypovedajú viac než jasne o rezervách vysokoškolského vzdelávania učiteľov.

Celkove je podľa všetkých šetrení, výskumov a stanovísk najkritickejšia situácia v pripravenosti učiteľov v individualizovanej práci s postihnutými, znevýhodnenými a problémovými žiakmi a v riešení výchovných situácií. Čo je ešte vážnejšie je skutočnosť, ktorú potvrdil aj výskum profesijných činností učiteľov 1. stupňa školy, podľa ktorého slovenskí učitelia v porovnaní s ich českými a poľskými kolegami venujú napriek pertraktovanej nedostatočnosti zrejme práve preto týmto otázkam aj najmenej svojho pracovného času (Babiaková – Cabanová, 2011, s. 338). Druhý kritický okruh tvorí nedostatok učiteľských zručností vo vyučovaní a vedení triedy, spôsobených *nedostatkom praktickej prípravy*. Slovensko patrí ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov, vzhľadom na autonómiu vysokých škôl pravdepodobne v priemere netvorí viac ako 5 – 8%. Vo väčšine krajín EÚ je podiel praktickej prípravy omnoho vyšší, napr. nad 20% času Fínsko, Švédsko, 25% Holandsko,

Francúzsko, Írsko, nad 30% Dánsko, Island, Belgicko, Rakúsko, Portugalsko, dokonca nad 40% Nórsko (Učiteľská profesia, 2003a).

#### 1.4.2 Kritika učiteľského vzdelávania z hľadiska teórie učiteľskej profesie a vo vzťahu k štruktúrovanému štúdiu

Ak berieme do úvahy všetko, čo bolo doteraz povedané o vedeckej podstate učiteľského štúdia a o modeloch prípravy reflexívneho praktika, tak možno zhrnúť, že učiteľské študijné odbory a ich študijné programy sú jedinými odbormi a programami, v ktorých ich **vedecké východisko a vedecká podstata** spravidla nie sú vnímané ako základ študijného odboru (ďalej ŠO), čo je u ostatných odborov neprípustné a nepredstaviteľné. V dôsledku toho nie sú zriedkavé prípady, že:

- učiteľské študijné programy (ďalej ŠP) nie sú konštruované na báze vedecky zdôvodnenej koncepcie učiteľskej prípravy podľa postupného rozvíjania učiteľskej profesionality (odporuje tomu aj štruktúrovanie učiteľského štúdia),
- 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 ŠO), 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 (kap. 1.3).

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 - Kantorková, 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 systémové 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 koncepčnú 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 Bc. štúdia sa sústredil teoretický pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ, ako aj vedné základy školských predmetov a do Mgr. štúdia didaktická príprava a učiteľská prax, došlo *z hľadiska pedeutológie* 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 štyroch 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 dvojpredmetového 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 PF 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 vplyvať 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 krajinami, 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**:

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, ako aj integrovať do prípravy nové požiadavky reformy školstva,
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, o predškolskú pedagogiku a pod.,
4. upraviť opisy učiteľských ŠO 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 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 didaktike a odbornej 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.

## **1.5 Terminologické poznámky k interpretácii pojmov gramotnosť a kompetencie (pre návrhy opisov učiteľských študijných odborov)**

Školský zákon z roku 2008 a kurikulárna reforma súvisiaca s aplikáciou zákona v štátnej vzdelávacej politike odrážajú mnohé skutočnosti, ktoré súvisia, medzi iným, aj s procesmi globalizácie. V ich dôsledku sa vzdelanie a vzdelanosť prestávajú vnímať ako národné bohatstvo a stále viac sa považujú za súčasť ľudského kapitálu, ktorý slúži na sebarealizáciu človeka v podmienkach slobodného trhu. Nová situácia, v ktorej sa ocitajú národné vzdelávacie a školské systémy generuje nové javy, kategórie a pojmy, prostredníctvom ktorých sa artikulujú požiadavky globalizovanej spoločnosti a jej politických elít voči nim. Takouto kategóriou sú aj **klúčové kompetencie**, ktoré zohrávajú v novej vzdelávacej politike centrálnu konceptuálnu rolu ako cieľová kategória vzdelávania. Tento pedagogický novotvar s nejednoznačnou interpretáciou vyvoláva určité pochybnosti aj v súvislosti s jeho vzťahom k už zavedenej pedagogickej terminológii. Dobrým ilustratívnym príkladom je jeho vzťah ku kategórii **gramotnosť**. Tento vzťah sa implicitne či explicitne vymedzuje v troch možných rovinách, kde vo vzťahu k pojmu gramotnosť predstavujú klúčové kompetencie buď **substitučnú kategóriu, paralelnú kategóriu alebo komplementárnu kategóriu**. Je to vždy v závislosti od toho, ako sa interpretuje obsah pojmov popisujúcich tieto kategórie.

Klúčové kompetencie ako *substitučná kategória* sa objavuje hlavne v prípadoch, kedy sa s pojmom narába ako módnym termínom, ktorý chce v podstate vyjadriť to isté ako gramotnosť, resp. funkčná gramotnosť. Väčšinou ide o nie správne stotožnenie kompetencie so schopnosťou, resp. špecializovanou schopnosťou. Za substitučnú kategóriu ho možno považovať aj v takom prípade, keď sa s pojmom narába v jeho plnom definičnom slova zmysle, ale v súvislosti s ním sa nehovorí o gramotnosti a ich vzájomnom vzťahu. Platí to hlavne v oblasti kurikulárnej tvorby, kedy niektorí tvorcovia podliehajú téze, že klúčové kompetencie je možné rozvíjať na akomkoľvek obsahu, čo vedie k obsahovému vyprázdňovaniu kurikula a plnohodnotný edukačný proces má skôr charakter výcviku, resp. vycvičovania. Klúčové kompetencie ako *paralelná kategória* sa týka prípadov, kedy sa rozvoj gramotnosti a rozvoj klúčových kompetencií považujú za dva na sebe nezávislé vzdelávacie procesy.

Z nášho pohľadu sú obidva uvedené prípady neadekvátne a nezodpovedajú tomu, čo kategórie klúčové kompetencie a gramotnosť v ich plnom definičnom slova zmysle znamenajú. V tomto význame ide totiž o *komplementárne pojmy*, ktoré odkazujú na plnohodnotný proces výchovy a vzdelávania, kde sa integrálne uplatňujú

personalizačné, socializačné a enkulturačné funkcie školy. V tomto zmysle preto nemôže ísť o ich vzájomné zamieňanie, lebo odkazujú na rozdielne aspekty pedagogického procesu. Na druhej strane tieto dva aspekty pedagogického procesu nemožno vnímať ako nezávislé javy, lebo v takom prípade by sploštili proces výchovy a vzdelávania v škole na rigidný verbalizmus a na bezduché vycvičovanie nejakých univerzálnych schopností v očakávaní, že ich nositeľ ich bude môcť využiť v akomkoľvek kultúrnom či sociálnom kontexte v ktorom sa ocitne.

Komplementárnosť pojmov kľúčové kompetencie a gramotnosť vyplýva zo samotnej definície týchto pojmov, ktorá poukazuje na potrebu takého vnímania procesov výučby v škole, ktoré sa vždy viaže na tie **kultúrne kontexty**, v ktorých budú žiakom osvojené vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty aj uplatňované a ďalej rozvíjané. Na rozdiel od inteligencie, či verbálnej alebo sociálnej, pojem **gramotnosť** odráža to, že nejde o čosi dané, vrodené či zdedené, ale naopak, že sa to dá naučiť, získať, osvojiť (Zápotočná, 2004). To, čo sa v súvislosti s obsahom pojmu gramotnosť dá naučiť, získať či osvojiť môže mať ale rozmanité interpretácie, čo vedie k téze, že neexistuje jedna, ale množstvo rôznych gramotností. P. Gavora (2003) ich systematizoval do nasledovných kategórií:

- a) **bázová gramotnosť** ako primárna psycholingvistická zručnosť,
- b) **gramotnosť ako spracovanie textov** v zmysle schopnosti používať tlačený a písaný materiál na splnenie širokých potrieb človeka a ako nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti - *literárna gramotnosť* predstavujúca vedomosti a zručnosti potrebné na porozumenie a využívanie informácií v súvislých textoch, *dokumentová gramotnosť* odkazujúca na vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie a využívanie informácií v krátkych (nesúvislých) textoch, *numerická gramotnosť* ako vedomosti a zručnosti potrebné na uskutočnenie operácií s číslami, ktoré sú „zapustené“ do textov a *funkčná gramotnosť*, ktorá predstavuje súhrn literárnej, dokumentovej a numerickej zložky gramotnosti,
- c) **gramotnosť ako socio-kultúrny jav** je špecifická kategória gramotnosti, viazaná na konkrétnu kultúru v ktorej nositeľ gramotnosti/gramotností žije, teda ide o *kultúrnu gramotnosť* ako súbor základných fundamentálnych poznatkov reprezentujúcich kolektívnu pamäť členov danej kultúry ako predpoklad vzájomnej komunikácie v medziach konkrétnej kultúry,
- d) **e-gramotnosť** sa viaže na používanie elektronických médií - efektívne vyhľadávanie, kritické hodnotenie, spracovanie a produkcia informácií.

Oproti tomu pojem **kompetencie** vyjadruje aj v zmysle jeho takpovediac zákonného vymedzenia „**preukázanú schopnosť** využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“ (Školský zákon, 2008). Kategória **kľúčové kompetencie** odkazuje na tie vybrané kompetencie, ktoré potrebujú všetci

jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť – *komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatíva a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie* (Kľúčové kompetencie..., 2007).

Kompetencie (kľúčové kompetencie) je kultúrne neutrálny pojem, ktorý reflektuje potrebu personálnej flexibility v dynamicky sa meniacich spoločenských a hospodárskych podmienkach globalizovaného sveta. Z ekonomického aspektu by mohla byť táto kultúrna neutralita na mieste. Z pedagogického pohľadu je to neprípustné. Práve preto sa ako komplementárny pojem, ktorý ukotví kompetenciu do konkrétneho kultúrno-obsahového kontextu, uplatňuje gramotnosť. V zmysle obsahu pojmu kompetencia ide o *preukázanie nejakej schopnosti*. V zmysle pojmu gramotnosť, sa toto preukázanie schopnosti uskutočňuje vždy v nejakom *konkrétnom kultúrnom obsahovom poli*, ktoré sa premieta do konkrétnej vedomosti, zručnosti, postoja či hodnotovej orientácie akceptovanej v konkrétnom sociálnom kontexte. Bázou kompetencie sú vedomosti, zručnosti a schopnosti vznikajúce v určitých sociálno-kultúrnych rámcoch, teda gramotnosť v jej funkčnej podobe. Byť gramotný neznamena byť automaticky kompetentný, ale byť kompetentný nie je možné bez gramotnostnej bázy. Teda je síce pravdou, že ***kompetencie sa môžu rozvíjať na akomkoľvek obsahovom základe, ale preukázať sa môžu len v konkrétnych kultúrnych podmienkach***. To je základný pedagogický argument, prečo musí byť vzdelávanie širšie koncipované než len ako tréning rozvoja kľúčových kompetencií. Komplementárnosť pojmov gramotnosť a kompetencia sa vytvárajú na báze konania človeka. Kým pojem gramotnosť odkazuje na jeho *aktívnu účasť na zdieľaní* svojej kultúry, ktorej je súčasťou, pojem kompetencia odkazuje na jeho *aktívnu účasť tvorbe* a rozvíjaní tejto kultúry.



## Zoznam bibliografických odkazov ku kapitole 1

- ANGVIK, M. – VON BORRIES, B. 1997. *A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg : Körber-Stiftung, 1997.
- ATKINSON, T – CLAXTON, G. (ed.) 2001. *The Intuitive Practitioner on the Value of not always Knowing what one is Doing*. Buckingham – Philadelphia : Open University Press, 2001.
- BABIAKOVÁ, S. - CABANOVÁ, M. 2011. Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. In KASÁČOVÁ, B. – BABIAKOVÁ, S. – CABANOVÁ, M. – FILIPIAK, E. – SEBEROVÁ, A. a kol. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011, s. 155 - 230
- BERLINER, D. 2001. Learning about Learning from Expert Teachers. In *International Journal of Educational Research*, 2001, Vol. 35, pp. 435 – 527.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdelávání*. Praha : Portál 1998.
- BÚGELOVÁ, T. – BAŇASOVÁ, J. 2003. Status a prestíž učiteľského povolania. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : FF PU, 2003, s. 207 - 212
- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie*. 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org>>
- COOLAHAN, J. (ed.) 1991. *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from the 15th Annual Conference of ATEE. Limerick : College of Education, 1991.
- ČERNOTOVÁ, M. 2001. Študent učiteľstva – „peripetie,, prípravy na fakulte. In: BEŇO, M. a kol. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : UIPŠ, 2001, s. 30 - 77.
- Další vzdelávanie učiteľů v Evropské Unii a v zemích ESVO/EHP*. 1997. Publikácia siete Eurydice 1996. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- DELORS, J. (ed.) 1997. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997
- DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š. (ed.). 2004. *Vedenie študentov na odbornej praxi*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.
- Education at Glance. 2010*. [online], OECD. Statistic. Education and Training. [cit. 2012-02-21]. Dostupné na <<http://www.oecd.org/edu/eag2010>>
- Education at Glance. 2011*. [online] OECD. [cit. 2011-09-20] Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/eag2011>>
- Expert Group on Improving the Education Teachers and Trainers. *Changes in Teacher and Trainer Competences*. Synthesis Report. European Commission, 2002.
- GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. 2003. *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003.

HARGREAVES, A. 2002. Four ages of professionalism and professional learning. In *Teaching and Teacher Education*, 2002, No. 6, pp. 151 – 182.

HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Metodická příručka pro učitele a supervízory v sociální práci. Praha : OSMIUM, 1999.

HEJNÝ M. 1999. Jsou oborové didaktiky vědecké disciplíny? In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, 1999, s. 53 – 57.

HUMAJOVÁ, Z. – KRÍŽ, M. - PUPALA, B. – ZAJAC, P. 2008. *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. [online] Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. [cit. 2011-09-10]. Dostupné na: <[http://www.institute.sk/upload/pdf/Publikacia\\_Reforma\\_skolstva\\_v\\_suvislostiach.pdf](http://www.institute.sk/upload/pdf/Publikacia_Reforma_skolstva_v_suvislostiach.pdf)>

HUSTLER, D. – INTYRE, D. 1996. *Developing competent teachers*. London : David Fulton Publisher, 1996.

JANÍK, T. a kol. 2008. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.

KASÁČOVÁ, B. a kol. 2011. *Učiteľ pre primárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B.– VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 36 – 48.

*Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*. 2007. Luxemburg : Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2007.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001.

Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. 2006. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, 2006, č. 3, s. 1 – 26.

KORTHAGEN, F. A. J. 2004. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. In *Teacher and Teacher Education*, 2004, No. 1, pp. 77 - 79

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2001. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, 2001, s. 10 – 27.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

KOSOVÁ, B. – PUPALA, B. – PORTIK, M. 2004. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 13, 2004, č. 5, s. 9 – 11.

- KOSOVÁ, B. 1996. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1996.
- KOSOVÁ, B. 1999. 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.
- KOSOVÁ, B. 2006a. Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In *Pedagogické rozhľady*, 2006, roč. 15, 2006, č. 4 - 5, s. 20 – 24.
- KOSOVÁ, B. 2006b. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 1, s. 1 – 14.
- KOTÁSEK, J. 2003. Modely školy budúcnosti. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č. 1, s. 5 – 20.
- KURELOVÁ, M. 2004. *Od profesiografie učiteľů ke standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava : PF OU, 2004.
- KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.
- LAZERSON, M. 1969. Research and Teacher Education in the American University. In *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Vol. 8. Atlanta – Georgia : Georgia State Univesity, 1969.
- LING, L. M. – MACKENZIE, N. 2001. The Professional Development of Teachers in Australia. In KILLEAVY, M. (ed.) *Professional Development in Teacher Education: some International Perspectives*. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 24, 2001, No. 2, s. 87 – 98.
- LUKAS, J. - ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Reflexe problematiky skoumání identity učitele. [online] In *Svet výchovy a vzdělávání v reflexii současného pedagogického výskumu*. České Budějovice [cit. 2010-01-14]. Dostupné na: <[http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe\\_problematiky\\_zkoumani\\_ucitele.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf)>
- LUKÁŠOVÁ– KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PF OU, 2003.
- MALÍK, B. 2008. *Mediomorfóza sveta*. Bratislava : IRIS, 2008.
- MEULENKAMP, B. H. 1993. Opleiding in Fasen. In KORTHAGEN, F. A. J. – DON, L. C. – HEUVEL, S. van DEN: *Slilstaan bij onderwijs in beweging*. Utrecht : Universiteit 1993.
- MEULENKAMP, B. H. 2002. Spolupráca vysokej školy a cvičných škôl pri vedení študenta v rozvoji. In *Spolupráca univerzity a škôl*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002, s. 14 – 27.
- OECD Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. 2011. [online] OECD. [cit. 2011-12-16]. Dostupné na: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>
- OECD. Futures Thinking in Action*. 2006. [online] OECD. [cit. 2011-10-16]. Dostupné na: <[www.oecd.org/edu/future/sft](http://www.oecd.org/edu/future/sft)>
- OSER, F. 2001. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In OSER, F. – OELKERS, J. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, 2001, s. 215 – 342.

- PAVLOV, I. 2009. Profesionálne štandardy majú zelenú... In *Pedagogické rozhľady*, roč. 18, 2009, č. 4, s. 20 – 21.
- PAVLOV, I. 2010. Môže profesionálny zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? In *Učiteľské noviny*, roč. 58, 2010, č. 4 - 5, s. 4 -5.
- PERRENOUD, Ph. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. 1994.
- PISA 2006 Slovensko. Národná správa*. 2007. Bratislava : NÚCEM, 2007.
- PISA 2009 Results: Volume II-IV*. 2010. [online] OECD PISA [cit. 2011-04-05] Dostupné na: <<http://www.oecd.org/edu/pisa/2009>>
- PISA 2009 Slovensko. Národná správa*. 2010. Bratislava : NÚCEM, 2010.
- PISA SK Národná správa 2003*. 2004. [PISA SK National Report 2003] Bratislava : ŠPÚ, 2004.
- PORTIK, M. 1999. 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, s. 97 – 107.
- Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. Národná správa. Bratislava : NÚCEM, 2010.
- ROSA, V. 2003. Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy. In *Pedagogická revue*, roč. 55, s. 216 – 229.
- SHULMAN, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, Vol. 57, pp. 1 - 22.
- SPIPKOVÁ, V. - VAŠUTOVÁ J. 2008. *Učiteľská profesie v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, 2008.
- SPIPKOVÁ, V. 1999. 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.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.
- Štátny vzdelávací program (ISCED 0 - ISCED 3)*. 2008. [online] Štátny pedagogický ústav. [cit. 2010-02-10]. Dostupné na: <<http://www.statpedu.sk>>
- ŠTECH, S. 1998. Dilemata a ambivalence učiteľského povolání. In: *Učiteľské povolání z pohľadu sociálných vied*. Praha: PF UK, 1998, s. 42 – 59.
- ŠTECH, S. 2007. Profesionalita učiteľa v neo-liberálnej dobe. Esej o paradoxnej situácii učiteľstva. In *Pedagogika*, roč. LVII, 2007, č. 4. s. 326 – 337.
- ŠVEC, Š. 2009. Súčasný pedagogický výskum na Slovensku alebo O učení seba a druhých. In *Učiteľské noviny*, roč. 57, 2009, č. 43 – 44, s. 5 – 6.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
- ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.

*Teacher education. The Challenges of Change.* ICET 46th World Assembly. Santiago de Chile: Santillana, 2001.

TEDESCO, J. C: Teachers in the Change Process. In *Educational Innovation and Information*, Geneva, IBE, 1997, No 93, s. 1 – 7.

*The International Encyclopedia of Education.* 1994. 2nd ed. Oxford : Pergamon Press, 1994.

*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života.* [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na <[http://www.eacea.ec.europa.eu/index\\_php](http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php)>

*Učiteľská profesia v Európe: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat.* [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-31]. Dostupné na <[http://www.eacea.ec.europa.eu/index\\_php](http://www.eacea.ec.europa.eu/index_php)>

VAN OUDENHOVEN, N – WAZIR, R. 2006. *Newly Emerging Needs of Children.* Antverpy : Garant, 2006.

VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Výchova a spoločnosť.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

VÁŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu.* Brno : Paido, 2004.

VERLOOP, N. – DRIEL, J. V. – MEIJER, P. 2001. Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching. In VERLOOP, N. (ed.) *Teacher Professionalism. International Journal of Education Research*, 2001, Vol. 35, pp. 441 – 461.

VERMUNT, J. D. – VERLOOP, N. 1999. Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 1999, No. 9, s. 274 – 280.

VONK, J. H. C. – GIESBERS, J. H. – PEETERS, J. J. – WUBBELS, TH. 1992. *New Prospects for Teacher Education in Europe II.* Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.

WALTEROVÁ, E. 2001. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* 2. díl. Praha : PdF UK, s. 11 – 22.

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji národní vzdělanosti.* 1. díl. Brno : Paido, 2004.

WALTEROVÁ, E.: Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220 – 239.

WEISS, E. M. – WEISS, S. 2001. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice.* 2001, Vol. 2, No. 2, s. 125 – 154.

*Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* 2009. [online] MŠVVaŠ SR. [cit. 2011-02-12]. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk>>

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach.* Bratislava : Album, 2004.

### **Internetové zdroje**

Akreditačná komisia Vlády SR. Dostupné na: <[www.akredkom.sk](http://www.akredkom.sk)>

*Elektronická zbierka zákonov.* Dostupné na: <[www.zbierka.sk](http://www.zbierka.sk)>

*Eurostat. Európska komisia.* Dostupné na: <[www.epp.eurostat.ec.europa.eu](http://www.epp.eurostat.ec.europa.eu)>

*Journal of Teacher Education.* Americká asociácie vysokých škôl učiteľského vzdelávania (AACTE). SAGE PUBLICATIONS INC ISSN: 0022-4871 Dostupné na: <[www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal200961&crossRegion=eur](http://www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal200961&crossRegion=eur)>

*Lerarenweb (Holandský portál pre učiteľov).* Dostupné na: <[www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl)>

*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu.* Dostupné na: <[www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)>

*Národný úrad certifikovaných meraní vzdelávania.* Dostupné na: <[www.nucem.sk](http://www.nucem.sk)>

*OECD.* Dostupné na: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>

*Standard učiteľa.* Dostupné na: <[www.standarducitele.cz](http://www.standarducitele.cz)>

*Štátna školská inšpekcia.* Dostupné na: <[www.ssiba.sk](http://www.ssiba.sk)>

*Training and Development Agency for Schools.* Dostupné na: <[www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk)>

*Ústav informácií a prognóz školstva.* Dostupné na: <[www.uips.sk](http://www.uips.sk)>

### **Ostatné zdroje**

Stanovisko sekcie regionálneho školstva k „Návrhu na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov učiteľských študijných odborov (1.1.1 – 1.1.3. a 1.1.5). Bratislava: 6. 2. 2012

Vyhlásenie asociácie dekanov pedagogických fakúlt Slovenskej a Českej republiky . Bratislava: PF UK 29.9.2011

Vyjadrenie Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií Slovenskej republiky k príprave a praxi poslucháčov VŠ. Nitra: 14.11.2011

Vyjadrenie Združenia samosprávnych škôl Slovenska – Čo chýba absolventom VŠ s učiteľským zameraním. Bratislava: 28.11.2011

## 2 ANALÝZA VZDELÁVANIA UČITEĽOV JEDNOTLIVÝCH STUPŇOV ŠKÔL A NÁVRHY NA ZMENY OPISOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROV

### 2.1 Vzdelávanie učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania

V rámci študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika je možné tvoriť a realizovať študijné programy učiteľského aj neučiteľského zamerania. Ich pole je vymedzené vekom vychovávaných – detí predškolského a mladšieho školského veku a zameraním edukačných inštitúcií, ktorými môžu byť školy, školské a mimoškolské zariadenia. Ich profil je zameraný na profesijné kompetencie učiteľa primárneho a preprimárneho vzdelávania, pedagogického asistenta a vychovávateľa.

*Predškolská a elementárna pedagogika resp. Učiteľstvo pre preprimárne vzdelávanie* (Bc. študijný program) sa orientuje na profesijnú prípravu učiteliek v materských školách, pedagogických asistentov a vychovávateľov. Zachytáva vek dieťaťa od 2-10 rokov a orientuje sa najmä na rozvoj učiteľských kompetencií pre zabezpečenie rozvoja detí v predškolskom veku prostredníctvom inštitucionálnej edukácie, vyrovnávanie rozdielov a deficitov detí prichádzajúcich z odlišného sociokultúrneho prostredia, ako aj individuálne deficitov detí daného veku. Bakalársky študijný program okrem profilu absolventa s praktickou orientáciou plní funkciu akademickej prípravy pre magisterský stupeň.

*Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie* (Mgr. študijný program) nadväzuje na príslušný bakalársky stupeň a orientuje sa na profesijnú prípravu učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania, ktorý zachytáva vek dieťaťa od 6 do 10 rokov a predstavuje otvorený systém utvárania základov celoživotného učenia sa, nadobúdania gramotnosti, základných kultúrnych zručností, prvotného náhľadu na svet a základných súvislostí a vzťahov v ňom, ktoré dieťaťu umožnia orientáciu v okolitom svete a rozvoj jazykového potenciálu ako nástroja na úspech v ďalších fázach vzdelávania, uvádzania do národnej kultúry. Primárna edukácia prispieva k celkovej kultivácii detskej osobnosti, k rozvoju personálnych a sociálnych kvalít, rozširovaniu kľúčových kompetencií. Napĺňanie náročných cieľov a prispôsobovanie meniacim sa spoločenským podmienkam ovplyvňuje aj dynamiku zmien v profesijnej príprave učiteľov.

*Predškolská pedagogika* (magisterský študijný program) nadväzuje na príslušný bakalársky stupeň a je zameraná na akademickú prípravu pedagógov špecializovaných na predškolský vek dieťaťa a inštitúcie preprimárneho vzdelávania, čím sa jeho nadobudnutá bakalárska kvalifikácia kvalitatívne posilňuje.

*Predškolská a elementárna pedagogika PhD.* predstavuje doktorandský stupeň štúdia a zabezpečuje rozvoj vedného odboru.

### 2.1.1 Štúdium učiteľstva pre primárne a preprimárne vzdelávanie po roku 1989

Posledné dve desaťročia predstavujú v procese konštituovania študijného odboru obdobie náročných zmien, najmä v oblasti tvorby štruktúrovaných študijných programov ich realizácie a uplatnenia absolventov. Dosah na učiteľské študijné programy majú najmä niektoré najvýznamnejšie trendy:

1. Zosúladovanie prípravy učiteľov s potrebami školy v zmysle reforiem, s cieľom orientovať prípravu na dieťa, zabezpečovať nadobúdanie jeho funkčnej gramotnosti, utváranie kľúčových kompetencií.
2. Zabezpečenie flexibilného prenosu pedagogických teórií a inovácií z akademického prostredia do školskej edukačnej praxe a spätne, prostredníctvom spolupráce so školami a realizáciou výskumu prinášať poznanie o reálnej praxi akademickým inštitúciám; konflikt akademizmus verzus pragmatický prístup.
3. Potreba integrujúceho prístupu ku koncipovaniu vzdelávacích programov, čo si multiodborovosť spolu s tendenciami implementácie nových tém do vzdelávania nevyhnutne vyžaduje. Snahy o pedagogizáciu profesie sa stretávajú s kritikou charakteru odborného-predmetovej prípravy učiteľov založenej na transmisii poznatkov.
4. Zaradenie Slovenska medzi krajiny EU, nevyhnutnosť aplikovať kreditový systém štúdiá a zrealizovať transformáciu učiteľskej prípravy na štruktúrované štúdium.
5. Výrazné snahy o emancipáciu študijného odboru v poňatí Predškolská a elementárna pedagogika. Vznik študijného odboru predškolskej a elementárnej pedagogiky v rámci ktorého sa realizujú uvedené programy predstavoval radikálny zásah do tradície a zaužívaného modelu najmä prípravy učiteľov pre primárny stupeň školy.

Od roku 1989 sa príprava učiteľov primárneho a preprimárneho vzdelávania niekoľkokrát menila vrátane zmeny názvu a vedného ukotvenia. Nasledujúca stať stručne rekapituluje jednotlivé obdobia. Vzdelávanie učiteľov primárneho vzdelávania dlhodobo ovplyvňovali rôznorodé problémy. Tieto sa cyklicky opakujú a dnes po 20 rokoch zisťujeme, že popri obsahových inováciách, organizačných úpravách, legislatívnych zmenách, problém ostáva stále ten istý: roztrieštenosť, diverzita a neustále legislatívne a normatívne zmeny z rôznych pozícií od univerzitných cez národné až po nadnárodné (európske) apely, príkazy, odporúčania. Uvedené problémy tu boli na začiatku 90-tych rokov a mnohé pretrvávajú dodnes. Pokúsime sa teda na bilancii prípravy učiteľov a vzniku predškolskej pedagogiky ozrejmiť, čo bolo v ktorej etape najvýraznejšie.

V sledovanom období sa dajú identifikovať 4 výrazné etapy:

1. *Prvé reformné návrhy v priebehu 90. rokov a reálne reformné kroky* - zmeny súvisiace so snahou jednotlivých fakúlt získať a uplatniť autonómiu a vlastné teoretické východiská, snaha alebo aspoň deklarovanie snahy, opustiť transmisívny prístup vo vzdelávaní (polovica 90-tych rokov).



2. *Vývoj koncepcií učiteľského vzdelávania po roku 2000* - zmeny v súvislosti s prechodom na kreditový systém štúdia (ešte neštruktúrovaný) so snahou o voliteľnosť a flexibilitu študenta (od r. 2001/2002).
3. *Riziká alebo vyhliadky štruktúrovaných študijných programov v odbore* – zmeny spojené s prechodom na štruktúrované štúdia – hľadanie zmyslu a uplatnenia absolventa bakalárskych študijných programov (od r. 2005/2006).
4. *Súčasný stav po roku 2008* – zmeny podľa potrieb komplexnej akreditácie: jednak samoučelné, ale aj snahy o analýzu rozsahu a vnútornej štruktúry predmetov, snaha o nápravu nedostatkov v prvých štruktúrovaných programoch (2008/2009).

### **2.1.1.1 Prvé reformné návrhy v priebehu 90. rokov a reálne reformné kroky**

#### **Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ**

Prvé obdobie výraznej kvalitatívnej reformnej aj koncepcnej zmeny učiteľskej prípravy sa spája s polovicou 90-tych rokov. Okrem demokratických procesov vo vysokoškolskom prostredí a štúdiu sa odstránila ideológia z učiteľského štúdia. Vznikli nové fakulty alebo v rámci existujúcich pedagogických fakúlt vznikli katedry alebo oddelenia zamerané na vzdelávanie detí mladšieho školského veku s názvami odvodenými od názvu študijného odboru. Nové študijné programy vznikali na základe analýzy dovtedajších učebných plánov všetkých pedagogických fakúlt v Československu so zameraním na klasické proporcionálne rozdelenie súčastí: pedagogicko-psychologická príprava, obsahy vyučovacích predmetov, didaktiky vyučovacích predmetov a pedagogické praxe. Základom pre formulovanie nového konceptu učiteľskej prípravy bola kritická reflexia kľúčových problémov v realizácii študijných programov a reflexia európskych trendov vo vzdelávaní učiteľov. Implementácia nových pedagogických poznatkov sa prejavila vznikom nových pedagogických predmetov a tradičné sa podrobili rozsiahlymi obsahovým zmenám. Analyzovali a reformovali sa študijné plány a transformovali sa obsahy študijných disciplín. Jednou z významných inovácií tohto obdobia bolo vytvorenie možností študovať Učiteľstvo pre 1. stupeň so zameraním na rómsku kultúru v Nitre, pokračovalo sa tiež v odbore Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ pre školy s vyučovacím jazykom maďarským.

Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ sa realizovalo v dennom štúdiu ako magisterský 4-ročný a v externom štúdiu ako 5-ročný program. Programy učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ boli navrhované s ambíciami inovovať prípravu učiteľov, ale aj etablovať sa ako autonómne pracoviská. Pre toto obdobie je príznačné:

- Vlastná autonómia pedagogických fakúlt a ich pracovísk, s hľadaním a uplatnením vlastných teoretických pedagogických a spoločenskovedných východísk.
- Zmeny v poňatí cieľov a obsahu primárneho vzdelávania vyvolávajú potrebu premien v procesoch vyučovania a učenia sa.

- Redukcia predimenzovaného obsahu, odborného-predmetovej prípravy, posilnenie pedagogicko-psychologickej zložky prípravy a jej prepojenie s didaktikami vyučovacích predmetov a nadväzujúcich praxí.
- Skvalitnenie praktickej prípravy, založenej na prelínaní sa akademickej a praktickej časti štúdia. Hľadal sa ideálny podiel praktickej prípravy v štúdiu prostredníctvom buď navýšenia počtu hodín praxe v škole a/alebo zavedením integrovaného poňatia teória + praktikum+ prax.
- Riešenie otázky osobnostnej orientácie učiteľskej prípravy a na dieťa orientovaného modelu edukácie.
- Odstránenie roztrieštenosti a presadzovanie obsahovej a procesuálnej integrity v rámci komplexnej prípravy učiteľov.
- Otázky týkajúce sa prijímacieho pokračovania so zameraním na zisťovanie predpokladov uchádzačov o štúdium.
- Variabilita a flexibilita prípravy študentov zavedením ponuky predmetov zameraných na: alternatívne pedagogické koncepcie, cudzí jazyk, oblasti špeciálnej pedagogiky a pod. podľa autonómie pedagogických fakúlt.
- Zmeny postupného prechodu ku kreditovému systému štúdia zvýšením podielu povinne voliteľných a voliteľných predmetov.
- Etablovanie študijného odboru s možnosťou doktorandského štúdia, prostredníctvom vedeckovýskumných aktivít a budovaním medzinárodných kontaktov.

Pozornosť sa sústredila na rozvoj pedagogických disciplín, profilovali sa odborové didaktiky na špecifiká elementárneho vzdelávania.

### **Predškolská pedagogika**

Ako reakcia na vzdelávacie potreby učiteliek MŠ, trendy v rozvoji pedagogiky a jej špecializácií, v nadväznosti na pražskú a prešovskú tradíciu sa začal aj na ďalších fakultách kreovať štvorročný magisterský študijný odbor Predškolská pedagogika. Bol ponímaný ako špecializácia v odbore Pedagogika a určený najmä pre odborníčky z praxe. Vysokoškolské vzdelanie pre učiteľky MŠ poskytovala aj bratislavská fakulta v študijnom programe učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ: Predškolská pedagogika. Za prínos vzniku a rozvoja tohto odboru možno považovať:

- Akademické vzdelanie odborníčok v predškolskej edukácii a rozvoj predškolskej pedagogiky ako vedy.
- Formovanie akademického prostredia a jeho orientácia na problematiku preprimárnej edukácie na základe intenzívneho kontaktu s vyspelými a skúsenými praktičkami.
- Rozvoj výskumu zameraného na predškolskú edukačnú prax, profesiu, rozvoj dieťaťa a overovanie didaktických experimentov.
- Flexibilný prenos pedagogických teórií a inovácií z akademického prostredia do predškolskej edukačnej praxe.

- Príprava cvičných učiteľov pre vedenie študentov na pedagogickej praxi.
- Potenciál fakulty reagovať na rodiacu sa požiadavku poňatia celoživotného vzdelávania (smerom dole – k predškolskému veku a smerom hore k celoživotnému vzdelávaniu).

### **Doktorandské štúdium**

Pre rozvoj študijného dnešného odboru Predškolská a elementárna pedagogika mal mimoriadny význam vznik a akreditácia doktorandského štúdia vo vednom odbore 75-02-9 Teória vyučovania predmetov všeobecnovzdelávacej povahy – špecializácia teória vyučovania predmetov na 1. stupni ZŠ v Banskej Bystrici, následne v Prešove a v Ružomberku. Podobne vznik a akreditácia práv na habilitačné a inauguračné konanie v Banskej Bystrici (2000), v Prešove (2002) umožnila ďalší kvalifikačný rast učiteľom, odborovým didaktikom. Rozvíja sa primárno-školská didaktika, vznikajú vedecké projekty a granty v tejto oblasti.

#### **2.1.1.2 Vývoj koncepcie učiteľského vzdelávania po roku 2000**

Zmeny, ktoré nastali po roku 2000 súviseli najmä s prijatím medzinárodných dohovorov na základe Lisabonskej zmluvy, ktorými sa zaviazali členské a prístupujúce krajiny Bolonskou deklaráciou európskych ministrov školstva z r. 1999 všeobecným zavedením kreditového systému štúdia.

### **Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie**

Pri tvorbe kreditového systému Učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ ako štvorročného magisterského štúdia sa umožnilo fakultám realizovať niektoré prvky (voliteľnosť, flexibilita, špecializácia) v novokoncipovanom systéme, ktorý bol zásadne zmenený najmä po formálnej stránke. Transformácia mala za cieľ zmeniť prípravu študentov v zmysle:

- Podpora európskej dimenzie vo vysokoškolskom vzdelávaní spoluprácou medzi inštitúciami, zavedenie mobilných schém, integrovaných programov štúdia, výcviku a výskumu.
- Profesionalizácia učiteľského vzdelávania.
- Zvýšenie mobility študentov na univerzitnej národnej a medzinárodnej úrovni, dosiahnutie kompatibility štúdia so slovenskými a európskymi univerzitami.
- Posilnenie osobnej zainteresovanosti študenta na tvorbe svojho osobného študijného plánu výberom z ponuky povinne voliteľných a výberových predmetov, možnosť voliť individuálne študijné tempo študentom v rámci platných pravidiel a zvýšenie zodpovednosti študenta za svoje štúdium.
- Umožnenie špecializácií v rámci štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ (Telesná výchova, Hudobná výchova, Matematika, Inovačné modely výchovy a vzdelávania, Anglický jazyk, Špeciálna pedagogika a pod.) Na základe požiadavky odborových didaktikov štruktúra špecializácie umožnila (individuálnou skladbou predmetov s vybranou

špecializáciou a diplomovou prácou v špecializácii) vykonať v odbore Učiteľstvo 1. stupňa štátnu skúšku zo špecializácie.

- Otvorenie možnosti doplniť si štúdium aj o aprobáciu pre ďalší predmet, čo zvyšovalo uplatniteľnosť absolventov na trhu práce o možnosť vyučovať aj na 2. stupni ZŠ.
- Posilnenie integrácie štúdia jednak vo vnútri pedagogických disciplín, didaktiky s predmetovými didaktikami, pedagogiky so psychológiou a tiež teoretickými disciplínami a praxou.

Prechod na kreditový systém štúdia podnietil tvorbu nových programov, značnú diverzitu medzi fakultnými prístupmi organizačne aj obsahovo. Pretože v tom čase neexistoval žiadny dokument predpisujúci obsah, rozsah a pomer jednotlivých zložiek prípravy. Zmeny v študijných programoch vyvolala potreba riešiť vzťah medzi pedagogickými, psychologickými, odborovo predmetovými, didaktickými a praktickými disciplínami, snahy riešiť logickú nadväznosť a ich obsahovú orientáciu. Cieľom fakúlt bolo vytvoriť vlastnú koncepciu, súladnú s prijatou filozofiou učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Dominuje psychodidaktické zameranie štúdia, reflexívny model praxe, osobnostne - rozvíjajúce poňatie prípravy, rozvoj profesijných kompetencií a pod. S odstupom času práve toto obdobie hodnotia zainteresovaní ako pozitívne, prospešné rozvoju vedy aj akademickému zameraniu univerzitných pracovísk (citované publikácie, prínosné výskumy, rozvoj medzinárodnej spolupráce).

### **Predškolská pedagogika**

Program sa naďalej realizoval len formou externého štúdia s potrebnými organizačnými úpravami. Bol výrazne akceptovaný odbornou verejnosťou, sprevádzaný spokojnosťou absolventiek aj uchádzačiek o štúdium, ktoré považovali vysokoškolské štúdium vo svojom odbore za prostriedok vlastnej sebarealizácie. Absolventky však vo svojom pracovnom zaradení narážali na nové, predtým neverbalizované problémy – nebol im vždy uznaný nárok na získanie vysokoškolskej kvalifikácie v príslušnom tarifnom stupni a mzde. Tento problém trvá ako dichotómia kvalifikačných požiadaviek dosiaľ. Vznik tohto štúdia a pozitívne ohlasy sa stretli so súbežnou tendenciou uvažovať o systémovej zmene v požiadavke na stupeň pregraduálnej prípravy učiteliek MŠ a súčasne o zavedení denného štúdia tohto odboru.

#### **2.1.1.3 Riziká a vyhliadky štruktúrovaných študijných programov po r. 2005**

Zásadnou zmenou po roku 2002, keď bol prijatý zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, ba až obratom v smerovaní učiteľského vzdelávania, bolo prijatie dohovorov z bolonského procesu a zavedenie štruktúrovaných študijných programov. Pre slovenské fakulty bol zavedený model dvojstupňovej učiteľskej prípravy (bakalárske a magisterské štúdium). Tím expertov z vysokých škôl vytvoril inovovanú sústavu študijných odborov a následne vypracoval rámcové opisy (obsahy) študijných programov. Išlo o zosúladenie študijných odborov s medzinárodnými dokumentmi a klasifikačnými kritériami ISCED a zabezpečením obsahovej štandardizácie

vysokoškolského vzdelávania. Skupina odborov 1. Výchova a vzdelávanie obsahuje študijný odbor 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika. V tomto odbore boli akreditované tieto programy (s mierne sa líšiacimi názvami):

- Predškolská a elementárna pedagogika Bc. – 3 roky
- Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ Mgr. – 2 roky
- Predškolská pedagogika Mgr. – 2 roky
- Predškolská a elementárna pedagogika PhD. – trojročné denné štúdium, resp. päťročné externé štúdium.

Všetky fakulty boli zaviazané rešpektovať pri koncipovaní študijných programov zaradenie do sústavy študijných odborov s „opismi jadier“ a profilmi absolventa. Jadrá opisovali povinné penzum v oblasti vedomostí, zručností študijných disciplín. S realizáciou študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika sa začalo v akademickom roku 2005/2006. Bakalársky stupeň v zmysle opisov študijných odborov a profilu absolventa sa orientoval na prípravu učiteliek pre materské školy a zároveň vychovávateľiek v školskom klube detí. Naň nadväzovala dvojročná magisterská príprava študenta buď na Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ alebo Predškolskú pedagogiku. Na oba magisterské programy nadväzoval doktorandský študijný program Predškolská a elementárna pedagogika PhD. 3-ročné denné štúdium resp. 5-ročné externé. V tomto odbore môže pracovisko získať aj práva realizovať habilitačné a inauguračné konanie v odbore.

Zmeny spojené so štruktúrovaním študijných programov boli už v návrhu kriticky diskutované, mnohí odborníci upozorňovali na stratu kvality učiteľskej prípravy dosiahnutej predchádzajúcimi koncepciami. Pôvodné úsilie iniciátorov zmien vo vzdelávaní učiteľov pre primárny stupeň školy totiž smerovali k postupnému dosiahnutiu 5-ročnej prípravy porovnateľnej s dobou prípravy iným učiteľským profesiám, aspoň pre štúdium so špecializáciou. Dlhodobu zainteresovaní odborníci varovali pred zredukovaním skutočnej učiteľskej prípravy pre 1. stupeň ZŠ na dvojročné štúdium počas magisterského stupňa. Zástancovia prechodu na túto organizačnú formu dôvodili výhodou, že štúdium v systéme bakalárske a magisterské štúdium poskytne študentovi tri absolventské profilácie: Bc. – učiteľka v materskej škole a vychovávateľka v školskom klube, nadväzujúce magisterské štúdium: buď Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, alebo Predškolská pedagogika ako vedný odbor. Tieto nesporné ekonomické dôvody, ako aj argumenty vzdelávacej politiky (zvýšenie počtu vysokoškolsky vzdelaných, predchádzanie nezamestnanosti a pod.) prehliadli problém, že táto príprava nebude môcť spĺňať kvalitne svoj ambiciózny zámer.

Od prvotných diskusií počas prípravy programu pre akreditáciu v roku 2003, a najmä počas prvých rokov realizácie sa kryštalizovali problémy: Ako poňať **bakalársku prípravu**, ktorá má pripraviť dvoch praktikov – učiteľku MŠ aj vychovávateľku v ŠKD a zároveň táto príprava má byť aj akademickou preparandiou pre dve magisterské štúdiá? Pre prvú časť problému – príprava praktika vystali **dilemy**, ktoré sa riešili v trojročných diskusiách:

1. Bakalársky stupeň nie je špecifickou prípravou pre magisterské štúdium učiteľstva, lebo má plniť profesijnú prípravu. Pre predškolskú pedagogiku koncepcia „Bc. – praktik, Mgr. - akademik“ naplnená bola, avšak magisterský stupeň učiteľstva nadväzoval na de facto iný smer praktickej bakalárskej orientácie (učiteľka pre MŠ).
2. Bakalársky stupeň nie je ani profesijne, ani akademicky kontinuálny s magisterským štúdiom učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. (absolvent – vychovávateľ v ŠKD tiež nie je prípravou pre učiteľstvo).
3. Zostril sa problém konfliktu medzi pedagogicko-psychologickým a odbornopredmetovým obsahom štúdia, pretože sa reálne zmenšil priestor na počty hodín pre jednotlivé súčasti štúdia a tak pre jeden ako aj pre druhý blok názorov sa čas a priestor pre priamu výučbu zredukoval.
4. Snaha riešiť bakalársku prípravu vyznačením povinne voliteľných predmetov ako záväzných pre študentov pri voľbe učiteľstva pre 1. stupeň sa ukázalo v reáli ako nekontrolovateľné a nepriechodné. Okrem toho predpisovanie sumy predmetov ako orientujúceho celku v systéme ECTS neexistuje.
5. Nie sú odborníci zo stredných škôl počas štvorročného štúdia do praxe pripravení lepšie? Tu sa samozrejme prehliadalo, že stredoškólači okrem pedagogickej orientácie v štúdiu si osvojujú aj všeobecné stredoškolské obsahy predmetov.
6. Prax v príprave bola v deklaratívnej úrovni vysoko zdôrazňovaná, avšak v takto poňatej koncepcii sa študenti Bc. štúdia ocitli len v materskej škole a v školskom klube, pričom na magisterské učiteľstvo vstupovali bez toho, aby proces výučby v elementárnej edukácii čo i len pozorovali.
7. Bakalárske štúdium kritizovali najmä didaktici predmetov ako silne pedagogizované, avšak na druhej strane poňatie didaktík predškolskej edukácie nezohľadňovali špecifiká obsahu predškolskej výchovy, ale snažilo sa robiť z neho len predprípravu pre elementárnu edukáciu a didaktická a metodická povaha sa zmenila na minimalizovaný obsah predmetu.

Neuchopenou ostala pôvodná myšlienka integrácie tradičného učiteľstva s vychovávateľstvom pre školské kluby a učiteľstva pre materské školy. Odbor mal v sebe integrovať predtým nekonceptne rozčlenené študijné odbory a tradične stredoškolské študijné odbory (vychovávateľstvo a učiteľstvo pre MŠ). Táto pozitívna myšlienka sa po rokoch skúseností ukázala ako precenená a poukázala na to, že edukácia detí od 3-10 rokov nie je jednoducho zlučiteľná, pretože **kompetencie učiteľky MŠ a učiteľov ZŠ nie sú „stupňovateľné“ a celkom dobre zlučiteľné**. Kvalita odbornosti absolventov je dosť drahá daň za populistický argument uplatniteľnosti trojodborového absolventa na trhu práce.

### 2.1.2 Súčasný stav a dôvody pre vytvorenie novej koncepcie

Oproti predchádzajúcim programom, okrem obsahových zmien, formálnou zmenou s celoslovenskou platnosťou je názov študijného programu: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, čím sa zjednotila dikcia terminológie ISCED vzdelávacích stupňov

s názvami študijných programov. V akreditovaných študijných programoch v štruktúre Bc., Mgr., PhD. došlo k rozšíreniu profilu absolventa na bakalárskom stupni o profil asistenta učiteľa, ktorý má saturovať potrebu rozšírenej prípravy pre magisterské štúdium Učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Tým sa však rieši len jeden z načrtnutých problémov. Ďalšie požiadavky na odbor a jeho absolventa sú spojené s prebiehajúcou transformáciou regionálneho školstva, zmenami v legislatíve o pedagogických zamestnancoch, so zmenami koncepcie štátneho kurikula, so zavedením cudzieho jazyka, snahami o implementáciu aktuálnych tém – IKT, inkluzívna edukácia a pod. Výsledkom je **apel až objednávka na absolventa, ktorý má byť pripravený „na všetko“**.

Súčasný stav je charakteristický tým, že sa ozýva kritika zo strany školskej praxe, a aj zo strany odborníkov pripravujúcich učiteľov. Je podložená dostatočnými skúsenosťami a rozpoznávaním problémov identifikovaných vyššie. Najprv v niekoľkých bodoch dôvody, ktoré dovedli úvahy pracovnej skupiny k návrhu zmien v koncepcii a tvorbe študijných programov:

- Problém multidisciplinárnej a trojprofilovej prípravy v bakalárskom štúdiu, ako príprava na 2 magisterské rozdielne programy (predškolská pedagogika a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie) – *opis by mal umožniť tvoriť variabilné programy v dvoch vetvách.*
- Nové požiadavky na absolventa učiteľských programov preprimárneho a primárneho vzdelávania rešpektujúce štátne vzdelávacie programy ISCED 0 a ISCED 1 – *opis treba doplniť tak, aby bol flexibilný a nemusel sa doplňovať pri každej zmene štátneho vzdelávacieho programu.*
- Požiadavky (nesystémové alebo navyše obligatórne, resp. majúce povahu špecializácie) na neustále dopĺňanie povinného učiteľského kurikula (a teda aj požiadaviek na učiteľské vzdelávanie) o rôzne, „nové“, obsahy (digitálna gramotnosť, cudzí jazyk, finančná gramotnosť) a iné, ktoré perspektívne môžu vzniknúť a vznikajú, nemajú ovplyvňovať opisy študijných odborov. Vo svojej podstate nie sú ani gramotnosťou, ani kompetenciou, sú len novým alebo rozšíreným učebným obsahom – *zabezpečí ich rámcový a tým flexibilný opis odboru.*
- Potreba pripraviť študenta na pohotovosť uchopiť „nové“ témy, ale aj na nové funkcie (tvorca kurikula), ktoré ho počas jeho kariérnej cesty čakajú a dnes sa nedajú presne predpokladať. Zvyšujúce sa nároky na implementáciu nových tém do vzdelávania je rozporuplná úloha pre učiteľov a pre učiteľské fakulty.

Uvedené je ďalej zhrnuté v dvoch častiach identifikovaných problémov:

1. Systémové a pragmatické vo vzťahu k absolventovi – *umožniť aj neštruktúrované programy oboch profilov.*
2. Tematické inovácie a návrhy ich riešenia – *umožniť špecializácie za dodržania určených podmienok.*

### **2.1.2.1 Problémy štruktúrovanej prípravy učiteľov z hľadiska systému a študenta**

Hoci neexistujú relevantné výskumy, je zjavné, že v porovnaní so študijným programom, ktorý bol uplatňovaný v predchádzajúcom období (neštruktúrované štvorročné magisterské štúdium) je z pohľadu študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie **štruktúrované štúdium v odbore predškolská a elementárna pedagogika krok späť**. Tento názor vychádza jednak zo samotnej skúsenosti týkajúcej sa spôsobilosti študentov riešiť pedagogické situácie v priebehu ich praxe na primárnom stupni školy a z analýzy magisterského študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v nadväznosti na bakalársky študijný program predškolská elementárne pedagogika, ale aj zo skúseností spolupracujúcich učiteľov základných škôl pri učiteľskej praxi.

Štruktúrovaný študijný odbor predškolská a elementárna pedagogika skrýva nasledovné koncepčné problémy:

Na bakalárskom stupni štúdia:

- a) Ak vysoká škola sleduje naplnenie cieľových kategórií študijného programu, tak, ako je to dané opisom, musí študijný program orientovať na profesijnú prípravu učiteľov MŠ a vychovávateľov v školskom klube detí. Z toho ale vyplývajú nasledovné problémy:
  - Profesia učiteľky MŠ (po prijatí školského zákona v roku 2008 zaraďujúceho MŠ do školskej sústavy) je orientovaná na poskytovanie stupňa vzdelania – preprimárne vzdelanie, kým profesia vychovávateľky v školskom klube detí sa zaraďuje do kategórie pedagogiky voľného času, čo má svoje konzekvencie vo vzťahu k požiadavke na charakter, obsah a ciele ich profesijnej prípravy, kedy v rámci troch rokov musí študent získať: základy svojho pedagogického vzdelania, ktoré vytvorí predpoklady pre jeho ďalšie štúdium na magisterskom stupni (pedagogicko-psychologický základ), musí získať profesijné spôsobilosti a určitú úroveň profesijnej identity učiteľky MŠ a zároveň aj vychovávateľky v školskom klube detí (čo sú dve odlišné profesie).
  - Je nemožné vyhovieť legitímnej požiadavke prepájania teórie s praxou (čo je dlhodobý veľký problém učiteľského vzdelávania na vysokých školách), ak sa to má vzťahovať aj na učiteľstvo primárneho vzdelávania (lebo bakalársky stupeň je prípravou aj na štúdium na magisterskom stupni), zároveň na podmienky MŠ a súbežne aj školského klubu detí. Preto sa prax sústreďuje v prevažnej miere len na MŠ a školské kluby detí a študent fakticky neprichádza do styku s edukačným prostredím na primárnom stupni školy.
  - Týmto sú pre následné možné magisterské štúdium predškolskej pedagogiky vytvorené na bakalárskom stupni veľmi dobré teoretické i praktické predpoklady. Problém spočíva v tom, že je to na úkor kvality prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie. Táto koncepcia štúdia vychádza z mylného predpokladu, že profesijnú identitu učiteľa pre primárne vzdelávanie je možné budovať na profesijnej identite učiteľky preprimárneho vzdelávania



a vychovávateľky školského klubu detí. Nie je to tak, lebo sú to dve (resp. tri) rovnocenné profesijné identity, bez ohľadu na to, na akom stupni štúdia sa vytvárajú. Týmto absolventi študijného programu učiteľstvo pre primárne vzdelávanie nemôžu nadobudnúť adekvátne predpoklady pre vytváranie svojej profesijnej identity učiteľa primárneho stupňa školy, namiesto toho si odnášajú profesijno-identifikačný zmätok.

- b) Ak vysoká škola z pragmatických dôvodov nesleduje naplnenie cieľových kategórií študijného programu - príprava učiteľov MŠ a vychovávateľov v školskom klube detí, ale bakalárske štúdium orientuje na „predprípravu“ magisterského štúdia učiteľstva pre primárne vzdelávanie, obchádza pôvodný zmysel tohto štúdia. V tomto prípade ide profesijná príprava učiteľa pre primárne vzdelávanie na úkor profesijnej prípravy učiteľa MŠ resp. vychovávateľa ŠKD. To je rovnako veľký problém ako ten v bode a). Dodávame, že potom je úplne zbytočné, aby bol členený na dva stupne, lebo na bakalárskom stupni profil absolventa aj tak nenapĺňa.

Na *magisterskom stupni štúdia* sa študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie týmto ocitol vo veľmi zvláštnej pozícii. Všetky disciplíny, ktoré majú budovať teoretické základy profesijných spôsobilostí učiteľa sú (na základe opisov) realizované na bakalárskom stupni štúdia a v exemplárnej polohe (prax) sú vzťahované k edukačnému prostrediu materskej školy, resp. ŠKD. Na tomto stupni štúdia už nie je priestor na rekapituláciu teoretických východísk profesie vo vzťahu k edukačnej realite na primárnom stupni školy (štandardná výučba prebieha fakticky 3 semestre). Štúdium obsahovo značne zredukované na didaktiky predmetov vyučovaných na primárnom stupni školy (čo je spolu s didaktikou anglického jazyka a informatickej výchovy minimálne 10 didaktík, ak nerátame tri súčasti slovenského jazyka). Keďže toto všetko sa musí vtesnať do 3 semestrov, ide o výrazné zníženie kvality štúdia a o doteraz najväčšiu mieru atomizácie štúdia, odkedy existuje vysokoškolská príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ. Je to v priamom protiklade s požiadavkou integrácie predmetov na primárnom stupni školy do vzdelávacích oblastí. Takto je absolvent semi-kvalifikovaným učiteľom pre primárny stupeň školy a jeho profesijné spôsobilosti sú redukované na multiplikovanie predpísaných učebných obsahov. Keďže dvojúrovňové kurikulum predpokladá, že učiteľ bude kvalifikovaným tvorcom školského kurikula a učebných osnov, toto očakávanie pri tomto systéme organizácie štúdia je prakticky nerealizovateľné bez toho, aby to nešlo na úkor niektorej ďalšej, nemenej dôležitej zložky jeho profesijnej prípravy. Veľkým paradoxom je, že študent učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania prichádza do aktívneho styku s edukačnou realitou 1. stupňa ZŠ (v rámci praxe) menej ako študent bakalárskeho stupňa štúdia (zdôrazňujeme, že učiteľstve pre primárne vzdelávanie nie je postavené ako vyšší profesijný stupeň vo vzťahu k učiteľstvu pre preprimárne vzdelávanie, resp. vychovávateľstvu, ale je s nimi rovnocenné).

### **2.1.2.2 Problémy obsahu profesijnej prípravy učiteľov a ich miesto v opise študijného odboru**

Vysoká škola pripravuje učiteľov pre reálnu školskú prax. Požiadavky sú jasné: pripraviť učiteľa tak, aby dokázal flexibilne reagovať na každodenné a aj perspektívne potreby školy a svojich žiakov. Orientovať profesijnú prípravu tak, aby absolvent štúdia bol schopný poznať a rozvíjať každé dieťa, nielen realizovať, ale aj tvoriť kurikulárne dokumenty a bol schopný sebarozvoja. Absolvent má byť spôsobilý naplňovať programové ciele primárneho vzdelávania, ktorými sú podľa ŠVP rozvinuté kompetencie žiakov ako kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov na úrovni, ktorá je pre nich dosiahnuteľná. V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti primárnych vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti, spôsobilosti učiť sa učiť, riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami kultúry. Prostriedkom ich nadobúdania sú vzdelávacie obsahy vymedzené prostredníctvom vzdelávacích oblastí a prierezových tém. ŠVP výraznou mierou zdôrazňuje potrebu akceptácie osobitostí a podmienok na výchovu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z toho vyplýva špeciálna požiadavka na spôsobilosti učiteľov v oblasti úpravy podmienok obsahu, potrieb, metód, prostredia a prístupov v edukácii žiakov vyžadujúcich zvýšenú starostlivosť.

Nové potreby edukačnej praxe, zmeny v kurikulárnych dokumentoch pre primárne vzdelávanie, nové vzdelávacie oblasti a prierezové témy, boli analyzované z pohľadu ich zastúpenia vo vysokoškolskej príprave učiteľov a ako problematické sa javia tieto oblasti:

- A. *Profesijné kompetencie učiteľa na primárnom stupni školy a výučba anglického jazyka.*
- B. *Profesijné kompetencie učiteľa na primárnom stupni školy a rozvíjanie spôsobilostí žiakov v oblasti digitálnej gramotnosti, finančnej gramotnosti a v novo vznikajúcich učebných obsahov.*
- C. *Profesijné kompetencie učiteľa na primárnom stupni školy v oblasti inkluzívnej edukácie.*
- D. *Pedagogická prax počas štúdia, jej rozsah a vnútorná koncepcia.*

Prvé tri oblasti môžu mať v študijných programoch fakultatívnu, resp. špecializačnú polohu. Učiteľská príprava má svoje ciele dané štandardným vzdelávacím obsahom a jeho ďalšie rozšírenie a dopĺňanie si reguluje študent na základe vlastného rozhodovania a zodpovednosti za svoj profesijný rozvoj svojou voľbou v čase pregraduálnej prípravy alebo až v systéme ďalšieho vzdelávania. Osobitnú oblasť problémov tvoria otázky súvisiace s pedagogickou praxou, pretože v poňatí učiteľa ako reflexívneho praktika sa ani najlepší koncept teoretickej a didaktickej prípravy zrealizovať nedá bez jej integrovaného poňatia. Oblasť pedagogickej praxe má

v príprave učiteľa obligatórnu povahu a mala by byť explicitne požadovaná a vyjadrená minimálne požadovanou kreditovou dotáciou.

### A. Pregraduálna príprava učiteľov a výučba anglického jazyka od 3. ročníka ZŠ

Zavedenie povinného predmetu anglický jazyk (ďalej len AJ) od 3.ročníka ZŠ predstavuje viacvrstvový problém, dá sa hovoriť o nepremyslenom, unáhlenom koncepte vzdelávania v cudzom jazyku na primárnom stupni, ktorý bol spustený v stave bez existencie kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka na tomto stupni školy a aj bez primeraných návrhov na riešenie vzniknutej situácie. Potreba regionálneho školstva reflektuje neudržateľnú situáciu, keď sa cudzí jazyk vyučuje neodborne, ba dokonca aj nekvalifikovane. Situácia sa rieši buď výučbou angličtinárom kvalifikovaným pre sekundárne vzdelávanie, učiteľmi primárneho vzdelávania, ktorí nemajú absolvované certifikované štúdium AJ, a nezriedka aj stredoškólakom s dobrou výbavou v AJ, získanou v zahraničí pri zárobkovej činnosti. Didaktiku AJ v primárnom vzdelávaní nemá ani jeden z načrtnutých prípadov, a chýba aj pedagogicko-psychologická príprava na prácu so žiakmi mladšieho školského veku.

Ako riešia v súčasnosti otázku prípravy študentov na výučbu anglického jazyka na pedagogických fakultách je vyjadrené v tab. 8.

**TAB 8 Príprava učiteľov na výučbu anglického jazyka v primánom vzdelávaní – súčasný stav**

Fakulta/garant	Bc. Program	Mgr. program	
PF UMB Banská Bystrica/doc. Hanesová	PV – Eurolingua 1,2,3,4 (12 kreditov)	PV - didaktika Aj 1, 2 pre študentov s B1 (6 kreditov)	
PU Prešov/doc. Straková	Blok voliteľných predmetov 32 kreditov + bc. skúška	V –voliteľné predmety 16 kreditov + štátna skúška anglický jazyk s didaktikou	*
UKF Nitra/doc. Pokrivčáková	Blok voliteľných predmetov KLIŠ 48 kreditov + bc. skúška	V - metodika cudzích jazykov 40 kreditov + štátna skúška Teória vyučovania anglického jazyka pre mladších žiakov.	*
PF Komárno	Blok voliteľných predmetov	V - didaktika	
TU Trnava	_____	_____	
PF KU Ružomberok	_____	_____	
PF UK Bratislava/doc. Lojová	_____	_____	

*\*Skúsenosti z pregraduálnej prípravy učiteľov v Nitre a Prešove: obsah predmetov je totožný s konceptom špecializácie AJ s didaktikou v štúdiu učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ktoré bolo neštruktúrované. Pripravený modul vyučovania anglického jazyka pre PEP a UPPV je pre študentov náročný a zlyháva pre nízky záujem študentov.*

V súčasnej príprave študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie v štruktúrovanom štúdiu sa integrovaná výučba cudzích jazykov ukazuje ako neprijateľná. Náročnosť štúdia, s pridanými disciplínami anglického jazyka na oboch stupňoch štúdia je tak vysoká, že sa pre študentov stáva nezvládnuteľné. Skúsenosti z fakulty v Prešove a v Nitre poukazujú na skutočnosť, že študentov, ktorí ukončia systém výberových predmetov ukončený štátnou skúškou v Mgr. štúdiu je minimálny. Pracovná skupina (zapojená do projektu na riešenie otázky prípravy učiteľov

anglického jazyka pre primárne vzdelávanie) pripravila konkrétne požiadavky na kompetencie učiteľa anglického jazyka na primárnom stupni školy a určila rozsah poznania v študijných disciplínach. Za ideálne považuje riešiť výučbu cudzích jazykov na primárnom stupni školy troma možnými spôsobmi prípravy kvalifikovaných učiteľov:

1. modul - špecializácia AJ s didaktikou ukončený štátnou skúškou zastúpený 1/5 kreditov (60) v neštruktúrovanom študijnom programe Učiteľstvo pre primárny stupeň školy,
2. modul - voliteľný blok predškolskej elementárnej pedagogiky a psychológie predškolského a mladšieho školského veku pre študentov sekundárneho učiteľstva v kombinácii s anglickým jazykom,
3. modul - jednodborové štúdium učiteľstva AJ a kultúry tak, aby bol profil absolventa pripravený aj na vyučovanie AJ na preprimárnom a primárnom stupni školy.

Súčasný opis odboru predškolská a elementárna pedagogika, štruktúrované štúdium, podľa garantov výučby anglického jazyka s didaktikou (Hanesová, Straková, Lojová, Pokrivčáková), neumožňuje koncepčne riešiť prípravu učiteľov v oblasti výučby cudzích jazykov. Prikláňajú sa k návrhu neštruktúrovaného programu a za podporné argumenty považujú:

- navrhovaný neštruktúrovaný program, nie je stlačený len do dvojročného magisterského štúdia, príp. nie je predelený bakalárskymi štátnicami a neistotou kontinuity,
- z hľadiska rozvoja jazyka poskytuje študentom väčší priestor a dlhší časový horizont na rozvoj vlastných jazykových spôsobilostí orientovaných didaktickým smerom,
- program umožní prípravu kvalifikovaných učiteľov AJ na primárnom stupni tak, že si študent dobrovoľne AJ zvolí ako kompletný modul povinne voliteľných predmetov AJ,
- voliteľnosť predmetov jazykového modulu umožní, aby AJ nerozširoval povinné predmety (čím by ich počet rozšíril a prinútil AJ študovať všetkých študentov),
- program si môžu zvoliť len jazykovo zdatní študenti a pedagogické fakulty aj napriek tomu budú zabezpečovať prípravu budúcich kvalifikovaných učiteľov primárneho stupňa s rozšírenou kvalifikáciou na AJ primeranej úrovni.

Dôkladná príprava učiteľa primárneho stupňa školy v anglickom jazyku si vyžaduje, aby študenti absolvovali ucelený **modul špecializácie anglický jazyk s didaktikou** v rozsahu 60 kreditov. Ako výstup z riešenia projektu komisia pre cudzí jazyk v primárnom vzdelávaní pripravila návrh jeho nožnej realizácie. Takýto odporúčaný modul špecializácie bude potrebné realizovať do doby, kým nebudú na vysokú školu prichádzať absolventi stredných škôl s kvalitnými vedomosťami a maturitou z anglického jazyka.

**Tab. 9 Návrh odporúčaného modulu špecializácie Anglický jazyk s didaktikou**

Predmet štúdia	1.sem	2.sem	3.sem	4.sem	5.sem	6.sem	7.sem	8.sem	9.sem
Anglický jazyk I.	2h								
Jazykový seminár I.	2h								
Anglický jazyk II.		2h							
Jazykový seminár II.		2h							
Anglický jazyk III.			2h						
Jazykový seminár III.			2h						
Anglický jazyk IV.				2h					
Jazykový seminár IV.				2h					
Anglický jazyk V.					2h				
Jazykový seminár V.					2h				
Literatúra pre deti a mládež I.					2h				
Jazykový seminár VI.						2h			
Literatúra pre deti a mládež II.						2h			
Úvod do didaktiky AJ						2h			
Didaktika AJ I.							2h		
Jazykový seminár VII.							2h		
Didaktiky AJ II.								2h	
Jazykový seminár VIII.								2h	
Vybrané kapitoly z didaktiky AJ									2h
Kultúra anglofónnych krajín									2h
Jazykový seminár IX.									2h
ŠS: Anglický jazyk a didaktika									

**21 predmetov (2h dotácia)** Jazykový seminár: 2K (18K), Anglický jazyk: 3K (15K) Literatúra pre deti a mládež: 4K (8K), Úvod do didaktiky: 4K (4K), Didaktika AJ: 4K (12K) Kultúra: 3K (3K). (Hanesová, Straková, Pokrivčáková, Lojová).

## B. Digitálna gramotnosť a rozširovanie povinného kurikula o nové učebné obsahy

Informačné a komunikačné technológie (IKT) majú v štúdiu svoje miesto v systéme povinných, povinne voliteľných a voliteľných predmetov. Teoretické vedomosti a praktické zručnosti študenti získavajú niekoľkými spôsobmi s rôznym cieľom – rozvinúť IKT spôsobilosti študenta a naučiť študenta rozvíjať tieto spôsobilosti u žiakov. Ide o:

1. Priame včlenenie študijných disciplín zameraných na rozvoj požadovaných teoretických vedomostí a praktických zručností do systému povinných a povinne voliteľných predmetov.
2. Využívanie nových informačných technológií vo *všetkých študijných disciplínach* v programe Predškolská a elementárna pedagogika a Učiteľstvo pre primárne

vzdelávanie (P, PV, V). Prácu s uvedenými technológiami študenti vidia priamo na výučbe a v rámci svojej didakticko-metodickej prípravy aj priamo využívajú didaktické technológie. Takéto nadobúdanie skúseností s novými technológiami predstavuje integratívne prepájanie obsahu preprimárneho a primárneho vzdelávania s novými trendmi v oblasti využívania technológií, ale najmä moderného spôsobu riadenia edukačného procesu v spojení s aktuálnymi požiadavkami modernej spoločnosti. Študenti realizujú nasledovné aktivity: príprava PowerPointových prezentácií, spracovávanie seminárnych, semestrálnych a záverečných prác, aktívna práca s internetom, prehliadačmi, zhotovovanie fotodokumentácií a ich digitálne spracovanie, práca s textovými dokumentmi (MS OFFICE), práca s internetom, využívanie interaktívnej tabule (Smart Board) aj ako prípravu na pedagogickú prax.

3. K rozvíjaniu IKT kompetencií študentov, ich príprave na rozvíjanie digitálnej gramotnosti žiakov dochádza prostredníctvom vzdelávacích obsahov *didaktík vyučovacích predmetov*. Študenti spoznávajú rôzne softvérové programy-Edusensus, Planéta vedomostí a pod.
4. Študenti sú v každodennom kontakte s IKT. Aktívne využívajú: elektronický systém prihlasovania sa na štúdium, pracujú s elektronickou poštou, využívajú AIS – Akademický informačný systém, KIS – Knižný informačný systém, EZP – Evidencia záverečných prác a majú možnosť využiť e-learningový portál <http://amos.ukf.sk>, [www.lms.umb.sk](http://www.lms.umb.sk).

Na základe analýzy študijných programov a podkladov zo všetkých fakúlt pripravujúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie je možné konštatovať, že študijné programy bakalárskeho aj magisterského študijného programu obsahujú predmety, ktoré rozvíjajú digitálnu gramotnosť študentov a poskytujú im tak teoretický, ako i praktický základ pre rozvoj týchto kompetencií v ich budúcej edukačnej praxi. Študenti aktívne pracujú a využívajú nové informačné technológie. V rámci implementácie obsahov súvisiacich s rozvíjaním digitálnej gramotnosti do jednotlivých predmetov v študijných programoch existujú určité rezervy. Na niektorých fakultách absentujú predmety priamo zamerané na rozvíjanie digitálnej gramotnosti v podmienkach materských a základných škôl. Dôležitým sa javí potreba inovovať obsahy existujúcich predmetov (didaktík vzdelávacích oblastí a predmetov) v súlade s potrebou informatickej výchovy, zapracovať kľúčové vedomosti a spôsobilosti študentov do infolistov týchto predmetov. V didaktikách je potrebné zvýšiť frekvenciu využívania informačných technológií, využívania interaktívnych tabúl. Je potrebné tiež venovať pozornosť praktickej práci a didaktickému využívaniu digifotografie, digividea, DVD-vizualizéra a datavideoprojektora aj v projektovaní výučby a jej realizácii na odbornej učiteľskej praxi.

**TAB. 10 Stav výučby IKT disciplín v odbore Predškolská a elementárna pedagogika na niektorých pedagogických fakultách**

Fakulta	Disciplíny Bc. štúdium	Disciplíny Mgr. štúdium
PF KU Ružomberok	P – Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní 1,2 PV – Kompenzačné prostriedky v informačných technológiách	PV Základy informatickej výchovy v primárnom vzdelávaní, P Didaktika informatickej výchovy v primárnom vzdelávaní, V – Využitie multimédií v primárnom vzdelávaní
PU Prešov	PV – IKT v školskej edukácii Výtvarné techniky a médiá, počítač a dieťa predškolského veku V – Matematika a počítač, teória a metodika tvorby publikácií na PC, Počítač v mimoškolskej záujmovej činnosti	P – Didaktika IKT v primárnej škole PV – Metodika využitia systémových a výučbových aplikačných programov, IKT v prírode a vo vlastivede, tvorba elektronických dokumentov V – Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní,
UKF Nitra	PV a V Praktické činnosti s IKT Metodika práce s interaktívnymi výučbovými systémami Médiá v edukácii Nové výtvarné médiá Počítač a didaktické hry Metodika tvorby projektov pre školy a predškolské zariadenia Počítačová grafika Práca s odborným textom	PV a V Praktikum didaktickej technológie Metodika elektronického vzdelávania Počítač a didaktické hry Webové prezentácie škôl
PF UMB Banská Bystrica	P – Prírodovedné a spoločenskovedné vzdelávanie PV – Informačno-komunikačné technológie Matematika a práca s informáciami. PV – Edukačné multimedialne programy P – Internet a digitálna fotografia	P – Didaktika spoločenskovedných a prírodovedných predmetov PV – Počítače a hry V – Digitálne technológie v primárnom vzdelávaní PV – Multimédia vo výučbe
TU Trnava		
PF UK Bratislava	Počítač v predškolskej matematike Spracovanie údajov na PC Geometria na počítači ComLogo Predškolská a záujmová technická výchova	Didaktika technickej výchovy
PF Komárno	Informatika 1 Informatika 2 Informatika 3	P – Informatika 4

Štandardne sa požiadavka IKT učiteľa na fakultách rieši s prioritným cieľom bežný užívateľ IKT schopný využívať ich aj na profesijné účely. Pre učiteľa primárneho vzdelávania – špecialistu na IKT je potrebná systémová a zameraná príprava, a pre študenta učiteľstva pre primárne vzdelávanie si vyžaduje, aby študenti podľa svojej voľby absolvovali ucelený **modul špecializácie IKT s didaktikou**. Rozsah takéhoto modulu môže byť tiež maximálne 60 kreditov.

### **C. Podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami**

Požiadavky rešpektovať a akceptovať dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách od preprimárneho až po najvyšší stupeň vzdelávania je akcentované vo všetkých záväzných dokumentoch vrátane Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 a ISCED 1. Zároveň je to aktuálna a páľčivá požiadavka regionálneho školstva.

Prax prípravy učiteľov, ktorá počas posledných desaťročí na tieto témy reagovala zaradením a rozšírením disciplín špeciálna pedagogika, inkluzívna pedagogika, pedagogická diagnostika, pedagogické poradenstvo a pod. však potrebuje priestor pre kvalitatívnu zmenu: vytvoriť možnosť v rámci prípravy učiteľov ponúkať tieto predmety s ujasnenou vnútornou koncepciou až po možnosť špecializácie. Táto téma sa neustále rozvíja a rozširuje a okrem vedných základov a vedomostných požiadaviek, absolvent má byť spôsobilý na prácu s deťmi so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktoré vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia, nadania, alebo vývinu žiaka v sociálne znevýhodnenom prostredí. Regionálne školstvo potrebuje absolventov, ktorí sú spôsobilí upraviť podmienky, obsah, formy, metódy, prostredie a prístupy a spolupracovať s odborníkmi a odbornými pracoviskami. Táto úloha si vyžaduje viac, než len zaradenie solitérnych predmetov.

Štandardne sa požiadavka špeciálno-pedagogických na inkluzívnu edukáciu zaradených predmetov v príprave učiteľa na fakultách rieši s prioritným cieľom rešpektovať individualitu dieťaťa na úrovni štandardnej školskej triedy. Už pre bežnú integráciu štandardný učiteľ nemá dostatočnú kvalifikáciu. Pre učiteľa primárneho vzdelávania – špecialistu na inkluzívnu edukáciu je potrebná systémová a zameraná príprava, v rámci uceleného **modulu špecializácie inkluzívna edukácia** v rozsahu maximálne 60 kreditov.

Podľa takéhoto formálneho vzoru si fakulty budú môcť tvoriť a dať akreditovať študijné programy so špecializáciou podľa svojich kvalifikačných kapacít. Zabezpečí sa tak pružné reagovanie na aktuálne potreby škôl, školských aj mimoškolských zariadení, kreovanie špecifík pracovísk podľa regionálnej objednávky, lepšia uplatniteľnosť absolventov, možnosť výberu uchádzača o zamestnanie v škole podľa špecifík školy a školského vzdelávacieho programu a perspektívne aj odborníkov „pulzujúcich“ v regióne na čiastočné úväzky

### **D. Pedagogická prax počas štúdia, jej rozsah a vnútorná koncepcia**

Podiel pedagogickej praxe v štúdiu učiteľských programov je vážnou a diskutovanou témou. Podiel praxe v učiteľských programoch je v porovnaní s podobne zameranými programami v zahraničí nízky, čo je spôsobené najmä štruktúrou študijných programov. Profil absolventa Bc. štúdia vyžaduje dostatok praxe v MŠ, na prax v základnej škole ostanú len 3 semestre. Ak má byť penzum praxe dostatočné pre učiteľa MŠ, čo je z pohľadu zástancov stredoškolskej prípravy učiteliek



kritizované, nemôže tento stupeň prípravy Bc. saturovať aj praktickú orientáciu absolventa pre MŠ a zároveň prípravu pre akademické štúdium učiteľstva primárneho vzdelávania. Pohľad na štruktúrované štúdium cez želanú koncepciu praxe, ktorá má študenta postupne pripravovať na problémy a úlohy reálnych školských situácií, automaticky otvára otázku: Pre aký stupeň školy sa teda študent pripravuje? Penzum hodín len v magisterskom 2-ročnom štúdiu, nemôže ani pri maximalistickom koncepte pokryť reálnu potrebu, ani čo do počtu hodín, ani čo do vybudovania akejsi koncepcie – postupného stávania sa učiteľom na základe reflektovanej praxe a utvárania individuálneho učiteľského poňatia výučby.

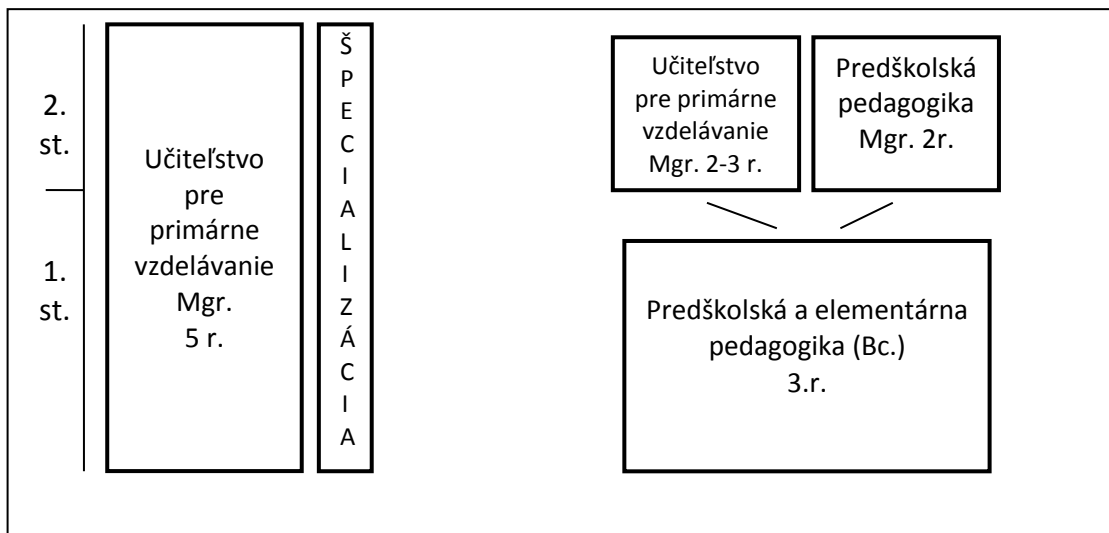
1. uvažovať o obligatórnom podiele (počte minimálne 30 kreditov) povinnej pedagogickej praxe v opisoch, to vyvoláva potrebu riešiť otázku cvičných škôl a doriešiť systém kvalifikácie cvičných učiteľov,
2. uvažovať o možnosti aktualizácie úspešného modulu pedagogickej praxe (realizovanej na viacerých fakultách v období pred prechodom na štruktúrované štúdium), ktorý kopíroval fázy utvárania pedagogických kompetencií študentov učiteľstva – osobnostná a sociálna výchova a rozvíjanie komunikačných spôsobilostí študentov, diagnostická a interakčná fáza zameraná na rozvíjanie všeobecnodidaktických spôsobilostí v škole, rozvíjanie zručností transformácie a interpretácie vzdelávacieho obsahu a vytváranie vlastného učiteľského štýlu.

Viacere vysoké školy v zahraničí riešia tento problém aj takým spôsobom, že celý posledný ročník je tzv. kvalifikačná fáza, čo znamená, že študent strávi celý rok v základnej škole v plnom pedagogickom procese a až po jej úspešnom absolvovaní môže ukončiť svoje vysokoškolské štúdium.

Vyriešiť všetky uvedené problémy nie je jednoduché. Pokusom je nový návrh opisu študijného odboru, ktorý kombinuje neštruktúrované a štruktúrované štúdium. Uvedený návrh zachováva princípy Bolonského procesu a v rámci národných špecifik umožňuje flexibilne reagovať na potreby regionálneho školstva vyplývajúce z požiadaviek súčasných, ale i budúcich reforiem školstva a zmien štátnych vzdelávacích programov pre preprimárny a primárny stupeň školy. Opis navrhuje :

- Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie ako spojený magisterský študijný program s možnosťou modulu špecializácie pre učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Modul má hodnotu 60 kreditov a študenti ich získajú prostredníctvom systému povinnej voliteľných predmetov.
- Štruktúrované štúdium (3-ročné bakalárske a 2-ročné magisterské štúdium) je bez možnosti modulu špecializácie. V bakalárskom stupni štúdia – Predškolská a elementárna pedagogika - absolvent štúdia sa uplatní ako učiteľ v materskej škole alebo vychovávateľ alebo pedagogický asistent. V magisterskom stupni štúdia existujú dva typy možnosti pokračovania: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie alebo Predškolská pedagogika. Pre absolventov 1. stupňa VŠ štúdia v príbuznom

odbore sa ponecháva možnosť navrhnuť študijný program 2. stupňa s dĺžkou štúdia 3 roky.



### **2.1.3 Návrh opisu študijného odboru 1.1.4 Predškolská a elementárna pedagogika**

Identifikácia študijného odboru

#### **a) Názov**

PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA (angl. Preprimary and Primary Education)

#### **b) Stupne vysokoškolského štúdia, v ktorých sa odbor študuje, a štandardná dĺžka študijných programov pre jednotlivé stupne**

Študijný odbor PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA sa môže podľa sústavy študijných odborov študovať v týchto variantoch:

- spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia v štandardnej dĺžke štúdia 5 rokov (Mgr.),
- 1. stupeň vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky,
- 2. stupeň vysokoškolského štúdia (Mgr.) so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky. (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium v inom, ale príbuznom odbore, možno navrhnúť študijný program s dĺžkou štúdia 3 roky),
- 3. stupeň vysokoškolského štúdia (PhD.) so štandardnou dĺžkou štúdia 3 (4) roky v dennej forme a 5 rokov v externej forme.

#### **c) Zdôvodnenie potreby**

V odbore predškolská a elementárna pedagogika sa pripravujú učitelia pre preprimárne a primárne vzdelávanie a ďalší odborníci pre výchovu a vzdelávanie detí predškolského a mladšieho školského veku. Vzhľadom na teoretickú i praktickú náročnosť pregraduálnej prípravy a v súlade so Zákonom 317/2009 Z.z. sa príprava odborníkov pre danú profesijnú oblasť podmieňuje vysokoškolským vzdelávaním. Tretí stupeň študijného odboru zabezpečuje prípravu kvalifikovaných výskumných pracovníkov a vysokoškolských učiteľov.

#### **d) Podobné študijné odbory v zahraničí**

Programy pre vzdelávanie učiteľov preprimárneho a primárneho vzdelávania sú zakotvené vo väčšine krajín EU na vysokoškolskom stupni.

#### **e) Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi**

- Pedagogika - všeobecno-pedagogický záber odboru Pedagogika je súčasťou teoretického základu predškolskej a elementárnej pedagogiky.
- Špeciálna pedagogika - odbor je príbuzný učiteľskou a vychovávateľskou orientáciou pre príslušnú vekovú kategóriu; je výraznejšie orientovaný na prácu s deťmi so špecifickými potrebami.
- Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika - príbuznosť je daná spoločnou teoreticko-pedagogickou, didaktickou a sociálno-vednou základňou, konkrétne odborové didaktiky tvoria podstatnú súčasť obsahovej výstavby odboru predškolská a elementárna pedagogika. Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika sa však koncentruje na konkrétny špecializovaný obsah výučby a inú vekovú kategóriu detí.

## **f) Obsah študijného odboru**

### *Cieľové uplatnenie absolventa*

Absolventi študijného odboru sú podľa zamerania študijného programu spôsobilí vykonávať podľa dosiahnutého stupňa vzdelania profesiu:

- *spojený 1. a 2. stupeň:*
  - učiteľ primárneho vzdelávania,
  - vychovávateľ v zariadeniach pre deti v mladšom školskom veku,
  - pedagogický asistent,
  - učiteľ kontinuálneho vzdelávania.
- *1. stupeň (podľa zamerania študijného programu):*
  - učiteľ preprimárneho vzdelávania,
  - vychovávateľ v zariadeniach pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku,
  - pedagogický asistent.
- *2. stupeň (podľa zamerania študijného programu):*
  - učiteľ primárneho vzdelávania,
  - učiteľ preprimárneho vzdelávania,
  - výskumný a metodicko-vývojový pracovník pre rezortné výskumno-vývojové a metodické pracoviská,
  - učiteľ kontinuálneho vzdelávania.
- *3. stupeň:*
  - vysokoškolský učiteľ v oblasti príslušnej odboru,
  - výskumný pracovník v oblasti príslušnej odboru.

## **OBSAH PRE SPOJENÝ 1. A 2. STUPEŇ ŠTÚDIA**

### *Vymedzenie odborného profilu absolventa (spojený 1. a 2. stupeň – Mgr.)*

Absolvent spojeného 1 a 2. stupňa magisterského študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika je spôsobilý byť učiteľom primárneho vzdelávania. Má teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch výchovy a vzdelávania a o ich psychologických, sociálnych a kultúrnych súvislostiach. Ovláda obsahy primárneho vzdelávania v zmysle štátneho vzdelávacieho programu a dokáže ich didakticky transformovať. Dokáže samostatne projektovať a realizovať výučbu na primárnom stupni vzdelávania na základe platných kurikulárnych dokumentov v súlade s výchovnými a vzdelávacími potrebami žiakov. Absolvent má primerané poznatky z oblasti organizácie a riadenia výchovy a vzdelávania. Ovláda moderné spôsoby získavania vedeckých a odborných informácií. Pozná a využíva metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe. Nadobudol základy profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre učiteľa primárneho vzdelávania.

### ***Teoretické vedomosti absolventa (spojený 1. a 2. stupeň)***

Absolvent študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie pozná a vie aplikovať a integrovať:

- súčasné pedagogické a psychologické teórie a má vedomosti z ďalších súvisiacich humanitných a sociálnych vedných disciplín,
- súčasné didaktické koncepcie,
- ciele a obsah primárneho vzdelávania,
- teoretické základy projektovania, realizácie a hodnotenia výsledkov výučby,
- metodologické východiská poznávania žiakov, školskej triedy a pedagogických javov
- organizáciu, správu a legislatívne predpisy školstva a školy.

### ***Praktické schopnosti absolventa (spojený 1. a 2. stupeň)***

- identifikuje vývinové, individuálne, sociokultúrne charakteristiky žiaka,
- podporuje personálny a sociálny rozvoj detí,
- plánuje, projektuje, realizuje a hodnotí výchovno-vzdelávací proces,
- vytvára pedagogické prostredie v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi a výchovno-vzdelávacími a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiakov,
- podieľa sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu a vytvára pedagogické programy pre triedu a jednotlivcov,
- plánuje a realizuje voľnočasové a záujmové aktivity,
- spolupracuje s rodinou a komunitou žiaka,
- komunikuje s odbornými partnermi a profesijnou komunitou,
- je schopný ďalšieho profesijného rastu a sebarozvoja.

### ***Doplňujúce vedomosti a schopnosti (spojený 1. a 2. stupeň)***

- cudzí jazyk s didaktikou,
- rómsky jazyk s didaktikou,
- inkluzívne vzdelávanie,
- infromatická výchova s didaktikou,
- iné oblasti rozširujúce profil absolventa odboru.

Ak sú koncipované ako ucelená oblasť – špecializácia, tvoria max. 1/5 obsahu v 100% vyjadrení ECTS kreditov odboru (t. j. max. 60).

### ***Vymedzenie jadra vedomostí (spojený 1. a 2. stupeň)***

***Nosné témy jadra*** znalostí študijného odboru (spojený 1. a 2. stupeň)

*Pedagogický a psychologický základ odboru:*

- teórie výchovy a vzdelávania,
- základy antropologických vied,
- základy ontogenetickej, pedagogickej a sociálnej psychológie,
- teórie formovania kultúrnej gramotnosti,
- teórie personálneho a sociálneho vývinu,
- teória a prax primárneho vzdelávania,

- teória a prax vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- pedagogika voľného času a školské kluby detí,
- metodológia pedagogického výskumu.

*Sociálno-vedný základ odboru:*

- filozofické a sociálne východiská pedagogického myslenia,
- historický a politický kontext výchovy a vzdelávania,
- kultúrno-antropologické a sociálno-antropologické súvislosti výchovy a detstva.

*Obsahový a didaktický základ odboru*

- obsah primárneho vzdelávania v zmysle štátneho vzdelávacieho programu (vymedzené vzdelávacie oblasti a prierezové témy),
- kurikulumne dokumenty primárneho vzdelávania,
- didaktika vymedzených oblastí a prierezových tém primárneho vzdelávania,
- metodika voľnočasových a záujmových aktivít,
- pedagogická prax realizovaná stupňovite v zmysle rozvíjania učiteľskej profesionality (s orientačnou, diagnostickou, didakticko-projektívnou, integračno-realizačnou funkciou) minimálne v rozsahu 30 kreditov,
- výskumná a projektová práca v didaktike,
- diplomová práca.

*Témy uvedené v jadre znalostí musia byť súčasťou obsahu každého študijného programu v tomto študijnom odbore. Študijný program teda musí pokrývať celý obsah Študijného odboru. Aspoň 3/5 obsahu študijného programu musí obsahovať témy jadra študijného odboru v 100 % vyjadrení ECTS kreditov odboru. Špecializácia, ak je súčasťou študijného programu, tvoria max. 1/5 obsahu v 100% vyjadrení ECTS kreditov odboru.*

*Štátna skúška (spojený 1. a 2. stupeň)*

Obligatórna časť:

- obhajoba diplomovej práce,
- kolokviálna skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (teória primárneho vzdelávania, teória jazykovej a literárnej gramotnosti, teória primárneho matematického vzdelávania).

Voliteľná časť:

- skúška zo špecializácie (ak je súčasťou študijného programu).

**OBSAH PRE 1. STUPEŇ**

***Vymedzenie odborného profilu absolventa (pre 1. stupeň)***

Absolvent bakalárskeho študijného programu v odbore Predškolská a elementárna pedagogika dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v materských školách a v zariadeniach voľnočasových aktivít detí mladšieho školského

veku. Je spôsobilý uskutočňovať výchovu a vzdelávanie podľa školského vzdelávacieho programu v materskej škole a výchovu podľa výchovných programov v konkrétnych skupinách detí.

Absolvent má vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach výchovy, pozná základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, pozná štátne vzdelávacie programy a vie aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií. Pozná organizačné zázemie príslušných výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Nadobudol základy profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre učiteľa preprimárneho vzdelávania, pedagogického asistenta a vychovávateľa.

#### ***Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa***

- pozná a chápe koncept výchovno-vzdelávacieho procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach,
- pozná psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí,
- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií.

#### ***Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa***

- plánuje, projektuje, realizuje a hodnotí pedagogický proces v podmienkach preprimárneho vzdelávania a v skupinách detí mladšieho školského veku,
- metodicky spracováva konkrétne pedagogické programy, navrhuje a realizuje špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania,
- vytvára pedagogické prostredie v súlade s platnými kurikulumnými dokumentmi a výchovno-vzdelávacími a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami detí,
- komunikuje svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity.

#### ***Doplňujúce vedomosti a schopnosti 1. stupňa***

- interpretuje vedecké texty z oblasti pedagogiky,
- spolupracuje na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi.

#### **Vymedzenie jadra vedomostí (1. stupeň)**

***Nosné témy jadra*** sú viazané na:

*Pedagogický a psychologický základ odboru:*

- základy psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa,
- všeobecné teórie výchovy a vzdelávania,
- teória predškolskej a mimoškolskej výchovy,
- programy a všeobecná metodika výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku.

*Sociálno-vedný základ odboru:*

- základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia,
- sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania.

*Obsahový a didaktický základ odboru:*

- obsah a didaktika v základných oblastiach preprimárneho a primárneho vzdelávania v zmysle štátnych vzdelávacích programov (vymedzené vzdelávacie oblasti a prierezové témy),
- pedagogická prax realizovaná stupňovite v zmysle rozvíjania učiteľskej profesionality (s orientačnou, diagnostickou, didakticko-projektívnou, integračno-realizačnou funkciou) minimálne v rozsahu 15 kreditov,
- kurikulárne dokumenty preprimárneho vzdelávania,
- bakalárska práca.

*Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Bc. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 3/5 celkového počtu ECTS kreditov odpovedajúcich príslušnému odboru.*

*Štátna skúška (1. stupeň)*

- obhajoba bakalárskej práce,
- kolokviálna skúška z oblasti poznania študijného odboru.

**OBSAH PRE 2. STUPEŇ**

***Vymedzenie odborného profilu absolventa (2. stupeň)***

Absolvent magisterského študijného programu v odbore Predškolská a elementárna pedagogika je podľa zamerania študijného programu spôsobilý byť učiteľom preprimárneho a primárneho vzdelávania, ako aj pracovať v sektore vzdelávania ľudí s jazykovým, kultúrnym a sociálnym znevýhodnením. Absolvent disponuje schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov marginalizovaných minorít, ako aj tvorby vzdelávacích programov na úrovni školy. Má hlboké teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Je dôkladne zorientovaný v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a dokáže ich efektívne transformovať pre didaktické účely, a to v zmysle požiadaviek štátnych vzdelávacích programov a rozvoja osobnosti žiakov. Absolvent taktiež získa primerané poznatky z oblasti organizácie a riadenia vzdelávania, ako aj metód výskumu a vývoja v oblasti pedagogiky. Nadobudol základy profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre učiteľa primárneho a preprimárneho vzdelávania (podľa zamerania programu).

***Teoretické vedomosti absolventa (2. stupeň)***

- je schopný kritického narábania s teoretickým zázemím predškolskej a elementárnej pedagogiky,
- ovláda súčasné teoretické modely výchovy, socializácie a akulturácie človeka,



- pozná a analyzuje koncepcie rozvoja kultúrnej gramotnosti,
- ovláda myšlienkové algoritmy v didaktike a jej odborových súčastiach (najmä v didaktike jazyka, matematiky, základného sociálno-vedného a prírodovedného poznania, a pod.),
- pozná aktuálne štátne vzdelávacie programy,
- pozná organizáciu, správu a legislatívne predpisy školstva a školy.

### **Praktické schopnosti absolventa (2. stupeň)**

- identifikuje vývinové, individuálne, socio-kultúrne charakteristiky žiaka,
- samostatne projektuje, realizuje a hodnotí výučbu na úrovni preprimárneho a primárneho vzdelávania,
- reflektuje a zdokonaľuje efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti,
- vytvára pedagogické prostredie v súlade s platnými kurikulumnými dokumentmi a výchovno-vzdelávacími a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiakov,
- ovláda metodicko-organizačnú prácu a tvorbu vzdelávacích programov na úrovni školy a inštitúcie na úseku predškolskej výchovy a mimoškolského vzdelávania,
- projektuje podporné akulturačné programy,
- komunikuje so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

### **Vymedzenie jadra vedomostí (2. stupeň)**

**Nosné témy jadra** sú viazané na:

*Pedagogický a psychologický základ odboru:*

- teórie formovania kultúrnej gramotnosti,
- modely kognitívneho vývinu,
- modely personálneho a sociálneho vývinu,
- teória a prax primárneho vzdelávania,
- teória riadenia predškolskej a mimoškolskej výchovy.

*Sociálno-vedný základ odboru:*

- kultúrno-antropologické a sociálno-antropologické súvislosti výchovy,
- sociologická interpretácia detstva,
- metodológia tvorby pedagogického poznania.

*Didaktický základ odboru:*

- didaktika základných oblastí preprimárneho a primárneho vzdelávania v zmysle štátneho vzdelávacieho programu (vymedzené vzdelávacie oblasti a prierezové témy),
- pedagogická prax realizovaná stupňovite v zmysle rozvíjania učiteľskej profesionality minimálne v rozsahu 15 kreditov alebo odborná prax vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách v rozsahu 10 kreditov podľa zamerania študijného programu,
- základy výskumnej a projektovej práce v didaktike,
- diplomová práca.

*Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Mgr. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 1/2 celkového počtu ECTS kreditov zodpovedajúcich príslušnému odboru.*

#### **Štátna skúška (2. stupeň)**

- obhajoba diplomovej práce,
- kolokviálna skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (teória primárneho vzdelávania, teória jazykovej a literárnej gramotnosti, teória primárneho matematického vzdelávania alebo predškolská pedagogika podľa zamerania študijného programu).

### **OBSAH PRE 3. STUPEŇ**

#### ***Vymedzenie odborného profilu absolventa (3. stupňa)***

Absolvent je spôsobilý vykonávať vedecko-výskumnú a komplexnejšiu projektovú a vývojovú činnosť v oblasti svojho odboru. Orientovať sa môže na oblasť všeobecnejších pedagogických tém a problémov alebo na špecializovanú didaktickú oblasť. Je kompetentný pôsobiť aj v ďalšom vzdelávaní učiteľov a pedagogických pracovníkov z daného odboru. Je spôsobilý pôsobiť v profesiách:

- vedecko-výskumný pracovník v oblasti preprimárneho a primárneho vzdelávania,
- vysokoškolský učiteľ.

#### ***Teoretické vedomosti (3. stupeň)***

Absolvent rieši vedecko-výskumné úlohy a projekty v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky.

Absolvent ovláda:

- metodológiu vedeckej práce v odbore, zásady prezentovania výsledkov výskumu, väzby vedy, výskumu, pedagogického vývoja a praxe, etické a právne súvislosti vedeckej práce,
- širší filozofický a sociálno-vedný kontext odboru.
- podstatné fakty, pojmy, princípy a teórie týkajúce sa výskumu a praxe vyučovania a jeho edukačného systémového kontextu.

#### ***Praktické schopnosti (3. stupeň)***

Absolvent je schopný:

- tvorivo a efektívne využívať vedomosti na identifikovanie, analyzovanie, vyhodnocovanie a riešenie edukačných situácií v preprimárnom a primárnom vzdelávaní,
- samostatne výskumne reflektovať edukáciu na preprimárnom a primárnom stupni vzdelávania a kvalifikovane posudzovať jej kvalitu a efektívnosť,

- vedecky skúmať systémové vzťahy a súvislosti medzi javmi výučby a vzdelávania, najmä závislosti výchovno-vzdelávacích a výchovno-výcvikových efektov od ich programových, procesných a kontextových determinantov.

### ***Vymedzenie jadra vedomostí***

**Nosné témy jadra** sú viazané na teoretické výstavbové prvky predškolskej a elementárnej pedagogiky, na metodológiu pedagogického výskumu a na ich širšie filozofické a sociálne súvislosti.

#### *Študijná časť*

- Metodológia pedagogického výskumu. Kvantitatívne a kvalitatívne prístupy. Teoretický a empirický výskum. Vedecký jazyk, vedecký text.
- Výskum predškolského a primárneho vzdelávania. Interdisciplinárne prístupy. Odborová didaktika predmetov primárneho stupňa vzdelávania.
- Filozofia výchovy, pedagogické a didaktické smery a koncepcie.

#### *Vedecká časť*

- Riešenie individuálneho vedecko-výskumného projektu
- Priebežná prezentácia výsledkov projektu
- Spracovanie dizertačnej práce

#### *Štátna skúška*

- dizertačná skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (predškolskej pedagogiky, elementárnej pedagogiky, resp. didaktík predmetov primárneho stupňa vzdelávania).
- obhajoba dizertačnej práce

## **2.2 Vzdelávanie učiteľov sekundárneho vzdelávania**

V súčasnej dobe sa nielen na Slovensku, ale takmer v celej Európe, venuje zvýšená pozornosť učiteľskému vzdelávaniu, čo je podmienené jednak krízou učiteľskej profesie, ktorá sa musí vyrovnávať s viacerými zmenami determinovanými spoločenskou a ekonomickou transformáciou, ale aj novými pohľadmi na osobnosť učiteľa a jeho prípravu z hľadiska zjednocujúcej sa Európy. Zhodnocujú sa doterajšie výsledky a zmeny, ktoré sa uskutočnili v ostatných desaťročiach a začínajú sa uplatňovať požiadavky na prípravu učiteľskej profesie z pohľadu vývojových tendencií v európskom spoločenstve. Vo väčšine krajín Európy sa kladie dôraz na kontinuálny rast kvality učiteľského vzdelávania, na jeho profesionalitu. Z viacerých dokumentov a programov zaoberajúcich sa vzdelávacou politikou vyplýva zvýšená aktivita a racionalizácia vzdelávacieho systému a s tým súvisiacich snažení o viac praktickú, spoločensky orientovanú prípravu učiteľov.

Modifikovanie prípravy budúcich učiteľov nie je možné bez uvedomenia si súčasných problémov a ich súvislostí. Preto nové návrhy koncepcií prípravy učiteľov sa snažia, vychádzajúc jednak z našich tradícií, ale aj zo zahraničných skúseností, o koordinovanejší prístup v príprave učiteľov a proporcionálnejšie zastúpenie pedagogicko-psychologickej a sociálno-vednej, odborovo-didaktickej a predmetovo-odborovej prípravy. Skúsenosti od 90-tych rokov 20. storočia dokumentujú snahu po inovácii organizácie a obsahu prípravy budúcich učiteľov, ktoré sa prejavili v prípravách reforiem učiteľského vzdelávania smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb vedomostnej spoločnosti. Transformácia prípravy učiteľov je odrazom spoločenských zmien nielen v stredoeurópskych súvislostiach, ale aj v celosvetovom rozmere. Tieto zmeny možno zakomponovať do troch rámcov:

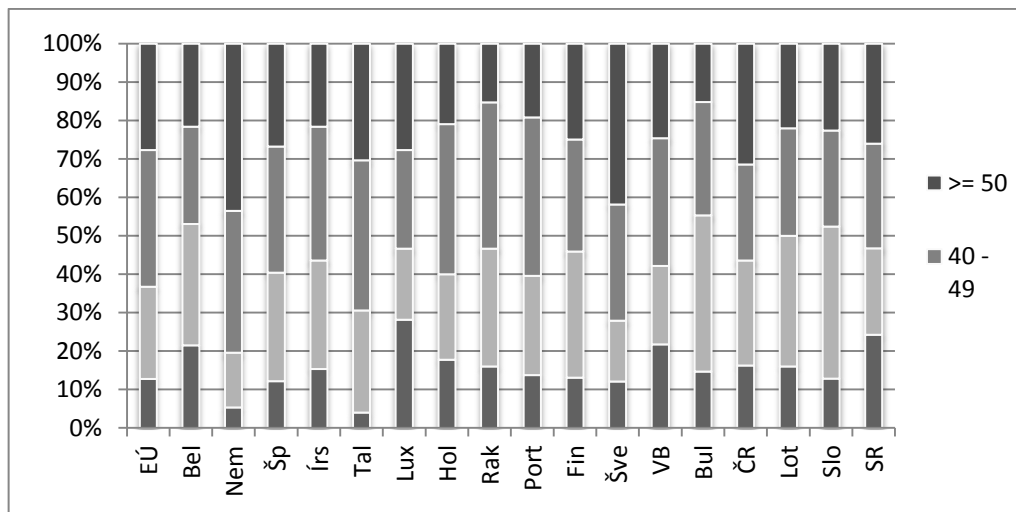
- Kontextuálny rámec zmien – zjednocovanie vzdelávacích štruktúr.
- Inštitucionálny rámec zmien – organizácia prípravy učiteľov.
- Obsahový rámec zmien – profil (model) absolventa učiteľstva (Kasáčová, B. 2002)

V rámci týchto zmien je potrebné vytvoriť koncepciu vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorá akceptuje nové potreby edukačnej praxe a bude mať časovú perspektívu vzhľadom na meniace sa edukačné podmienky a spoločenské smerovanie.

### **2.2.1 Analýza súčasného stavu vysokoškolského vzdelávania učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie**

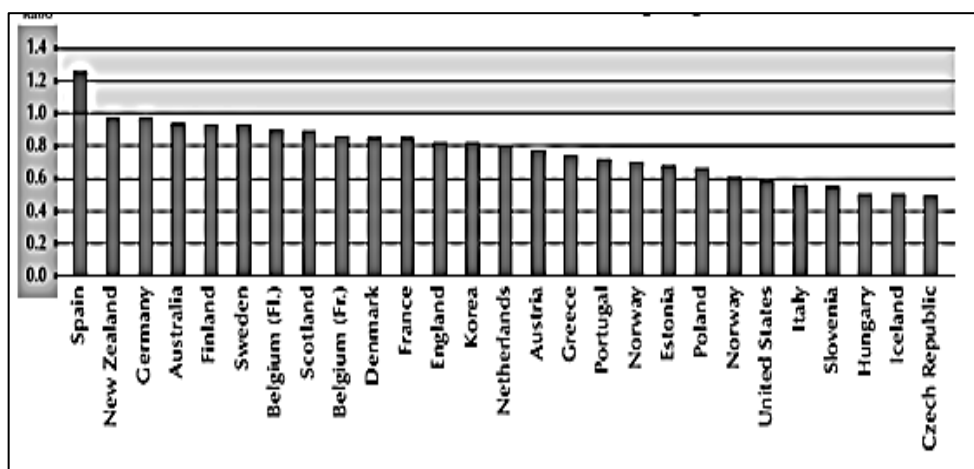
Príprava kvalitných učiteľov nie je problémom len na Slovensku. V mnohých krajinách Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) existujú tiež vážne obavy, týkajúce sa zabezpečenia adekvátneho počtu nových, dostatočne kvalifikovaných učiteľov. Podľa analýzy vzdelávacích politík z dielne OECD môže nedostatok učiteľov spôsobiť nielen to, že niektoré miesta zostanú neobsadené, ale taktiež môže prinútiť krajiny, aby tieto miesta obsadzovali nedostatočne kvalifikovanými resp. nekvalifikovanými učiteľmi, alebo aby zvýšili pedagogické úväzky

súčasných učiteľov. Ďalšie problémy sú spojené s ohodnotením učiteľskej práce, starnúcou učiteľskou populáciou a motiváciou mladých a perspektívnych ľudí k tomuto povolaniu. (Starnutie učiteľov v krajinách OECD uvádza obrázok 1 Zdroj: Eurostat.)



Obrázok 1 Rozdelenie učiteľov na základných školách podľa vekových skupín v šk.r. 1999/2000

Zdroj: „Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. OECD, 2011.



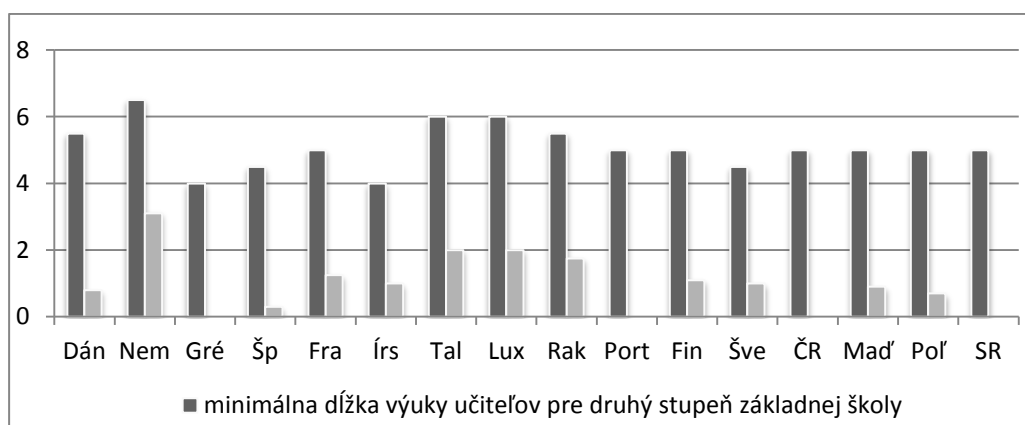
Obrázok 2 Platy učiteľov vo vzťahu k platom iných pracovníkov s univerzitným vzdelaním

Zdroj: „Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. OECD, 2011)

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 platom do hodnotenia ani nedostalo.

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. Úlohou spoločnej

politiky 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 sa v jednotlivých krajinách Európskej únie líšia. Členské štáty využívajú dva základné systémy vzdelávania učiteľov alebo ich kombináciu. V rámci tzv. *konkurentného modelu* prípravy získavajú budúci učelia svoje teoretické i praktické spôsobilosti súčasne. Tento model sa využíva vo väčšine krajín Európskej únie i na Slovensku. Druhou možnosťou je tzv. *konsekutívny model*, v rámci ktorého je teoretická a praktická časť prípravy učiteľov oddelená a nasledujú po sebe. Výlučne takýto systém pri vzdelávaní učiteľov používa Francúzsko, Taliansko a Španielsko. Využitie oboch modelov sa líši aj v závislosti od vzdelávacieho stupňa, pre ktorý sa učelia pripravujú. Konsekutívny model sa vo väčšej miere využíva pri príprave učiteľov pre stredné školy. Integrovaná Európa kladie pred nás stále náročnejšie úlohy v oblasti vzdelávania učiteľov. Jednotlivé štáty pripravili kompatibilnú prípravu učiteľov, realizáciou Bolonskej deklarácie, ktorou sa vytvoril otvorený európsky priestor vysokoškolského vzdelávania. Napriek uvedenému rozdiely ešte stále existujú v rámci Európskej únie nielen v kurikulárnej oblasti, ale aj v dĺžke prípravy učiteľov na ich budúce povolanie. Minimálnu celkovú dĺžku vzdelávania učiteľov vrátane ich povinnej praktickej prípravy dokumentuje obrázok 3.



Obrázok 3 Minimálna celková dĺžka prípravy učiteľov pre stredné školy vrátane ich povinnej praxe 2000/2001

Zdroj: Eurydice

V krajinách, kde dĺžka prípravy presahuje päť rokov (Dánsko, Nemecko, Taliansko, Luxembursko, Rakúsko), je táto ovplyvnená praktickou prípravou.

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 Štátny vzdelávací program ISCED 2 a ISCED 3. Prioritná pozornosť v aktualizácii

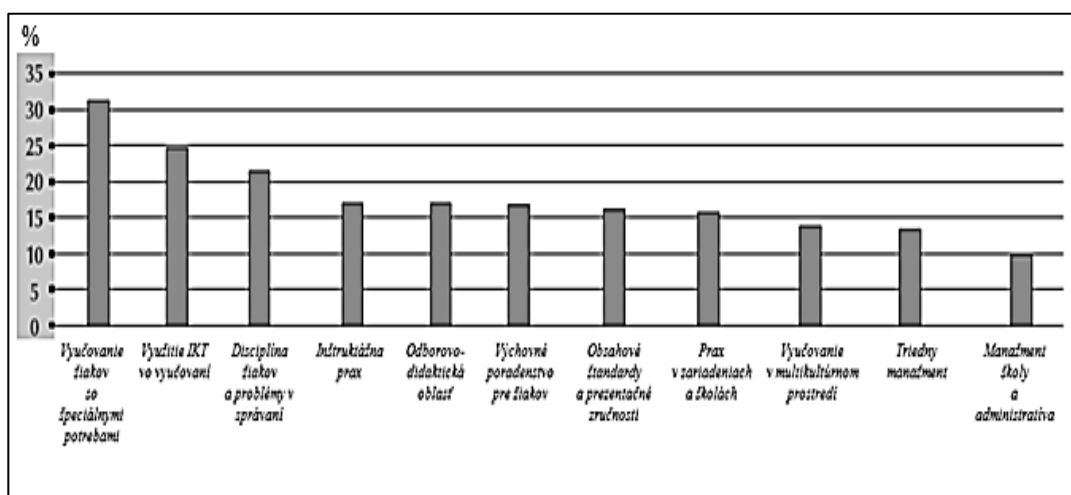
obsahu prípravy je orientovaná na rozvoj kompetencií pre aplikáciu nových technológií vo vzdelávaní a multikultúrne a jazykové kompetencie.

Slovensko po vstupe do Európskej únie patrilo do skupiny krajín s nižšou životnou úrovňou. Napriek tomu však je súčasťou zoskupenia, ktoré má vysoké ambície a v príslušnej miere musí na nich participovať. **Moderné informačné, komunikačné a vzdelávacie technológie**, informatizácia celej spoločnosti a samotná globalizácia kladú pred vzdelávací systém nové výzvy. Práve rozvoj informačných technológií a ich zavádzanie do vzdelávacieho procesu je jedným z hlavných nástrojov, ako tento cieľ dosiahnuť. Samotné zavedenie informačných technológií do škôl však predstavuje len predpoklad pre rozvoj informačnej spoločnosti. Bez kvalifikovaných učiteľov, ktorí budú schopní tieto prostriedky využívať a sprostredkovať ich výhody aj svojim žiakom, však očakávané výsledky len ťažko prídu. Digitálna gramotnosť predstavuje jeden zo základných predpokladov pre uplatnenie sa na trhu práce na Slovensku i v rozšírenej Európskej únii. Prepojenie vzdelávacieho systému s požiadavkami praxe je pritom jedným z hlavných cieľov štátnej edukačnej politiky.

Európska únia je multikultúrne zoskupenie, ktoré si napriek pokračujúcej integrácii naďalej zachováva svoj diverzifikovaný charakter. Či už ide o jazyk, kultúru, zvyky alebo životný štýl, zachovávajú si jednotlivé regióny Európskej únie napriek čoraz silnejšiemu vzájomnému ovplyvňovaniu sa svoj osobitý ráz. Poznanie týchto odlišností pritom predstavuje základ pre ich pochopenie a z neho následne pramení tolerancia a rozvoj vzájomných vzťahov. Práve v tejto oblasti bude opäť významnú rolu zohrávať vzdelávanie a obohatenie vzdelávacieho systému o širší **multikultúrny rozmer**. Kľúčom, ktorý otvorí dvere Európskej únie, je najmä štúdium jazykov. Európa bude vždy oblasťou s viacerými jazykmi. Na to sú však potrební kvalifikovaní učitelia cudzích jazykov a taktiež potrebné materiálové vybavenie. Podpora jazykových kompetencií sa týka všetkých, ktorí chcú uspieť na spoločnom európskom trhu. Každý učiteľ by mal mať možnosť získať dostatočné jazykové vzdelanie, pretože práve znalosť cudzieho jazyka bude v nasledujúcich desaťročiach kľúčom pre dynamický rozvoj vzdelávacieho systému. Znalosť cudzích jazykov je aj predpokladom pre rozšírenie multikultúrnej dimenzie v rámci vyučovacieho procesu.

Obrázok 4 uvádza oblasti, ktorým pripisujú učitelia krajín EÚ 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). Podobné oblasti z hľadiska nedostatočnej pregraduálnej prípravy uvádzajú aj naši učitelia, čo uvádzame nižšie.

Vyššie uvádzané dôvody sú nevyhnutnou príčinou transformácie nielen regionálneho školstva, ale aj transformácie prípravy učiteľov.



Obrázok 4 Profesijné oblasti s veľkou mierou významu z hľadiska hodnotenia učiteľov  
Zdroj „Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. OECD, 2011

### 2.2.1.1 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 skvalitňovanie systému vzdelávania učiteľov. To nás viedlo k zmapovaniu situácie pregraduálnej prípravy učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Napriek rozmanitosti chápania učiteľskej profesie a podôb učiteľského vzdelávania na slovenských fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov je možné identifikovať nasledovné problémy:

- Nedostatočná kvalita pregraduálneho vzdelávania učiteľov.
- Zvyšujúce sa požiadavky na kompetencie budúcich učiteľov.
- Nejasný profil absolventa bakalárskeho štúdia 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.

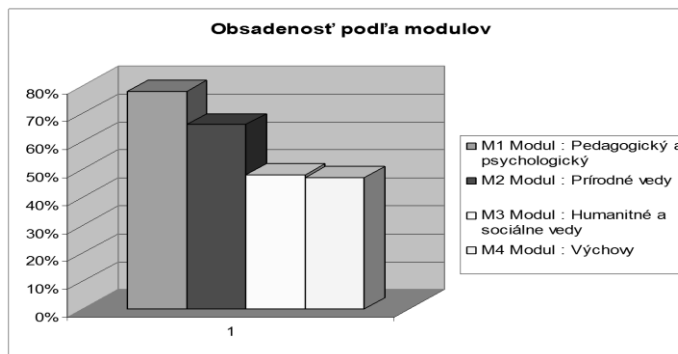
K identifikácii problémov pregraduálnej prípravy učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania z aspektu ich uplatniteľnosti v praxi, nielen z hľadiska kvalifikácie, ale aj profesionalizácie sme pristupovali na základe štyroch zdrojov:

1. projekt „Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu“,
2. názory a pripomienky Združenia samosprávnych škôl Slovenska,
3. názory a pripomienky Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií Slovenskej republiky,
4. názory a pripomienky sekcie regionálneho školstva MŠVVaŠ SR.

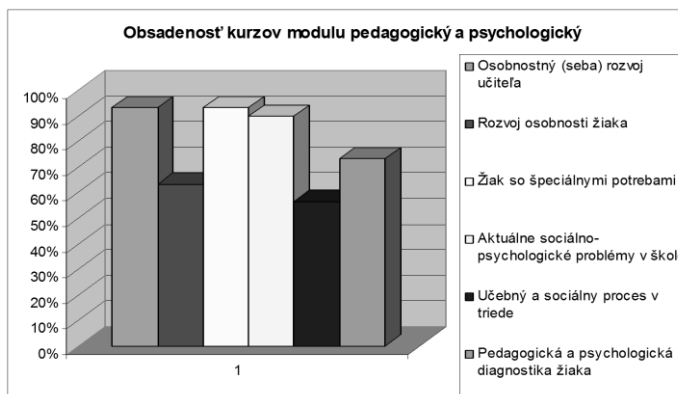
Skúsenosti z praxe vypovedajú jednoznačne o nevyrovnanom zastúpení kľúčových a špecifických kompetencií jednotlivých učiteľov, alebo dokonca



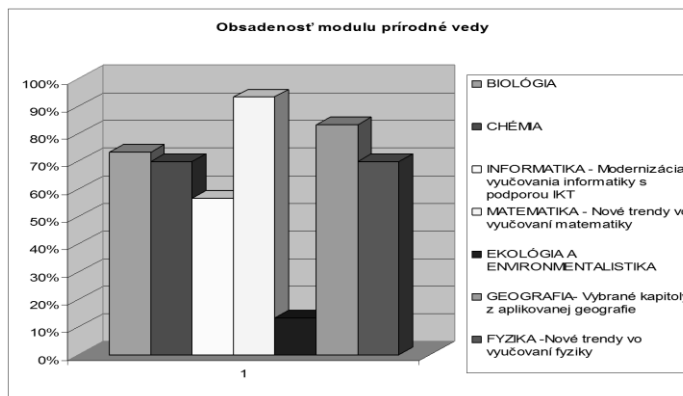
v niektorých prípadoch aj o ich absencii. Tento stav je v prudkom rozpore s narastajúcimi požiadavkami vyplývajúcimi z ich profesie. K tomuto záveru sme dospeli na základe informácií od učiteľov v rámci projektu „Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu“. Cieľovú skupinu projektu tvorili učители všeobecnovzdelávacích predmetov bežných tried základných a stredných škôl Nitrianskeho samosprávneho kraja, prednostne s dĺžkou praxe viac ako 10 rokov. Projekt bol realizovaný v rokoch 2006-2008 a bolo v ňom zapojených 430 učiteľov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Graf 1 ukazuje, o ktoré oblasti mali učители najväčší záujem, teda oblasti, v ktorých sa necítia dostatočne pripravení a grafy 2 - 5 konkretizujú už kurzy, o ktoré bol najväčší záujem.



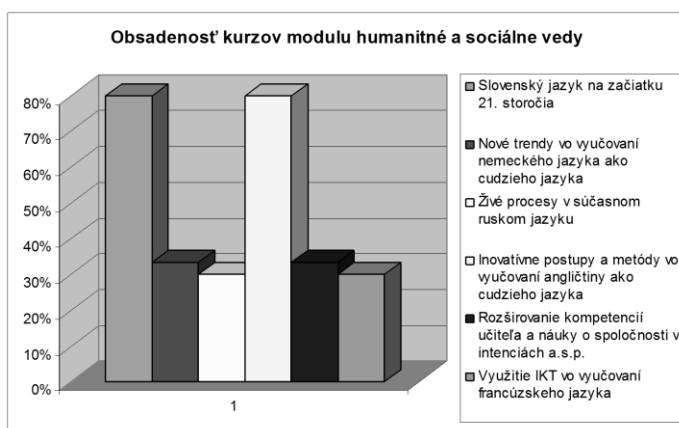
Graf 1 Obsadenosť modulov



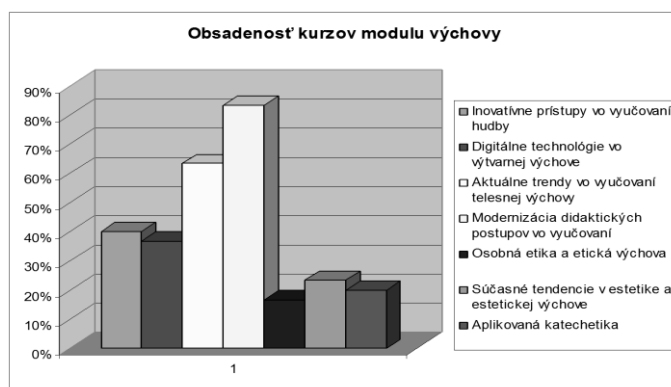
Graf 2 Záujem o kurzy



Graf 3 Záujem o kurzy modulu prírodné vedy



Graf 4 Záujem o kurzy modulu humanitné a sociálne vedy



Graf 5 Záujem o kurzy modulu výchovy

V dôsledku transformačných zmien v regionálnom školstve sa menia výrazne aj kompetencie učiteľov sekundárneho vzdelávania. Učitelia 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, včítane 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 je v kvalite rozvinutých vedomostí a schopností nielen sprostredkovať poznatky z jednotlivých vedných odborov didakticky pretransformovaných do jednotlivých vyučovacích predmetov v konkrétnych ročníkoch základných a stredných škôl, ale aj pracovať s deťmi, mládežou a ich rodičmi pri utváraní hodnôt, spoločenskej orientácii a správania. Učitelia a pedagogickí pracovníci v SR tvoria jednu z najpočetnejších skupín inteligencie a v sociálnej stratifikácii spoločnosti predstavujú v súčasnosti nižšiu strednú vrstvu. 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), par. 7, ods. 2, sa uvádza, že „Požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa, podľa par. 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 učiteľia 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 syténé obsahmi študijných plánov a 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 prierezových témach, z čoho vyplynula požiadavka inovácie opisov o oblasti multikultúrnej výchovy, mediálnej výchovy, dopravnej výchovy – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke. Ako nevyhnutná sa javí požiadavka, posilniť prípravu 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 upriamujú pozornosť na potrebu zachovania edukačnej kontinuity učiteľského vzdelávania. V študijných programoch je možné pozorovať:

- terminologickú a odbornú nejednotnosť,
- koncepnú nejednotnosť – rôzne modely,
- diverzifikáciu garantovania študijných programov ako aj diverzifikáciu vedecko-výskumného portfólia garantujúceho pracoviska vysokých škôl SR,
- neproporčnosť medzi jednotlivými zložkami učiteľskej prípravy na jednotlivých VŠ,
- 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 aj pri rešpektovaní istých špecifík a autonómie jednotlivých fakúlt, boli 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. Aj keď verejne uznávame, ako to uviedol aj V. Švec (1994), že pedagogická prax je vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov „zdrojom rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, inšpiráciou pre teóriu i prostriedkom spätnej väzby o fungovaní teórie,“ 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, často krát 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.

Pedagogické spôsobilosti K. László (1996, 2010), B. Kasáčová (2002), O. Šimoník (1966, 2005) a ďalší vnímajú nasledovne:

1. **Pedagogické spôsobilosti projektové** – študenti sa oboznamujú s tvorbou časovo-tematických plánov, v súlade so štruktúrou triedy (osobnosti žiakov) vymedzujú adekvátne ciele, didakticky dotvárajú učivo, hľadajú adekvátne materiálne a nemateriálne prostriedky, koncipujú organizačné formy výučby.
2. **Pedagogické spôsobilosti súvisiace s bezprostrednou realizáciou vyučovania** – ide o schopnosti realizovať jednoduché exponovanie učiva prostredníctvom vysvetľovania, rozprávania, rozhovoru so žiakmi. Ďalej sú to spôsobilosti, ktoré umožňujú reagovať na signály vysielané žiakmi, ako sú napr. únava, pozornosť –

nepozornosť, záujem – nezájum, zvedavosť, schopnosť počúvať žiakov a rozvíjať ich pozitívne myslenie.

3. **Pedagogické spôsobilosti diagnostické a intervenčné** – vytvárajú predpoklady na pedagogické diagnostikovanie jednotlivých žiakov a triedy, na využívanie rôznych druhov preverovania a hodnotenia, na pravidelné vyhodnocovanie priebehu vyučovania a motivovanie žiakov k sebakontrolu, sebahodnoteniu a sebausmerňovaniu.
4. **Pedagogické spôsobilosti sebareflexívne – autodiagnostické** – spočívajú v sebahodnotení a sebareflexii študenta po vlastnom vyučovaní (analýzy odučenej hodiny). Študenti by mali získať schopnosti systematicky pozorovať vyučovaciu hodinu, vedieť urobiť záznam pozorovanej vyučovacej hodiny, teoreticky analyzovať a hodnotiť výučbu vlastnú, ako aj ostatných študentov.

Úloha učiteľskej praxe spočíva v rozvoji osobnosti budúceho učiteľa, najmä v jeho interaktívnom profesionalizme. Pedagogická prax poskytuje zážitkové a skúsenostné učenie, ktoré akcelerujú príklon študentov k učiteľskému povolaniu. Ide o kontakt študentov s reálnymi žiakmi v reálnom prostredí, ako aj o poznanie nadšenia, entuziazmu a obetavosti ale aj rezignácie a vyhorenia učiteľov.

**Prínos pedagogickej praxe** je významný v troch oblastiach. Je to oblasť:

- *osobnostná* – mení sa videnie študenta – uvedomuje si vlastné predpoklady, vlastnosti, nedostatky,
- *kognitívna* – konfrontácia teórie a praxe, možnosti nového vnímania výchovy a vzdelávania,
- *afektívna* – zaangažovanosť študenta - prežívanie širokej škály citov od nadšenia, radosti cez skepsu až po sklamanie.

Otvorene treba konštatovať, že veľkým problémom je zabezpečenie cvičných škôl, ktoré bez štatútu prijímajú študentov na prax len z „láskavosti“, alebo na základe priateľských vzťahov. Takto realizovaná prax často krát neplní tie požiadavky, ktoré sa od nej očakávajú a pedagogicko-výkonostné kvality resp. profesijné kompetencie budúcich učiteľov sú potom nedostatočné.

Optimálny model pedagogickej praxe je nasledovný:

Semester	Druh praxe	Počet hod./týž.
1.– 8.	Individuálna konzultačno-hospitačná prax	
3.	Psychologické pozorovania	1
4.	Edukačné etudy z teórie výchovy + pozorovanie	1
5.	Edukačné etudy z didaktiky + pozorovanie	1
6.	Priebežná pedagogická prax na ZŠ (1. a 2. AP)	1+1
7.	Priebežná pedagogická prax na SŠ (1. a 2. AP)	1+1.
8.	Súvislá pedagogická prax na ZŠ (1. a 2. AP)	3 týž.
9.	Súvislá pedagogická prax na SŠ (1. a 2. AP)	3 týž.

**Obsahová orientácia praxe** by mala byť nasledovná:

1. *Individuálna prax* – umožňuje študentovi v priebehu celého štúdia, po dohode s cvičným učiteľom, pozorovať v teoretických disciplínach analyzované výchovné a vzdelávacie javy, procesy.
2. *Edukačné etudy + pozorovania* – v spojení s výučbou psychologických disciplín študenti spoznávajú individuálne zvláštnosti práce učiteľov a žiakov. Identifikujú osobnostné vlastnosti žiakov, spoznávajú modely komunikácie vo vyučovaní, riešia špecifiká práce s integrovanými žiakmi,... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi)
3. *Edukačné etudy + pozorovania z teórie výchovy* – študenti sledujú rešpektovanie výchovných princípov vo vzdelávacom procese, výber vhodných výchovných vplyvov (metód), spôsoby riešenia výchovných situácií, ktoré sú v rozpore s vnútorným poriadkom školy,... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi)
4. *Edukačné etudy + pozorovanie zo všeobecnej didaktiky* – študenti sledujú organizáciu práce, didaktizovanie obsahu vzdelávania podľa štruktúry society triedy, vymedzovanie cieľov, výber didaktických metód a ich prepojenie s technickými prostriedkami vyučovania,... (Realizovať ako kombináciu práce študenta na seminári + pozorovanie na pedagogickej praxi)
5. *Priebežná pedagogická prax* – na základnej škole z oboch aprobačných predmetov (AP).
6. *Priebežná pedagogická prax* – na strednej škole z oboch aprobačných predmetov. (AP).
7. *Súvislá pedagogická prax* – na základnej škole (min. 1 hod. za AP/deň, spolu 15 hod. za AP/3 týždne).
8. *Súvislá pedagogická prax* – na strednej škole (min. 1 hod. za AP/deň, spolu 15 hod. za AP/3 týždne).

Na základe analýz opisov odborov učiteľstva akademických predmetov, učiteľstva umelecko-výchovných a výchovných predmetov a učiteľstva profesijných predmetov a praktickej prípravy, 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. Štúdium učiteľstva v SR zabezpečuje viac ako 25 fakúlt (nepočítali sme teologické fakulty). Tak ako uvádza B. Pupala (2006, 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 odôvodnenosť 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 štrukturovať štúdium učiteľstva, pretože nižšie ako magisterské vzdelanie je neuplatniteľné na trhu práce ako sme o tom už písali vyššie. Učiteľské štúdium je potrebné od začiatku etablovať na učiteľskú profesiu a od začiatku sa má v jeho štúdiu prelínať: odbor tvoriaci základ predmetovej špecializácie (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. Čo je však ešte horšie, v niektorých prípadoch odborová didaktika nespadá ani pod vedy o výchove a vzdelávaní (Teória vyučovania fyziky, Teória vyučovania matematiky, Teória vyučovania informatiky, ale čiastočne aj Športová edukológia, Pedagogická psychológia, ktoré vo svojom opise teóriu vyučovania v škole neobsahujú ale odvolávajú sa na ne, odborovú didaktiku nerealizujú). Ide o jediný odbor, ktorý má rozdielne chápaný a realizovaný tretí stupeň.

Súčasnú situáciu **odborových didaktík**, v kontexte na charakteristiky obsiahnuté v jednotlivých opisoch študijných odborov, či ich zatriedenie v sústave študijných odborov, možno považovať za výrazne diverzifikovanú. Možno konštatovať, že jednotlivé odborové didaktiky sa značne odlišujú svojou profiláciou a kvantitatívnymi aj kvalitatívnymi ukazovateľmi svojej výskumnej činnosti, ich vývoj je nerovnomerný. Niektoré z odborových didaktík majú čisto aplikačné metodické zameranie a sú profilované na oblasť základných didaktických kategórií, ako obsah vzdelávania, nemateriálne a materiálne prostriedky vyučovania. Iné odborové didaktiky, predovšetkým didaktiky prírodovedných predmetov, prešli a stále prechádzajú dlhou a nie jednoduchou dráhou svojho rozvoja, odborovej profilácie. Svoj obzor čím ďalej viac rozširujú nielen na oblasť základných didaktických kategórií, snažia sa s dostatočným vedeckým portfóliom podchytiť a rozvíjať všeobecné zákonitosti a princípy ľudského učenia, konštrukcie predstáv o okolitom svete u detí, a možnosti ich modifikácie didaktickými prostriedkami.

Vedu možno nazývať vedou, ak spĺňa základné štyri atribúty: má svoj predmet výskumu, má svoju metodológiu, má svoju históriu a má definovaný vzťah k iným vedám. Vývoj odborových didaktík oproti vývoju iných vied možno vnímať rozdielne a stále ho možno považovať za neukončený. Žiadna z vied neprechádzala tak rozporuplným a búrlivým vývojom svojho vzniku ako odborová didaktika. Dnes je, zdá sa, pozícia odborových didaktík zastabilizovaná, no stále bojujú o svoje plnohodnotné

postavenie v sústave vied, svoje opodstatnenie z hľadiska profesionality a aj akceptáciu.

Odborová didaktika je charakterizovaná ako **interdisciplinárna pedagogická veda**, ktorej rozvoj (aj prílívom mladých didaktických vedcov) je zvýznamnený v súčasných podmienkach evidentného svetového trendu „poznatkovo fundovanej spoločnosti“ uplatňovania systému celoživotného vzdelávania a princípu internacionalizácie (nielen) doktorandského vzdelávania. Prispieva k rozvoju poznania všeobecnej didaktiky a príbuzných odborových didaktík, ako aj k zdokonaleniu kvality národnej školskej sústavy a k zvyšovaniu jej efektívnosti. Je teda odborom, ktorý sa zaoberá špecifickými otázkami výchovy a vzdelávania. Má priamy úzky vzťah ako k pedagogickým a psychologickým vedným odborom, tak aj k jednotlivým vedným odborom tvoriacim základ vyučovacích predmetov. Samozrejme sekundárne integruje aj s poznatkami teórie výchovy a vzdelávania, filozofie, etiky, sociológie či metodológie príbuzných odborov. Odborová didaktika musí byť bezpodmienečne profilujúcim predmetom vysokoškolskej prípravy učiteľov, s adekvátnym časovým a personálnym zastrešením, ako aj s kvalitnou výskumnou úrovňou pracoviska, ktoré sa touto prípravou zaoberá. Bez odborových didaktikov by nebolo možné vôbec organizovať pregraduálne vzdelávanie učiteľských odborov pre všetky edukačné stupne ISCED na požadovanej úrovni kvality bližšie pozri kap. 1.3.2.2).

Personálne zabezpečenie odborej didaktiky je na vysokých školách rôznorodé. V súčasnosti možno rozlišovať tri základné typy odborových didaktikov, ktorí svojou osobnosťou garantujú a zabezpečujú chod pregraduálnej prípravy učiteľov, doktorandské štúdium z odborej didaktiky, habilitácie a inauguračné konanie v tomto odbore. Ide buď o odborového didaktika, ktorý je odborníkom v odborej didaktike, jeho kvalifikačný rast spadá do oblasti odborej didaktiky, už aj v rámci doktorandského či kandidátskeho štúdia, samozrejme následne aj v rámci habilitačného či inauguračného konania. Ďalším typom odborového didaktika je odborník z úplne iného odboru, domnievajúci sa, že odborovú didaktiku je schopný učiť každý odborník danej vednej disciplíny. Tento prístup však už vôbec nerešpektuje odborovú didaktiku ako samostatnú vednú disciplínu. Odborová didaktika je chápaná ako nutný príviesok k vedeckej disciplíne na pracovisku, ktoré postihlo to, že paralelne so „serióznou vedou“ „serióznymi vedcami“ musia pripravovať aj učiteľov. Takto zdeformovaným chápaním nemožno odborovú didaktiku nazývať odborovou didaktikou. Pri analýze študijných programov sme zistili, že garantom doktorandského štúdia môže byť aj profesor, ktorého ani jedna kvalifikácia nie je z odborej didaktiky, a dané pracovisko v procese akreditácie získa práva uskutočňovať takýto študijný program v 3. stupni vysokoškolského štúdia. Alebo, kedy je na pracovisku zabezpečovaná odborová didaktika jedným pracovníkom, pracovisko nevykazuje dostatočnú preukázateľnú výskumnú činnosť v danom odbore. Odborová didaktika je v súčasnosti asi jediným odborom, ktorý je posudzovaný cez rôzne prizmy. Jedny za prioritné považujú dostatočnú úroveň vedeckej a publikačnej činnosti odboru danej



vednej disciplíny, iní zase dbajú na kvalitu zabezpečenia odborovej didaktiky. To, či je pracovisko spôsobilé uskutočňovať študijný program v študijnom odbore, je posudzované v dvoch pracovných skupinách akreditačnej komisie (vynímajúc päť študijných programov 3. stupňa uvedených vyššie), čo vedie k značnej diverzifikácii prístupov hodnotenia kvality garanta, kvality pracoviska. Existujú pracoviská, kde sa stretávame s tretím typom odborového didaktika, ktorým je bývalý alebo súčasný učiteľ z praxe bez potrebnej kvalifikácie, vyššej ako pregraduálne učiteľské štúdium.

Do roku 2002, kedy vstúpil do platnosti vysokoškolský zákon č. 131/2002 Z.z., boli odborové didaktiky ako vedné odbory, nazývané teória vyučovania príslušného predmetu, realizované všetky spoločne pod jedným odborom. Doktorandské štúdium, habilitačné konanie a inaugurácie boli zastrešené spoločnou odborovou komisiou, vedný odbor sa nazýval „Teória vyučovania predmetov všeobecno-vzdelávacej a odbornej povahy“ a mal sekcie pre príslušné špecializácie: teória vyučovania, doplnený bol vyučovacím predmetom. Do tej doby existovali aj predmety, v ktorých nebolo možné uskutočňovať doktorandské štúdium, následne ani habilitačné konania a inaugurácie. Neexistoval napríklad vedný odbor teória vyučovania informatiky.

Keď vstúpil do platnosti nový vysokoškolský zákon, následne v roku 2003 vydaním nariadenia vlády č. 104/2003 Z. z. o akreditačnej komisii, bola etablovaná akreditačná komisia. Proces akreditácií vysokých škôl, študijných programov, habilitačných a inauguračných konaní sa riadil podľa dokumentov jednotlivých študijných odborov, uvedených v sústave študijných odborov vydaných rozhodnutím MŠ SR č. 2090/2002 zo dňa 16.12.2002. Pôvodné teórie vyučovania predmetov boli nazvané ako odborové didaktiky a vo vzťahu k predmetu výskumu odboru a jeho metodológie boli logicky zaradené pod študijný odbor 1.1 Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy, v skupine 1 Výchova a vzdelávanie. Vznikol tak samostatný študijný odbor 1.1.10 Odborová didaktika, s možnosťou žiadať o priznanie práv uskutočňovať študijný program v tomto odbore v 3. stupni vysokoškolského štúdia. Niektoré pôvodné teórie vyučovania predmetov neboli zaradené pod tento študijný odbor, ale boli zaradené pod svoje odbory. Dôvod takejto kategorizácie však nebol relevantne objasnený, nemožno tu hovoriť ani o tradícii takéhoto začlenenia. Šlo v tom čase o presadenie záujmov určitých odborných skupín, ktorých dôvody však nemohli byť v súlade s podstatou obsahu a predmetu vednej disciplíny - odborová didaktika. Mnohé z dôvodov prečo takáto kategorizácia nie je správna sú uvedené v úvodnej časti. Dôvody, ktoré neraz uvádzajú odborníci dotknutých študijných odborov, sú plne v rozpore s poňatím učiteľskej profesionality.

Na základe komparatívnej analýzy opisov študijných odborov zameraných na odborové didaktiky možno uviesť, že všetky opisy sa odvolávajú a upriamujú pozornosť na potrebu zachovania edukačnej kontinuity učiteľského vzdelávania medzi 1., 2. a 3. stupňom učiteľského vzdelávania. V opisoch vnímať však predovšetkým:

- terminologickú odbornú nejednotnosť,
- koncepčnú nejednotnosť opisov – rôzne modely,

- diverzifikáciu odborného chápania podstaty odborových didaktík jednotlivých učebných predmetov,
- diverzifikáciu garantovania študijných programov ako aj diverzifikáciu vedecko-výskumného portfólia garantujúceho pracoviska vysokých škôl SR,
- nesystémovosť vykazovania vednej oblasti Pedagogické vedy pre potreby akreditácie pracoviskom, ktoré žiada o akreditáciu študijného programu odborej didaktiky – teórie vyučovania predmetu.

**Perspektívnym riešením** tejto situácie by bolo:

- *Systematizácia odborových didaktík* v sústave študijných odborov v kontexte ich predmetu a metodológie výskumu.
- *Vytvorenie opisu študijného odboru Učiteľstvo a odborová didaktika* (platného pre všetky didaktiky odborov), z obsahu ktorého explicitne vyplývajú kritériá pre akreditáciu študijných programov.

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 odborno-predmetovej 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, že:

- Existujú rozdielne cesty prípravy budúcich učiteľov, často krát 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 nášho regionálneho školstva).
- Pedagogická prax je nepostačujúca – nereflektovaná, chýba prepojenie na teoreticko-metodické základy. Predpokladom je dynamizácia cvičných škôl a vytvorenie podmienok pre ústretoú spoluprácu vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií so základnými i strednými školami.
- Učiteľstvo ako jediný študijný odbor je posudzovaný v dvoch pracovných skupinách Akreditačnej komisie SR, čím dochádza k separovanému vnímaniu odborno-predmetovej 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 nereflektujú 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.).

Všetky vyššie uvedené problémy boli pertraktované aj na kolokviu, ktoré bolo venované danej téme a vo väčšine prípadov bola s nimi vyjadrená zhoda. Výsledkom tohto úsilia je aj podporné stanovisko dekanov pedagogických fakúlt SR a ČR.

### **2.2.1.2 Zahraničné 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 rozdielnych 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 EÚ aj mimo EÚ) 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 pre ďalší rozvoj).

Vychádzali sme zo správ zástupcov jednotlivých krajín - odborníkov v oblasti prípravy učiteľov, ktorí poukázali na významné súvislosti v skúmaných oblastiach publikovaných pod editorielom: M. V. Zuljan a J. Vogrinc s názvom *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (2011). 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. Eisenschmidt*), Poľsko (*D. Zdybel, J. Bogucki a B. Głodzik*), Francúzsko (*M. Sacilotto-Vasylenko and M. F. Fave-Bonnet*), Česko (*J. Vašutová a V. Spilková*), Nórsko (*E. Nilsen*), Chorvátsko (*V. Domović a V. Vizek Vidović*), Rumunsko (*S. Velea and O. Istrate*), Slovinsko (*M. Valenčič Zuljan, M. Cotič, S. Fošnarič, C. Peklaj a J. Vogrinc*). 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).

### **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 EÚ kurikulárna reforma prípravy učiteľov, ktorej predchádzalo rozhodovanie o minimálnej požadovanej úrovni vzdelania učiteľov - či ich vzdelávať na prvom alebo druhom stupni štúdia. Krajiny ako Fínsko, Estónsko, Česko, Chorvátsko a Slovinsko sa rozhodli vzdelávať všetkých učiteľov (okrem učiteľov MŠ) na druhom stupni VŠ, čo znamená 300 kreditov alebo ekvivalent minimálne 5 rokov štúdia. Iné krajiny zvolili odlišný systém, vymedzený minimálnou kreditovou dotáciou. Napríklad Švédsko požaduje min. 210 kreditov pre učiteľov predškolských zariadení a pre učiteľov primárneho vzdelávania a 270 kreditov pre učiteľov „predmetárov“ 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.*

### **Inštitúcie zodpovedné za prípravu učiteľov**

Vzdelávanie učiteľov prešlo vo veľkej väčšine krajín procesom „univerzitizácie“, na čo sú v príslušných krajinách samozrejme rôzne spoločenské reakcie. Spravidla, sú 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 neistý a postupne sa stávajú bezpredmetné.

### **Prijímacie konanie**

V prijímacom konaní sú medzi porovnávanými krajinami výrazné rozdiely v závislosti od situácie (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 v Rusku, kde je na druhej strane aj najvyšší 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) a sú 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 si univerzitné vzdelanie druhého stupňa.*

### **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 ČR, ako uvádza B. Marentič – Požarník (2011, s. 26). *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 kvality a kvantity *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.* Pre učiteľov primárneho stupňa je spravidla lepšie organizovaná ako pre učiteľov sekundárneho stupňa.

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. Praktická príprava má v príslušných krajinách v jednotlivých fázach rôzne zameranie. V ČR ide o prax počiatočnú, 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 trvajúce pol roka na konci vysokoškolského štúdia).

Prax sa realizuje pod dohľadom univerzitných profesorov spolu s cvičnými učiteľmi spolupracujúcich škôl. Partnerstvo univerzít a škôl, v ktorých sa realizuje praktická príprava bolo posilnené vo viacerých krajinách projektmi EÚ. V niektorých krajinách existujú špeciálne cvičné školy. Čoraz častejšie sa podľa citovaných správ využíva pri vyhodnocovaní praxe portfólio.

#### **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 ZŠ a SŠ 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.

#### **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, ako 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 EÚ a v Slovinsku.

Vo väčšine krajín je učiteľom ponúkaná aj možnosť postgraduálneho štúdia na doktorandskej úrovni.

### **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. Všetky potreby ďalšieho vzdelávania pre učiteľov organizuje a zabezpečuje 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 ďalej požadujú orientáciu kurzov ďalšieho vzdelávania na prípravu 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. Systém je zvyčajne pomerne komplikovaný. 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 nepripisuje veľká pozornosť.

V iných krajinách nepozostáva kariérny rast z titulov, ale z rozšírenia zodpovednosti spojenej s novozískanými kompetenciami učiteľa, ako napríklad vedenie tímu, vedenie projektov, vyučovanie detí so špeciálnymi potrebami, výchovný poradca a pod.

## **Spoločné problémy v oblasti prípravy učiteľov**

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

- 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, najmä u učiteľov pre sekundárne vzdelávanie,
- 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.

### **Návrhy na zlepšenie podľa jednotlivých analýz porovnávaných krajín**

- Návrhy riešení by mali byť založené na medzinárodne uznávaných výskumných štúdiách.
- Je potrebná zmena filozofie učiteľského vzdelávania predovšetkým orientácia na kvalitu z doterajšej kvantity.
- 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 súdržnosť a 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*. Otázkou zostáva, či je žiaduce, aby sa národné perspektívy v príprave učiteľov adaptovali a poddali Európskej orientácii, alebo si majú zachovať svoje národné špecifikum na základe tradície



a potrieb škôl, v ktorých nachádzajú uplatnenie. 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 EÚ (a ďalších krajín Európy), ale nie všetko by malo byť a môže byť regulované.

Vo východiskách koncepčných zámerov v európskych dokumentoch pre vzdelávanie neustále rezonuje potreba zvyšovania kvality vzdelávania a výzvy k prestavbe výsledkov edukácie. Vo väčšine európskych krajín bola naštartovaná v tomto smere reforma vzdelávacích systémov a kurikúl, no táto reforma v zásade nie je možná bez reformy v príprave učiteľov. Cieľom vzdelávania učiteľov zákonite musí byť ich príprava na efektívne vzdelávanie a posilnenie výstavby učiteľskej profesionality. Učitelia, ako aj riadiaci pracovníci sa musia súčasne vyrovnávať s mnohými otázkami, 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.*“ (2011), ktorej ústrednými témami vzťahujúcimi sa na profesionalizáciu učiteľov je:

- 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 predmetný koncepčný dokument transformácie vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva.

Predpokladom pre kvalitnú realizáciu vzdelávacieho procesu je profesionálne vyškolený učiteľ. Dnes, v dobe charakterizovanej rýchlymi neustálymi zmenami, to je ešte dôležitejšie, než tomu bolo v minulosti. Zameranie učiteľa a jeho odbornej činnosti sa už netýka iba sprostredkovania vedomostí. Učiteľ musí tiež poskytovať podporu žiakom v procese učenia, získania nezávislosti a prijatia zodpovednosti za svoje správanie, samozrejme s prihliadnutím k ich veku. Úloha učiteľov v súčasnej škole

je stále viac komplexná, pričom sú žiaduce snahy spoločnosti o vytvorenie štandardu viažuceho sa k učiteľovej profesionalite a deskriptorov pre daný štandard.

## **2.2.2 Návrh koncepčných riešení vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie**

### **2.2.2.1 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 a už spomínaného zákona 917/2009 Z. z. kvalifikačne relevantný je magisterský stupeň štúdia.

*Na základe uvedeného a z hľadiska systémového prístupu navrhujeme nediferencovať 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, t. j. namiesto súčasnej klasifikácie:*

#### **1. Výchova a vzdelávanie**

##### 1.1 Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy

- 1.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov
- 1.1.2 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov
- 1.1.3 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy
- 1.1.4 Pedagogika
- 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika
- 1.1.6 Špeciálna pedagogika
- 1.1.7 Liečebná pedagogika
- 1.1.8 Logopédia
- 1.1.9 Andragogika
- 1.1.10 Odborová didaktika

**Upraviť klasifikáciu podľa nasledujúceho návrhu:**

#### **1. Výchova a vzdelávanie**

##### 1.1 Učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy

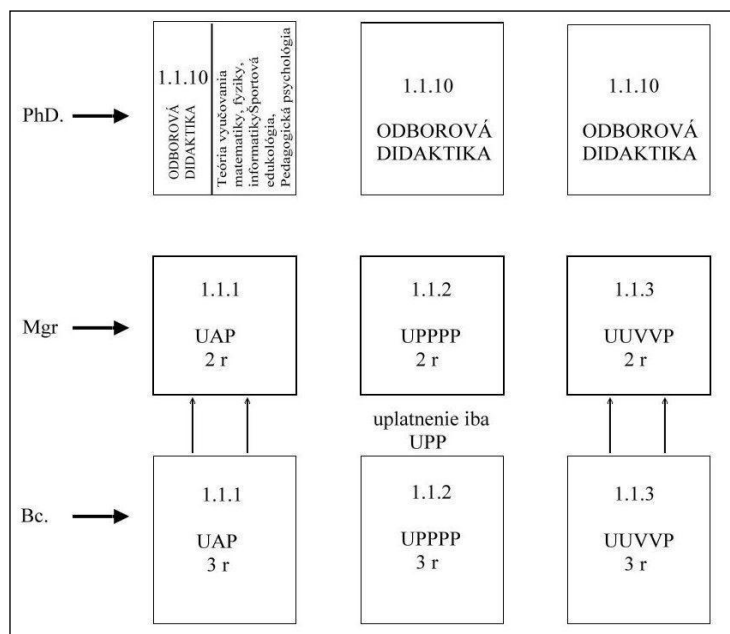
###### **1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA**

###### **1.1.2 MAJSTER ODBORNEJ VÝCHOVY**

- 1.1.3 Pedagogika
- 1.1.4 Predškolská a elementárna pedagogika
- 1.1.5 Špeciálna pedagogika
- 1.1.6 Liečebná pedagogika
- 1.1.7 Logopédia
- 1.1.8 Andragogika

### 2.2.2.2 Zmeny v štruktúre štúdia

Súčasný model vzdelávania učiteľov nebol z hľadiska logiky kreovaný vo vzťahu k špecifikám uplatniteľnosti absolventa a vo vzťahu k povahe disciplín a nemal celkove oporu v Štátnom vzdelávacom programe a Odborová didaktika na rozdiel od neučiteľských odborov pôsobila ako „nežiaduci príviesok“.



Obrázok 5 Súčasný model vzdelávania učiteľov

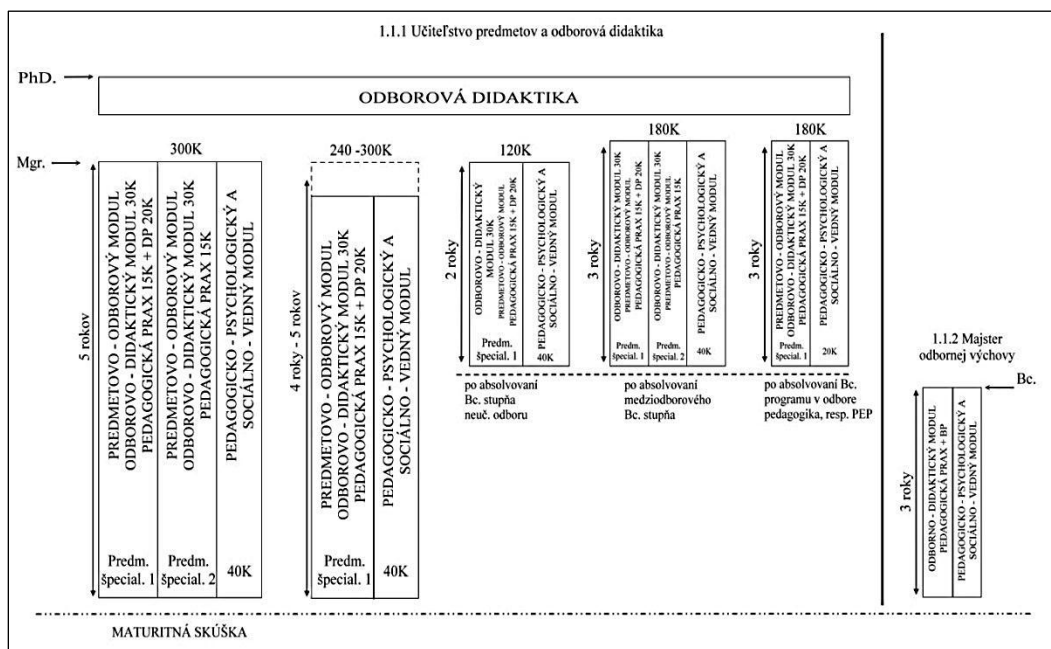
V súlade s transformáciou regionálneho školstva hlavne, s jeho kurikulárnou reformou, kde v rámci štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu sú definované vzdelávacie oblasti miesto vyučovacích predmetov sa javí konsolidovanejšie nešpecifikovať povahu disciplín (predmetov) a užšie prepojiť Odborovú didaktiku na predchádzajúcu prípravu učiteľov, 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 dosiahnuť kvalifikáciu viacerými cestami**. Ide o:

- spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia v štandardnej dĺžke štúdia 5 rokov s dvomi predmetovými špecializáciami,
- spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia s dĺžkou 4 až 5 rokov s jednou predmetovou špecializáciou s možnosťou uplatnenia pre stupne vzdelávania ISCED 0 - 3, resp. príprava učiteľov odborných predmetov,

- c) 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky s jednou predmetovou špecializáciou (po ukončení 1. alebo 2. stupňa štúdia v neučiteľskom/ príbuznom odbore),
- d) 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky pre dve predmetové špecializácie (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium medziodborového študijného programu),
- e) 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky s jednou predmetovou špecializáciou (ISCED 0 - 3) po ukončení neučiteľského študijného programu v odbore 1.1,
- f) 3. stupeň vysokoškolského štúdia (PhD.) so štandardnou dĺžkou štúdia 3 (4) roky v dennej forme štúdia a 5 rokov v externej forme štúdia.

Existencia odboru učiteľstvo predmetov a odborová didaktika sa tradične viaže na potrebu prípravy učiteľov predmetov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Študijné programy v tomto študijnom odbore sa spravidla vytvárajú ako kombinácie dvoch disciplín (ktorých názov sa odvodzuje od názvoslovía príslušných vedných disciplín, nie vyučovacích predmetov). V jednopredmetovom štúdiu učiteľstva možno pripravovať učiteľa pre stupne vzdelávania ISCED 0-3. Tretí stupeň študijného odboru je orientovaný na zabezpečenie prípravy kvalifikovaných vedecko-výskumných pracovníkov a vysokoškolských učiteľov.



Obrázok 6 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika (návrh štruktúry odboru a variantov modulov v možných cestách realizácie)

Z dôvodu snahy o zvyšovanie kvality absolventov učiteľstva a zachovanie všetkých nevyhnutných zložiek profesijnej prípravy učiteľov, navrhujeme uplatňovať

pri tvorbe študijných programov učiteľstva všetkých variantov (ciest výstavby programov) moduly s odporúčaným rozložením kreditov pri naplnení jadra znalostí opisu odboru. Takýto modulový systém pregraduálnej prípravy učiteľov zachováva demokratický princíp Bolonského procesu a tradície v príprave učiteľov, pri rešpektovaní proporcionality vychádzajúcej z profesijných štandardov zakotvených v jadre opisov. Modulovanie je možné využiť jednak pri tvorbe magisterských učiteľských študijných programov, ako aj pri tvorbe programov rozširujúceho štúdia a dopĺňujúceho pedagogického štúdia. Tento systém dokonca umožňuje nahradiť tieto negraduálne cesty učiteľskej kvalifikácie magisterskými študijnými programami.

Ďalej špecifikujeme jednotlivé modulové schémy – varianty výstavby študijných programov v študijnom odbore 1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA s uvedením grafického návrhu optimálnej realizácie jednotlivých modulov v kontexte utvárania učiteľskej profesionality.

- a) **Magisterské päťročné štúdium s dvomi predmetovými špecializáciami;** spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia v štandardnej dĺžke štúdia 5 rokov

Predmetová špecializácia	Moduly	Návrh kreditov	
1. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 65	120
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
2. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 65	120
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
	Diplomová práca	20	20
	Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	40	40
	Spolu	300	

- b) **Magisterské štvor(päť)ročné štúdium s jednou predmetovou špecializáciou** (pre ISCED 0 - 3), resp. príprava učiteľov odborných predmetov); spojený 1. a 2. stupeň vysokoškolského štúdia s dĺžkou 4 až 5 rokov

Predmetová špecializácia	Moduly	Návrh kreditov	
1. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 65	180 - 240
	Odborovo -didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
	Diplomová práca	20	20
	Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	40	40
	Spolu	240 - 300	

- c) **Magisterské dvojročné štúdium s jednou predmetovou špecializáciou** (po ukončení 1. alebo 2. stupňa štúdia v neučiteľskom/príbuznom odbore, alebo po ukončení 2. stupňa štúdia v príslušných Ing./Mgr. študijných programoch pre vyučovanie odborných predmetov); 2. stupeň vysokoškolského štúdia so

štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky. Pozn.: Uvedená modulová štruktúra súčasne tvorí obsahový základ **doplňujúceho pedagogického štúdia** v zmysle Zákona 317/2009 Z. z.

Predmetová špecializácia	Moduly	Návrh kreditov	
		min.	
1. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 5	60
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
	Diplomová práca	20	20
	Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	40	40
	Spolu	120	

- d) **Magisterské trojročné štúdium s dvomi predmetovými špecializáciami** (po ukončení Bc. stupňa neučiteľského medziodborového študijného programu); 2. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium medziodborového študijného programu)

Predmetová špecializácia	Moduly	Návrh kreditov	
		min.	
1. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 5	60
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
2. PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 5	60
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
	Diplomová práca	20	20
	Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	40	40
	Spolu	180	

- e) **Magisterské trojročné štúdium s jednou predmetovou špecializáciou** (pre ISCED 0 - 3 po ukončení neučiteľského študijného programu v odbore pedagogika, resp. Predškolská a elementárna pedagogika); so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky  
Pozn.: Uvedená modulová štruktúra súčasne tvorí obsahový základ **rozširujúceho štúdia** o ďalšiu predmetovú špecializáciu v zmysle Zákona č. 317/2009 Z. z.

Predmetová špecializácia	Moduly	Návrh kreditov	
		min.	
1 PŠ	Predmetovo-odborový modul	min. 65	140
	Odborovo-didaktický modul	min. 30	
	Pedagogická prax	min. 15	
	Diplomová práca	20	20
	Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	20	20
	Spolu	180	

Študijné programy v odbore Majster odbornej výchovy (ďalej MOV) navrhujeme pre 1. stupeň vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky (pre

uchádzačov s úplným stredným vzdelaním a vyučením v príslušnom učebnom odbore, resp. s úplným stredným vzdelaním v tých učebných odboroch, kde sa vyučenie v odbore nevykonáva a po 3 rokoch praxe v odbore). Existencia tohto študijného odboru vyplýva z potreby odborného vzdelávania a praktického vyučovania v celej sieti stredných odborných škôl so zameraním na prípravu absolventov pre rôzne druhy profesií a povolání. Odborné vzdelávanie a vyučovanie realizované prostredníctvom skupín predmetov viažucich sa k jednotlivým odborom vyžaduje špecifickú vysokoškolskú prípravu kvalifikovaných pedagogických zamestnancov pre oblasť odborného výcviku. Z dôvodu snahy o zvyšovanie kvality absolventov programov v odbore Majster odbornej výchovy a zachovanie všetkých nevyhnutných zložiek profesijnej prípravy absolventov, navrhujeme uplatňovať pri tvorbe študijných programov nasledovný modul s odporúčaným rozložením kreditov pri naplnení jadra znalostí opisu odboru.

Modulová schéma výstavby programov v odbore MOV – 1. stupeň vysokoškolského štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky pre absolventov SOŠ s úplným stredným vzdelaním a vyučením v príslušnom učebnom odbore, resp. s úplným stredným vzdelaním v tých učebných odboroch, kde sa vyučenie v odbore nevykonáva a po 3 rokoch praxe v odbore.

Moduly	Návrh kreditov	
Odborovo-didaktický modul	min. 65	130
Pedagogická prax	min. 15	
Bakalárska práca	10	10
Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul	40	40
Spolu	180	

### 2.2.2.3 Zmeny v obsahu vzdelávania

V kontexte reformy vzdelávania implementovanej v dokumentoch štátneho vzdelávacieho programu pre stupne vzdelávania ISCED 2 a 3a sme analyzovali kurikulum študijných odborov učiteľstva s cieľom identifikovať vyplývajúce oblasti, ktoré v kompetenciách učiteľa podľa opisu odboru učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov a učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy 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 tolerancie, 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,
- *rozvíjanie bezpečného správania sa* v rôznych dopravných situáciách,
- *finančnej gramotnosti* – vedenie žiaka využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť 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. V kontexte reformy regionálneho školstva je potrebné premietnuť požiadavky na kompetencie učiteľa do opisu študijného odboru.

### **2.2.3 Návrh opisu študijného odboru 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika**

Identifikácia študijného odboru

#### **a) Názov**

UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA (angl. Subject Teaching and Didactics)

#### **b) Stupne vysokoškolského štúdia, v ktorých sa odbor študuje a štandardná dĺžka študijných programov pre jednotlivé stupne**

Študijný odbor UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA sa môže podľa Sústavy študijných odborov študovať v:

- spojenom 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia v štandardnej dĺžke štúdia 5 rokov *s dvomi predmetovými špecializáciami*,
- spojenom 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia v štvor(päť)ročnom štúdiu *s jednou predmetovou špecializáciou, resp. príprava učiteľov odborných predmetov*,



- 2. stupni vysokoškolského štúdia (Mgr.) so štandardnou dĺžkou štúdia 2 roky pre *jednopedmetové špecializácie* a 3 roky pre *špecializácie s dvomi predmetmi* (pre uchádzačov, ktorí ukončili prvostupňové štúdium v inom, ale príbuznom odbore).
- 2. stupni štúdia so štandardnou dĺžkou štúdia 3 roky *pre jednopedmetovú špecializáciu po ukončení učiteľského magisterského štúdia* (rozširujúce štúdium), alebo bakalárskeho štúdia v odbore Pedagogika alebo Predškolská a elementárna pedagogika
- 3. stupni vysokoškolského štúdia (PhD.) so štandardnou dĺžkou štúdia 3 (4) roky v dennej forme štúdia a 5 rokov v externej forme štúdia.

#### **c) Zdôvodnenie potreby**

Existencia odboru učiteľstvo predmetov a odborová didaktika sa tradične viaže na potrebu prípravy učiteľov predmetov pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Študijné programy v tomto študijnom odbore sa spravidla vytvárajú ako kombinácie dvoch disciplín (ktorých názov sa odvodzuje od názvoslovía príslušných vedných disciplín, nie vyučovacích predmetov). V jednopedmetovom štúdiu učiteľstva možno pripravovať učiteľa pre stupne vzdelávania ISCED 0 – 3. Tretí stupeň študijného odboru zabezpečuje prípravu kvalifikovaných vedecko-výskumných pracovníkov a vysokoškolských učiteľov.

#### **d) Podobné študijné odbory v zahraničí**

Študijný odbor zameraný na prípravu učiteľov v predmetových špecializáciách pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie je súčasťou štruktúry vysokoškolských študijných odborov krajín celej Európy.

#### **e) Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi**

- Predškolská a elementárna pedagogika (tento študijný odbor je príbuzný v sociálno-vednom, pedagogickom i didaktickom aspekte obsahu. Vzhľadom na jeho orientáciu na oblasť základných akulturačných procesov na úrovni preprimárneho a primárneho vzdelávania v ňom však nedochádza ku konkrétnej predmetovej špecializácii).
- Relevantné odbory v sústave študijných odborov (ide o všetky tie študijné odbory zo sústavy študijných odborov, z ktorých sa odvodzuje príslušná predmetová špecializácia študijných programov v učiteľstve. Príbuznosť je tu potom daná obsahovým prienikom príslušného odboru a konkrétnej špecializácie študijného programu učiteľstva predmetov).
- Majster odbornej výchovy (príbuznosť je daná spoločnou teoretickou - pedagogickou, didaktickou a sociálno-vednou základňou).

#### **f) Obsah študijného odboru**

##### *Cieľové uplatnenie absolventa*

Absolventi študijného odboru sú spôsobilí vykonávať podľa dosiahnutého stupňa vzdelania profesiu:

- učiteľ príslušných predmetov na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania,

- učiteľ príslušných predmetov na úrovni preprimárneho až vyššieho sekundárneho vzdelávania,
- učiteľ kontinuálneho vzdelávania,
- výskumný a metodicko-vývojový pracovník pre rezortné výskumno-vývojové a metodické pracoviská,
- vysokoškolský učiteľ.

## **OBSAH PRE SPOJENÝ 1. a 2. STUPEŇ**

### *Vymedzenie odborného profilu absolventa*

Absolvent vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo predmetov a odborová didaktika je učiteľom predmetov prislúchajúcim jeho špecializácii na úrovni nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. V prípade jedнопredmetového učiteľstva je spôsobilý byť učiteľom prislúchajúcim predmetu jeho špecializácii na úrovni preprimárneho až vyššieho sekundárneho vzdelávania. Má vhľad do širších súvislostí výchovy a vzdelávania, má osvojenú digitálnu gramotnosť a jazykové kompetencie. Taktiež je schopný orientovať sa v organizačných podmienkach inštitucionálneho vzdelávania, preto dokáže pôsobiť najmä v suportívnych zložkách inštitucionálneho vzdelávania. Ovláda základný obsah disciplín svojej špecializácie, princípy jeho štruktúry, je oboznámený s metodológiou produkcie obsahu odboru a jeho širšími kultúrnymi a sociálnymi súvislosťami. S týmto obsahom dokáže narábať ako s produktom ľudskej (vedeckej) činnosti, a v tomto kontexte ho dokáže projektovať pre didaktické zámery a účely a to v zmysle požiadaviek štátnych vzdelávacích programov a rozvoja osobnosti žiakov. Okrem zvládnutia učiteľskej spôsobilosti (projektovania, realizácie a reflexie výučby v triede) je schopný participovať na tvorbe vzdelávacích programov na úrovni školy a na vývoji metodických materiálov pre výučbu. Má taktiež primerané poznatky z metód výskumu a vývoja v didaktike svojich odborov. Nadobudol základy profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania.

### ***Teoretické vedomosti absolventa spojeného 1. a 2. stupňa***

- pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach,
- ovláda psychologické aspekty vývinu, výchovy a vzdelávania človeka,
- vie aplikovať a integrovať teoretické základy projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní,
- pozná organizačné charakteristiky školského systému, aktuálne štátne vzdelávacie programy, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,
- ovláda súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania človeka,
- pozná základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom stupni,

- pozná teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede,
- pozná spôsoby a možnosti využívania informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní.

### **Praktické schopnosti absolventa spojeného 1. a 2. stupňa**

- vie analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické a všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti výučby v školskej triede,
- vie transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu,
- vie sa orientovať v školskej legislatíve a v školských predpisoch a dokumentoch,
- vie plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov príslušných vekových kategórií
- vie samostatne projektovať a realizovať výučbu, reflektovať a zdokonaľovať efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti,
- vie adaptovať vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy,
- vie rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov,
- vie analyzovať a realizovať alternatívne programy vzdelávania,
- vie komunikovať pedagogické a odborové poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity.

### **Vymedzenie jadra vedomostí (spojeného 1. a 2. stupňa)**

Obsah študijného odboru je vystavaný z modulov:

- Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný
- Predmetovo-odborový
- Odborovo-didaktický
- Pedagogická prax

Podmienky skladby modulov do jednotlivých variantov študijných programov sú uvedené v kapitole 2.2.2.2, modulové schémy budú tvoriť prílohu opisu.

**Nosné témy jadra** sú viazané na:

*Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul odboru* s tematickou orientáciou na:

- filozofický, psychologický, sociálny, sociálno-antropologický, kultúrny a politický kontext výchovy a vzdelávania,
- biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže,
- všeobecné teórie výchovy a vzdelávania,
- metodológiu tvorby sociálno-vedného poznania,
- teóriu a prax vzdelávania, teória vzdelávania v širších skupinách vedných disciplín,

- teória a prax vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- organizáciu, správu a legislatívne predpisy školstva a školy,
- modely kognitívneho vývinu a kognitívnej socializácie,
- modely personálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže.

*Predmetovo-odborový modul odboru s tematickou orientáciou na:*

- základné oblasti vedného odboru.
- teóriu, metodológiu a epistemológiu odborov predmetových špecializácií, v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom stupni v zmysle štátnych vzdelávacích programov.

*Odborovo-didaktický modul odboru s tematickou orientáciou na:*

- odborovú didaktiku príslušných disciplín,
- základy výskumnej a projektovej práce v odborovej didaktike,
- pedagogickú prax realizovanú stupňovite v zmysle rozvíjania učiteľskej profesionality (s orientačnou, diagnostickou, didakticko-projektívnou, integračno-realizačnou funkciou).

*Diplomová práca s tematickou orientáciou na študijný odbor a štátna skúška*

Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Mgr. je kumulatívna hodnota kreditov študijného programu aspoň 3/5 celkového počtu ECTS kreditov zodpovedajúcich príslušnému odboru.

*Štátna skúška (spojeného 1. a 2. stupňa)*

- obhajoba diplomovej práce
- overenie spôsobilosti riešiť konkrétne didaktické zadania v príslušnej predmetovej špecializácii,
- kolokviálna skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (na priereze teórie odboru, jeho odborovej didaktiky a pedagogického vedenia edukačného procesu).

## **OBSAH PRE 2. STUPEŇ**

Obsah pre 2. stupeň musí zodpovedať podmienkam skladby modulov študijného programu učiteľstva predmetov tak, ako sú uvedené v obsahu pre spojený 1. a 2. stupeň, aby absolvent odboru učiteľstvo predmetov a odborová didaktika spĺňal štandardy učiteľských subprofesií.

## **OBSAH PRE 3. STUPEŇ**

*Vymedzenie odborného profilu absolventa (3. stupňa)*

Absolvent 3. stupňa je spôsobilý vykonávať vedecko-výskumnú, projektovú a vývojovú činnosť v oblasti odboru. Orientovať sa môže na oblasť pedagogických tém a problémov a na špecializovanú didaktickú oblasť. Je kompetentný pôsobiť aj

v kontinuálnom vzdelávaní pedagogických zamestnancov z daného odboru. Je spôsobilý pôsobiť v profesiách:

- výskumného a metodicko-vývojového pracovníka v odborovej didaktike pre rezortné výskumno-vývojové a metodické pracoviská,
- vysokoškolský učiteľ.

### ***Teoretické vedomosti (3. stupeň)***

Absolvent ovláda:

- širší filozofický a sociálno-vedný kontext odboru,
- metodológiu vedeckej práce v odbore, zásady prezentovania výsledkov výskumu, väzby vedy, výskumu, pedagogického vývoja a praxe, etické a právne súvislosti vedeckej práce,
- podstatné fakty, pojmy, princípy a teórie týkajúce sa výskumu a praxe vyučovania a jeho edukačného systémového kontextu.

### ***Praktické schopnosti (3. stupeň)***

Absolvent je schopný:

- tvorivo a efektívne využívať vedomosti na identifikovanie, analyzovanie a riešenie odborovo-didaktických situácií,
- funkčne uplatňovať pojmy, princípy a procesy spojené s plánovaním, organizovaním a vyhodnocovaním vyučovania,
- samostatne reflektovať odborovo-didaktickú prácu a kvalifikovane posudzovať jej kvalitu a efektívnosť,
- vedecky skúmať systémové vzťahy a súvislosti medzi javmi výučby a vzdelávania, najmä závislosti výchovno-vzdelávacích a výchovno-výcvikových efektov od ich programových, procesných a kontextových determinantov.

### **Vymedzenie jadra vedomostí**

Nosné témy jadra sú predovšetkým viazané na disciplíny vedy o výchove a vzdelávaní, na metodológiu didaktického výskumu a na jeho širšie filozofické a sociálne súvislosti.

#### *Študijná časť*

- Metodológia pedagogického výskumu. Kvantitatívne a kvalitatívne prístupy. Teoretický a empirický výskum. Vedecký jazyk, vedecký text.
- Výskum nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. Interdisciplinárne prístupy.
- Filozofia výchovy, pedagogické a didaktické smery a koncepcie.
- Odborová didaktika (kreovanie kurikula, nové trendy vo vzdelávaní, prierezové témy, individuálne prístupy k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)

#### *Vedecká časť*

- Riešenie individuálneho vedecko-výskumného projektu
- Priebežná prezentácia výsledkov projektu

- Spracovanie dizertačnej práce

#### *Štátna skúška*

- dizertačná skúška z oblasti teoretického poznania študijného odboru (na priereze teórie odboru a jeho odborovej didaktiky).
- obhajoba dizertačnej práce

### **2.2.4 Návrh opisu študijného odboru 1.1.2 Majster odbornej výchovy**

Identifikácia študijného odboru

#### **a) Názov**

MAJSTER ODBORNEJ VÝCHOVY (angl. Vocational and Practical Subjects Instructor)

#### **b) Stupne vysokoškolského štúdia, v ktorých sa odbor študuje a štandardná dĺžka študijných programov pre jednotlivé stupne**

Študijný odbor MAJSTER ODBORNEJ VÝCHOVY sa môže podľa Sústavy študijných odborov študovať v:

- prvom stupni vysokoškolského štúdia (Bc.) so štandardnou dĺžkou 3 roky (pre uchádzačov s úplným stredným vzdelaním a vyučením v príslušnom učebnom odbore, resp. s úplným stredným vzdelaním v tých učebných odboroch, kde sa vyučenie v odbore nevykonáva a po 3 rokoch praxe v odbore)

#### **c) Zdôvodnenie potreby**

Existencia tohto študijného odboru vyplýva z potreby odborného vzdelávania a praktického vyučovania v celej sieti stredných odborných škôl so zameraním na prípravu absolventov pre rôzne druhy profesií a povolání. Odborné vzdelávanie a vyučovanie realizované prostredníctvom skupín predmetov viažucich sa k jednotlivým odborom vyžaduje špecifickú vysokoškolskú prípravu kvalifikovaných pedagogických zamestnancov pre oblasť odborného výcviku, resp. odbornej praxe.

#### **d) Podobné študijné odbory v zahraničí**

Wirtschaftsuniversität vo Viedni - študijný odbor Wirtschaftspädagogik, Humboldtuniversität v Berlíne - odbor Wirtschaftspädagogik. Odbor je taktiež súčasťou medzinárodnej klasifikácie študijných odborov ISCED.

#### **e) Vymedzenie príbuzných študijných odborov a rozdielov medzi nimi:**

- relevantné študijné odbory (ekonomické, technické, poľnohospodárske a pod.) v sústave študijných odborov. (Ide o všetky tie študijné odbory zo sústavy študijných odborov, z ktorých sa odvodzuje príslušná odborová špecializácia študijných programov v odbore Majster odbornej výchovy. Príbuznosť je tu potom daná obsahovým prienikom príslušného odboru a konkrétnej odborovej špecializácie študijného programu),
- učiteľstvo predmetov a odborová didaktika (Príbuznosť je daná spoločnou teoretickou - pedagogickou, didaktickou a sociálno-vednou základňou).

## **f) Obsah študijného odboru**

### *Cieľové uplatnenie absolventa*

Absolventi študijného odboru sú spôsobilí vykonávať:

- pedagogickú činnosť pri uskutočňovaní odborného výcviku a odbornej praxe,
- inštruktora predmetnej odbornej oblasti v mimoškolskej činnosti s mládežou.

## **OBSAH PRE 1. STUPEŇ**

### *Vymedzenie odborného profilu absolventa (1. stupňa)*

Absolvent prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania (Bc.) v odbore Majster odbornej výchovy je schopný viesť predovšetkým odborný výcvik a odbornú prax v konkrétnej oblasti profesijnej prípravy. Predpokladom metodicko-didaktických zručností absolventa je ovládanie príslušného profesijného odboru, ktoré absolvent získal na úrovni vyššieho sekundárneho vzdelávania. Nadobudol základy profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre majstra odbornej výchovy.

### ***Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa***

- pozná a chápe koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach,
- vie aplikovať a integrovať teoretické základy projektovania, realizácie a hodnotenia v odbornom výcviku a odbornej praxi,
- pozná organizačné charakteristiky školského systému, aktuálne štátne vzdelávacie programy, ako aj inštitucionálne pravidlá školy,
- pozná základnú štruktúru profesie a profesijného zázemia odboru, na výučbu ktorého sa pripravuje.

### ***Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa***

- dôkladne zvláda profesijné činnosti a úkony príslušného profesijného odboru,
- je schopný projektovať praktické profesijné zručnosti v konkrétnej profesijnej oblasti ako objekt odborného výcviku a praxe,
- dokáže samostatne realizovať a reflektovať vlastnú praktickú prípravu, odborný výcvik a prax,
- dokáže koordinovať jednotlivcov a žiacke skupiny v školskej i mimoškolskej činnosti,
- vie adaptovať činnosti v odbornom výcviku a v odbornej praxi na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
- pozná a uplatňuje zásady bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci v konkrétnej profesijnej činnosti,
- vie efektívne komunikovať na úrovni pracovného tímu, ako aj na úrovni žiackych skupín.

## Vymedzenie jadra vedomostí (1.stupeň)

**Nosné témy jadra** sú viazané na:

*Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul* s tematickou orientáciou na:

- filozofický, psychologický, sociálny, sociálno-antropologický, kultúrny a politický kontext výchovy a vzdelávania.
- biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže,
- teóriu a prax vzdelávania,
- organizáciu a legislatívu školstva a školy,
- teória odborného vzdelávania,
- metodika praktického výcviku.

*Odborno-didaktický modul* (podľa špecializácie študijného programu):

- profilové vedomosti a zručnosti z príslušnej odbornej oblasti v zmysle štátnych vzdelávacích programov,
- teória odborného vzdelávania,
- metodika odborného výcviku a praxe,
- bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci,
- pedagogická prax realizovaná stupňovite so zameraním na príslušný odborný výcvik a odbornú prax.

### *Záverečná práca a štátna skúška*

*Tieto tematické oblasti musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Pre spôsobilosť priznávať titul Bc. je kumulatívna hodnota kreditov za predmety obsahujúce témy jadra vedomostí študijného odboru minimálne 3/5 celkového počtu ECTS kreditov zodpovedajúcich príslušnému odboru.*

### *Štátna skúška (1. stupeň)*

- obhajoba bakalárskej práce
- kolokviálna skúška z oblasti poznania študijného odboru - na priereze odborovej špecializácie, teórie a metodiky odborného výcviku a praxe a pedagogického vedenia edukačného procesu.



## Zoznam bibliografických odkazov ku kapitole 2

- ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov : FF PU v Prešove, 2006, s.206.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava : IRIS 2008, 249 s.
- 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 : PF UMB, 2009, s. 181 – 187.
- IVANOVIČOVÁ, J. 2010. Pedagogická prax – integrálna súčasť vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. In DEPEŠOVÁ, J. a kol. *Pedagogická prax s podporou informačných a komunikačných technológií*. PF UKF : Nitra, 2010, s. 29 - 51.
- DANEK, J. – SIROTOVÁ, M. 2008. Príprava učiteľov na pedagogických a filozofických fakultách v Slovenskej republike. In SIROTOVÁ, M. (ed.) *Pedagogické otázky prípravy učiteľa*. Pedagogica Actualis I. Trnava : UCM 2008, s. 7 – 18.
- KANTÍROVÁ, S. 2010. Obsahové zložky učiteľského vzdelávania. *Academia XXI*, 2010 č. 4, s. 12 – 21
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. 2009. *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii teória výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 253 s.
- Kol. autorov 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006.
- KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 24 – 30.
- LÁSZLÓ, K. 2001. Vzťah medzi teóriou a praxou v učiteľskom vzdelávaní. In: *Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov*. Nitra : PF UKF, 2001.
- LISSMANN, P. K. 2008. *Teórie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : ACADEMIA, 2008.
- PORUBSKÁ, G. – PLAVČAN, P. 2004. *Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte*. Bratislava : ŠPU, 2004.
- PUPALA, B. 2004 Pôvodné východiská a súčasné chyby v projektovaní vysokoškolských programov pedagogického (učiteľského) vzdelávania. In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 4, s. 207 – 212
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál 2002.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. 2004: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido : Brno 2004
- SPIPKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. a kol. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie. Praha : 2008, PF UK.
- ŠIMONÍK, O. 2005. *Pedagogická praxe*. Brno : MU, 2005

ŠVEC, Š. 2006. Všeobecná a špecifická predmetová didaktika: Nové výzvy spolupráce a vzájomného porozumenia. In *Paedagogica* 18 (2006). Zborník FF UK. Bratislava : UK 2006, s. 7 – 74.

ŠVEC, V. 1994. Ke vztahu pedagogické teorii a praxi v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. In *Pedagogické orientace*. 1994, č. 12 – 13, s. 27.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

ZULJAN VALENČIČ, M. – VOGRINC, J. (ed.) 2011. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana, 2011, 333p.

### 3 NÁVRHY ODPORÚČANÍ PRE KOMPLEXNÉ RIEŠENIE PROBLÉMOV VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV

Predchádzajúca rozsiahla analýza uskutočnená v kapitole 1 a 2, pri zohľadnení:

- spoločenského vývoja a súčasného stavu učiteľskej profesie,
- vývoja učiteľského vzdelávania,
- medzinárodných skúseností a zahraničných koncepcií výstavby učiteľských študijných programov,
- súčasného stavu a analýzy učiteľských študijných programov preprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania,
- požiadaviek regionálneho školstva a jeho reformy, ako aj kritiky učiteľského vzdelávania zo strany praxe a absolventov,
- pripravovaných profesijných štandardov učiteľských subprofesií a
- vedeckých východísk pedeutologickej teórie a vo svete prevažujúcej koncepcie reflexívneho praktika pri výstavbe učiteľského vzdelávania,

oprávňuje autorov záverečnej správy konštatovať, že súčasné 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:

1. ***zmeniť sústavu študijných odborov v zmysle logiky edukačných vied a štátom požadovanej predpísanej kvalifikácie,***
2. ***zaviest' 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,***
3. ***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,***
4. ***prijať širšie koncipované opatrenia k podpore učiteľskej profesie, učiteľského vzdelávania a výskumu školy a profesie.***

#### 3.1 Odporúčania pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR

##### ***A. Zmeniť sústavu študijných odborov v skupine študijných odborov 1 Výchova a vzdelávanie a opisov učiteľských študijných odborov:***

1. Nediferencovať učiteľstvo do podkategórií, ale analogicky k iným študijným odborom vymedziť ho ako jeden odbor spolu s jeho bázovým základom – odborovou didaktikou ako jeho 3. stupňom VŠ štúdia do študijného odboru

Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika a uskutočniť zmenu v sústave študijných odborov skupinu ŠO 1 nasledovne:

1. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE

1.1 UČITEĽSTVO, VYCHOVÁVATEĽSTVO A PEDAGOGICKÉ VEDY

1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA

1.1.2 MAJSTER ODBORNEJ VÝCHOVY

1.1.3 PEDAGOGIKA

1.1.4 PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

1.1.5 ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA

1.1.6 LIEČEBNÁ PEDAGOGIKA

1.1.7 LOGOPÉDIA

1.1.8 ANDRAGOGIKA

2. Prostredníctvom rámcových obsahov vymedziť spoločné charakteristiky a obsahovú štandardizáciu a schváliť nové opisy študijných odborov 1.1.1 UČITEĽSTVO PREDMETOV A ODBOROVÁ DIDAKTIKA, 1.1.2 MAJSTER ODBORNEJ VÝCHOVY a 1.1.4 PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA
3. Tretí stupeň vysokoškolského štúdia teória vyučovania fyziky, matematiky, informatiky, pomenovať jednotne odborovými didaktikami a zaradiť ich pod študijný odbor 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika tak ako odborové didaktiky ostatných predmetov.
4. Pri schvaľovaní opisov iných študijných odborov dodržiavať zásadu, aby sa súčasťou edukačných vied (vied o výchove a vzdelávaní) napr. učiteľstvo, pedagogika alebo teória vyučovania neobjavovali ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru. (napr. jazyk a kultúry, pedagogika tanca, teória vyučovania predmetov a pod.).
5. V súlade s opismi učiteľských študijných odborov v skupine 1.1 vedy o výchove a vzdelávaní neumožňovať pri schvaľovaní práv udeľovať absolventom 2. stupňa štúdia iný titul ako magister (v skratke Mgr.).

**B. Podporovať rozvoj učiteľských študijných odborov, ktoré zabezpečujú prípravu odborníkov pre rezort školstva a nemôžu sa uchádzať o podporu iných rezortov tak, ako iné študijné odbory:**

1. Z hľadiska zvýšenia kvality prípravy učiteľov a možnosti zabezpečiť najnutnejšie laboratórne a iné materiálne vybavenie pre učiteľské študijné programy, ako aj vyšší podiel učiteľskej praxe zabezpečiť pre tieto programy dostatok finančných zdrojov prostredníctvom metodiky rozpisu rozpočtu vysokých škôl zo štátnej dotácie, a to:
  - prehodnotením nízkych koeficientov učiteľských študijných programov, ktoré umožnia zachovať aj málopočetné študijné skupiny najmä učiteľstva prírodovedných predmetov,

- umožnením získať finančné prostriedky na vybavenie laboratórií, jazykových a iných špecializovaných učební aj pre učiteľské ŠO,
  - zvýšením ohodnotenia cvičných učiteľov za prípravu študentov a rozboru vyučovacích hodín v jednotlivých druhoch praxe minimálne o 50%,
  - učebnice pre základné a stredné školy považovať za jeden z najhodnotnejších vedeckých výstupov aplikovaného didaktického výskumu porovnateľný s monografiou a presunúť ich zo skupiny A2 do kategórie A1 a pod.
2. Vytvoriť podmienky pre kvalitný výskum školy a učiteľa financovaný štátom tak ako je to umožnené iným odborom:
- vytvoriť silné výskumné pracovisko pri SAV, ktoré by realizovalo celoslovenské výskumy, spracovávalo a vyhodnocovalo výskumné údaje z medzinárodných výskumných štúdií a testovaní,
  - vytvoriť prostredníctvom výskumných a projektových schém možnosti pre vznik, personálne a materiálne zabezpečenie experimentálnych didaktických pracovísk učiteľských fakúlt – napr. laboratórnych škôl (obdobne ako transfer technológií v technických, resp. prírodných vedách).
3. Podporiť kvalitu prípravy učiteľov a jej prepojenie s praxou regionálneho školstva:
- za spolupráce s vysokoškolskými odborníkmi na učiteľské štúdium vydať profesijné štandardy pre kategórie pedagogických zamestnancov a požadovať ich uplatnenie v učiteľských študijných programoch,
  - dôstojne a komplexne vyriešiť existenciu a zabezpečenie cvičných pracovísk (fakultné alebo univerzitné cvičné školy, ktoré by boli buď súčasťou vysokej školy, alebo mali osobitný zvýhodnený status),
  - vytvoriť mechanizmus pre zabezpečenie učiteľských fakúlt učebnicami pre základné a stredné školy.
4. Zabezpečiť mechanizmus stálej koordinácie rôznych legislatívnych predpisov medzi regionálnym školstvom, vysokým školstvom a kontinuálnym vzdelávaním pedagogických zamestnancov, ako aj stálej spolupráce (napr. prostredníctvom existencie komisie expertov) týchto oblastí rezortu pre integráciu teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní.

**C. Prijat' opatrenia, ktoré zabránia diskvalifikácii vysokoškolského vzdelávania učiteľov**

1. Novelizovať zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch tak, aby sa nepodceňovala úplná kvalifikácia v učiteľskej profesii:
- neumožňovať výnimky z predpísaného stupňa vzdelania a ak je to nevyhnutné, tak len na určitú, prechodnými ustanoveniami určenú, dobu,
  - zabezpečiť, aby doplnenie kvalifikácie mohli realizovať len tie vysoké školy, ktoré majú vysokoškolskú akreditáciu na realizáciu učiteľských študijných programov a vylúčiť výnimky,

- po prijatí opisov podľa bodu A 2 požadovať, aby doplnenie a rozšírenie kvalifikácie realizovali vysoké školy v takom istom rozsahu, v akom ju realizujú vo vysokoškolskom štúdiu podľa návrhu presne vymedzených modulov príslušných študijných programov uvedených v opise študijného odboru 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika.
2. Zrovnoprávniť postavenie vysokých škôl v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov tak, aby:
- bola prostredníctvom výziev z európskych štrukturálnych fondov vytvorená možnosť poskytovať kontinuálne vzdelávanie učiteľov za tých istých podmienok, ako ho poskytujú priamo riadené organizácie,
  - bola prostredníctvom výziev z európskych štrukturálnych fondov, alebo iným spôsobom, vytvorená možnosť vybudovania kvalitných pracovísk pre ďalšie vzdelávanie učiteľov na vysokých školách, tak ako je tomu v zahraničí,
  - tieto pracoviská mohli existovať aj v budúcnosti nezávisle od výkonového modelu financovania vysokých škôl.

***D. Prijat' opatrenia na zvýšenie motivácie uchádzačov o učiteľské štúdium:***

1. Vytvoriť ako dočasné opatrenie osobitné motivačné štipendium pre celé štúdium, alebo model nenávratnej študentskej pôžičky pre uchádzačov o štúdium tých učiteľských odborov, v ktorých je kritický nedostatok učiteľov, resp. absolventov (každoročne podľa analýzy aktuálneho stavu) s podmienkou nástupu do profesie po absolvovaní štúdia na určenú dobu podľa výšky príspevku.
2. Pripraviť a uskutočniť komplex krokov na zmenu nepriaznivého stavu vo finančnom ohodnotení učiteľov tak, aby sa pomer priemerného platu učiteľa po 15 rokoch praxe voči priemernému platu v iných profesiách vyžadujúcich vysokoškolské vzdelanie zmenil z terajších 0,44 (posledné miesto medzi krajinami OECD) postupne na 0,77 – 0,88 (priemer krajín OECD, resp. krajín EÚ – členov OECD).

### **3.2 Odporúčania pre Akreditačnú komisiu poradný orgán Vlády SR (ďalej len AK)**

***A. Prijat' vnútorné opatrenia na zrovnoprávnenie postavenia skupiny študijných odborov 1 Výchova a vzdelávanie s ostatnými študijnými odbormi a na zabezpečenie vedeckej logiky členenia študijných odborov***

1. Pri schvaľovaní študijných programov dodržiavať zásadu, aby sa súčasť edukačných vied (vied o výchove a vzdelávaní) napr. učiteľstvo, pedagogika alebo teória vyučovania neobjavovali ako profilová súčasť ktoréhokoľvek študijného odboru (napr. jazyk a kultúry, pedagogika tanca, teória vyučovania predmetov a pod.).
2. Po prijatí navrhovaných opisov učiteľských programov podporiť zabezpečenie trojstupňovej kontinuity v učiteľských študijných programoch tak, aby sa postupne vytvorili podmienky na akreditáciu študijných programov 3. stupňa štúdia odborových didaktík všetkých predmetov (predovšetkým všeobecnovzdelávacích,

patriacich do povinného vzdelávania celej slovenskej populácie, osobitne fyziky, matematiky, informatiky, telesnej výchovy, ale napr. aj psychológie, ktoré medzi odborovými didaktikami doteraz absentujú), a aby predstavitelia iných skupín študijných odborov nevytvárali tomuto procesu prekážky,

3. Zabezpečiť, aby pri akreditácii učiteľských študijných programov nedochádzalo k separovanému vnímaniu odborovo-predmetovej zložky na jednej strane a profesijnej a pedagogicko-psychologickej spôsobilosti na strane druhej, a aby sa odbornosť prílišným nadradovaním odborovo-predmetovej zložky neviazala na iný odbor ako je učiteľstvo, a to:
  - odstránením ničím nepodloženého posudzovania učiteľských študijných programov v dvoch pracovných skupinách AK,
  - posilnením pracovnej skupiny pre Oblasť výskumu 1 Pedagogické vedy o zástupcov odborových didaktík zodpovedných za určené skupiny vyučovacích predmetov, resp. predmetov patriacich do jednej vzdelávacej oblasti podľa štátnych vzdelávacích programov.
4. Nedopustiť, aby učiteľstvo ako výlučná súčasť skupiny študijných odborov 1. Výchova a vzdelávanie (oblasť výskumu 1 Pedagogické vedy) bez ohľadu na typ vysokej školy, na ktorej sa uskutočňuje, bolo v 2. stupni štúdia ukončené iným akademickým titulom, ako je titul magister.

***B. Podporiť zvýšenie kvality učiteľských študijných programov v procese ich akreditácie:***

1. Dôsledne vyžadovať, aby po prijatí opisov študijných odborov boli v študijných programoch odborne obsahovo v štruktúre a dostatočne personálne zabezpečené všetky požadované moduly podľa opisu študijného odboru 1.1.1 Učiteľstvo predmetov a odborová didaktika, 1.1.2 Majster odbornej výchovy a príp. špecializácie v programe Učiteľstvo primárneho vzdelávania odboru 1.1.4 Predškolská a elementárna pedagogika.
2. Posudzovať kvalitu učiteľského študijného programu podľa zabezpečenia integrácie odborovo-predmetovej, odborovo-didaktickej, pedagogicko-psychologickej a sociálno-vednej a profesijne praktickej časti štúdia, podľa nadväznosti a komplementarity týchto súčastí a profesijnej gradácie v didaktickej a praktickej príprave.
3. Posudzovať učiteľský študijný program s ohľadom na potreby regionálneho školstva:
  - či program zodpovedá 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,
  - či program zodpovedá požiadavkám profesijných štandardov pre príslušnú kategóriu pedagogických zamestnancov,

- či program zohľadňuje požiadavky štátnych vzdelávacích programov príslušného stupňa školy alebo príslušného vyučovacieho predmetu.
4. Pri garantoch učiteľských študijných programov brať do úvahy okrem jeho odborného profilu aj predpoklady pre znalosť špecifík slovenského regionálneho školstva, preto uvážiť, v akých prípadoch môže byť zo zahraničia.

### 3.3 Odporúčania pre vysoké školy

#### **A. Uskutočniť po prijatí opisov študijných odborov pri najbližšej akreditácii vnútornú predstavu 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 integrovane prelínať odborovo-predmetový modul, pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný modul, odborovo-didaktický modul a učiteľské praxe,
  - 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 komplexne kompaktné 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 poznania 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 sa súčasti edukačných vied (vied o výchove a vzdelávaní) napr. 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 jednodborového štúdia učiteľstva AJ tak, aby bol absolvent pripravený na vyučovanie AJ na preprimárnom, primárnom stupni 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.

**B. Vytvárať predpoklady pre zlepšovanie kvality učiteľských študijných programov prostredníctvom výskumu a spolupráce s praxou regionálneho školstva:**

1. Vytvoriť na učiteľských vysokých školách podmienky na zabezpečenie kvalitnej didaktickej a praktickej prípravy študentov a ich výskumu a to napr.:
- zriadením pracoviska, ktoré by riešilo základné personálne, organizačné a ďalšie otázky praxí,
  - zabezpečením dostatočného množstva cvičných škôl a úzkou spoluprácou s nimi,
  - elektronickým prepojením učiteľskej fakulty so školami, s možnosťou komentovane sledovať výchovno-vzdelávací proces bez prítomnosti študentov v školskom prostredí,

- využívaním projektových schém na budovanie experimentálnych didaktických pracovísk – laboratórnych škôl pre výskum vyučovacieho procesu,
  - využívaním projektových schém na realizáciu širšie koncipovaného komplexnejšieho základného výskumu školy, učiteľa alebo vyučovacieho procesu a pod.
2. Celkove by sa mali vysoké školy pripravujúce učiteľov za spolupráce s pracovnou skupinou pre oblasť výskumu 1 Pedagogické vedy a Slovenskou rektorskou konferenciou viac mobilizovať a vytvárať tlak na ministerstvo školstva s cieľom vytvoriť mechanizmy a podmienky uvedené v časti 3.1:
- na motiváciu uchádzačov o učiteľské štúdium,
  - pre rozvoj základného výskumu školy a učiteľa a experimentálneho didaktického výskumu,
  - pre komplexné riešenie problematiky cvičných škôl a cvičných učiteľov,
  - pre dostatočné finančné a materiálne zabezpečenie učiteľských študijných programov.

## ZÁVER

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. Autorský tím, ale aj vysoké školy zúčastnené v projekte „Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva“ vyjadrili pripravenosť pokračovať v práci na uvedenej problematike a aktívne sa podieľať na realizácii jednotlivých návrhov.

Za týmto účelom odporúčame ministerstvu vytvoriť pracovnú skupinu, ktorá by:

- rozpracovala koncepciu a opatrenia do akčných plánov, navzájom nadväzujúcich krokov a časových harmonogramov,
- konkretizovala potrebné finančné zabezpečenie úloh a prípadné vplyvy na verejné financie,
- navrhla systém monitorovania úspešnosti ich implementácie a dôsledkov na vzdelávací systém.

Je nesporné, že v čase konsolidácie verejných zdrojov môže byť problém s dostatočnými zdrojmi na uskutočnenie potrebných zmien v oblasti prípravy učiteľov na vysokých školách, ako aj, že zmena prípravy učiteľov na vysokých školách je len parciálnym riešením súčasného stavu. Mnohé problémy aj učiteľských fakúlt však vychádzajú práve z nedostatočného financovania vzdelávacieho systému, osobitne odmeňovania pedagogických zamestnancov, s čím súvisí aj vnímanie postavenia učiteľa v spoločnosti a atraktívnosť o štúdium učiteľstva u výborných študentov. Je však potrebné zdôrazniť, že bez kvalitnej prípravy učiteľov a kvalitných samotných 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.

## **PRÍLOHY**

## **Zoznam príloh**

- Príloha 1 Vyhlásenie asociácie dekanov pedagogických fakúlt Slovenskej a Českej republiky
- Príloha 2 Názory Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií SR
- Príloha 3 Názory Združenia samosprávnych škôl Slovenska

**Príloha 1**  
**Vyhlásenie asociácie dekanov pedagogických fakúlt**  
**Slovenskej a Českej republiky**

**UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE**

Pedagogická fakulta *dekanát* Račianska 59, 813 34 BRATISLAVA

www.fedu.uniba.sk  
www.fedu.uniba.sk

**Ing. Eugen Jurzyca**

*minister*

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR

**Mgr. Jozef Dobeš**

*ministr*

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

**Prof. Ing. Ľubor Fišera, DrSc.**

*predseda*

Akreditačná komisia SR

**Prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc.**

*předsedkyně*

Akreditačná komise ČR

Bratislava. 29.9.2011

VEC :

**VYHLÁSENIE ASOCIÁCIE DEKANOV PEDAGOGICKÝCH FAKÚLT SLOVENSKEJ A ČESKEJ  
REPUBLIKY**

Dňa 29.9.2011 sa na pôde Univerzity Komenského v Bratislave, Pedagogickej fakulte, konalo ďalšie z pravidelných stretnutí Asociácie dekanov pedagogických fakúlt SR a ČR (AD PF), kde zástupcovia fakúlt diskutovali o aktuálnej situácii s ohľadom na meranie a zvyšovanie výkonnosti pedagógov a vedeckých pracovníkov ako aj manažovanie a riadenie z pozícií vyššieho manažmentu pre tento typ vysokých škôl v kontexte prebiehajúcich legislatívnych zmien. Viacerí dekáni a dekanky potvrdili nevyhnutnosť flexibilne reagovať na čoraz rýchlejšie zmeny socio-legislatívno-ekonomického prostredia aktívnym využívaním moderných nástrojov riadenia, manažmentu, monitoringu a evalvácie ľudských zdrojov, ekonomických parametrov a prvkov environmentu.

Výstupmi sú aj nasledujúce stanoviská asociácie dekanov smerom k ministerstvám a autoritám jednotlivých krajín:

- **Stretnutie AD PF navrhuje ministerstvám školstva SR a ČR prehodnotiť finančné aspekty zabezpečenia kontinuálneho vzdelávania a celoživotného vzdelávania prostredníctvom pedagogických fakúlt ako centier pedagogického výskumu a vedy.**

AD PF sa pripája k názoru ministra školstva, vedy , výskumu a športu SR Ing. Eugena Jurzycu, ktoré dnes (29.9.2011) prezentoval účastníkom konferencie a asociácie. Zdôraznil naliehavú potrebu a ochotu štátu podporiť výskum v pedagogických vedách a v implementovaní výsledkov výskumov do vzdelávacej činnosti. Súhlasíme s tým, že posilnenie vedy je nástrojom zvyšovania kvality vo vzdelávaní.

**Na základe analýz zúčastnených fakúlt odporúčame ministerstvám školstva na Slovensku a v Českej republike pre splnenie týchto cieľov a predovšetkým v záujme zvyšovania kvality kontinuálneho a celoživotného vzdelávania prehodnotiť kompetenciu subjektov pre realizáciu kontinuálneho a celoživotného vzdelávania prednostne, resp. výlučne pre vysoké školy.**

- **AD PF odporúča ministerstvám školstva v Slovenskej a Českej republike pri zámere aplikovať metodiku financovania vysokých škôl zohľadniť v časti posudzovania a hodnotenia publikačných výstupov potrebu posilnenia hodnotenia publikácií určených pre žiakov a študentov základných škôl, stredných škôl i vysokých škôl, ako aj publikácií obohacujúcich pedagogické myslenie a prístupy k výučbe, nakoľko ich autori z radov vysokoškolských pedagógov práve týmito publikačnými výstupmi jednoznačne napĺňajú požiadavku priameho transferu poznatkov vedy a výskumu do praxe.**
- AD PF podporuje organizáciu učiteľských študijných odborov ako spojeného päťročného magisterského štúdia, ktoré by bolo alternatívou súčasného štúdia členeného na bakalársky a nadväzujúci magisterský stupeň. Toto stanovisku adresuje Akreditačným komisiám SR a ČR a obidvom národným ministerstvám školstva.
  - o Dôvodom je, že súčasná dvojstupňovosť štúdia nezaručuje naplnenie požiadaviek zákona o pedagogických zamestnancoch na úplné magisterské vzdelanie učiteľa, absolvent – bakalár je v školstve uplatniteľný len za cenu výnimiek zo zákona.
  - o Na zamestnávanie pedagogických asistentov – asistentov učiteľa v školskom systéme chýbajú finančné prostriedky.
  - o Ohrozená je kvalita výučby, nakoľko ako v bakalárskom, tak v magisterskom štúdiu nie je dostatočný priestor pre kontinuálnu realizáciu odborných pedagogických praxí a semestrálne študijné pobyty v zahraničí, dôležitých pre absolventa s komplexom poznatkov a praktických spôsobilostí uplatniteľných na európskom trhu práce.

Nakoľko sa jedná o zásadné akademicko-exekutívne otázky, nezávislé od akéhokoľvek politického fokusu, smerujúce k zvyšovaniu kvality s dopadom na celý

vzdelávací systém, žiadame Vás o otvorenie diskusie na dané otázky v krátkom čase. AD PF ako celok ponúka aktívnu participáciu pri hľadani optimálnych riešení. Neriešenie a odsúvanie týchto otázok znemožňuje možnosť riešiť problémy školského systému a jeho kvalitatívnu úroveň ako celku nielen z hľadiska krátkodobého horizontu, ale najmä zo strategického hľadiska jeho budúceho vývoja.

S pozdravom  
za účastníkov AD PF Bratislava 2011

**Prof. PaedDr. Alica VANČOVÁ, CSc. v.r.**  
*dekanka PdF UK Bratislava*  
organizátor stretnutia AD PF Bratislava  
2011

**Prof. PhDr. Zdeněk HELUS, DrSc. v.r.**  
*prodekan PdF UK Praha*  
hovorca AD PF



**Príloha 2**  
**Názory Asociácie riaditeľov štátnych gymnázií SR**

Vážená pani profesorka, posielam sľúbené pripomienky za ARŠG SR k príprave a praxi poslucháčov VŠ, sú odkonzultované s Dr. Sadloňom.

Poukážeme predovšetkým na slabé miesta:

- Veľká časť poslucháčov nevie udržať disciplínu žiakov v triede, majú obavy, že by to bez prítomnosti učiteľa nezvládli,
- U niektorých sa prejavuje i slabšia úroveň vedomostí z daného predmetu,
- Problémy majú s písaním príprav na hodinu – nepoznajú koncepciu a súvislosti vyučovania, príprava je nepremyslená, izolovaná, často očakávajú odbornú podrobnú pomoc učiteľa pri príprave hodiny,
- Väčšina má slabé vedomosti o reforme vzdelávania, nevedia o zmenách v obsahu, usporiadaní učiva, nepoznajú nové učebnice, nepoužívajú nové metódy – IKT tabuľa, PC projektor, sú aj výnimky,
- Pracovná disciplína poslucháčov je dobrá, chcú a prax absolvujú,
- Osobnostne sú poslucháči skôr priemerom – vzťah k škole, k zamestnancom školy, vystupovanie, oblečenie a úprava, spisovné vyjadrovanie, a pod.,
- Slabou stránkou je hodnotenie a klasifikácia, neovládajú smernice pre hodnotenie, špecifiká hodnotenia jednotlivých predmetov, hodnotiace stupnice, a pod.,
- Vzťah k deťom je veľmi dobrý, prejavuje sa v ňom však prehnané kamarátstvo, sklon dávať lacné známky, lepšie známky, ľahké písomky bez skupín,
- Neuvedomujú si svoju zodpovednosť za žiakov vo vyučovacom procese v plnom rozsahu – nevedia, že musia mať školenie o BOZP a tieto zásady prísne dodržiavať,
- Pomohla by účasť metodika na vyučovacích hodinách poslucháčov a kontrola príprav metodikom,
- Navrhujeme predovšetkým posilniť prípravu budúcich učiteľov v oblasti prebiehajúcej reformy vzdelávania a zvýšiť kontrolu ich pedagogickej praxe na SŠ prideleným metodikom.

S pozdravom

RNDr. Marta Rácová  
podpredsedníčka ARŠG SR

**Názory Združenia samosprávnych škôl Slovenska**

Čo chýba absolventom VŠ s pedagogickým zameraním?

- Špeciálna pedagogika – nepoznajú terminológiu, nevedia pracovať s takými žiakmi, nevedia ich hodnotiť, nevedia komunikovať s ich rodičmi. Týka sa zvlášť predmetárov – 2. stupeň
- Nevedia, čo je to Štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program
- Nerozlišujú rozdiel medzi učebnými osnovami a tematickými výchovno-vzdelávacími plánmi
- Nevedia vyplňať školskú dokumentáciu – triedny výkaz, triedne knihy, klasifikačný záznam
- Nevhodná komunikácia s rodičmi, so žiakmi, s verejnosťou
- Slabé využívanie pomôcok
- Nevedia správne zaradiť do vyučovacej hodiny IKT technológie
- Nevedia využívať medzipredmetové vzťahy (odosobnenie sa od dôležitosti svojho predmetu – 2. stupeň)
- Obrovské problémy s disciplínou, nie sú dôslední – povyhrádzajú sa žiakom s nesplniteľnými vecami
- Nevšímajú si reakciu žiakov na učivo – majú nejaký rozpis, ktorý silou mocou chcú splniť
- Nedokážu zvládnuť organizáciu celej hodiny – všímať si všetko (postavenie na hodine, zápis na tabuľu, sledovanie žiakov a ich chápanie učiva –reakcia na nich, zapísať učivo do triednej knihy, zapísať známky, domáce úlohy – zadať, skontrolovať)
- Nevedia hodnotiť žiaka – 1. st. veľmi benevolentne – hlavne prváčky, potom sa to vypomstí, 2. st. veľmi prísno a neustúpia (dieťa je tvor omylný a treba mu dať šancu)

Mgr. Alena Petáková  
predsedníčka Združenia  
samosprávnych škôl Slovenska