

Profesionalita učitele – učitel jako expert

BEATA KOSOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica, bkosova@pdf.umb.sk

Kľúčové slová: profesia, profesionalita učiteľa, autonómia učiteľa, expertnosť v učiteľskej profesii

Abstrakt. Analýza naplňovania podmienok profesie v učiteľstve. Zdôvodnenie chápania učiteľa ako autonómneho subjektu. Charakteristika expertnosti v učiteľskej profesii a profesijných znalostí, potrebných pre výkon práce učiteľa. Prekážky v realizácii učiteľstva ako expertnej profesie – legislatívne bariéry, bariéry vo vysokoškolskej príprave.

KOSOVÁ B.: **The teacher like a professional.**

Key words: profession, teacher's professionalism, teacher's autonomy, teacher-profession expert

Abstract. The paper brings an analysis of conditions in teacher profession – situation in Slovakia. Teacher is shown as an autonomy subject. It describes the characteristics of teacher-profession experts and expert's professional knowledge. Obstacles in teacher-profession realizations like expert-profession – barriers: legislative, pre-graduate.

Charakteristika profesie

Keď v bežnej reči hovoríme o učiteľskom povolání, nazveme ho bez zaváhania profesiou. Ale zodpovedá ona atribútom, ktoré sú pre profesiu typické? Vedia učitelia, v čom majú byť vlastne nenahraditeľní profesionáli? Dokážeme ich to naučiť, alebo už v príprave zakladáme prvky deprofesionalizácie?

Povolania existujú v podstate v podobe remesla, semiprofesie a profesie. „*Profesie* predstavujú vzorce zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté sústavy noriem, odvodených z ich špecifickej roly v spoločnosti“ (Kot'a, 1998, s. 20). Za znaky nesporných profesií sa pokladajú v rôznych variáciách (Štech 1998, Kasáčová 2003, Vašutová 2004, Spilková 2004, The International Encyclopedia of Education, 1994 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 vlastnia len členovia profesie,
 - zvládnutie na teórii postavených formalizovaných poznatkov v rámci dlhej prípravy na vysokej úrovni a i.
- V ďalšej časti budeme venovať pozornosť najmä trom posledným charakteristikám.

Autonómia učiteľa, učiteľ ako subjekt

Ideál služby dáva príslušníkom profesií zvláštny mandát. Pretože uspokojujú významné potreby spoločnosti, môžu sa riadiť sami. Pravý profesionál pracuje bez vonkajšej kontroly a má **veľkú autonómiu** v rozhodovaní, pretože má hlboké znalosti, dobre pozná potreby klienta a využíva svoje expertné schopnosti v jeho záujme nezávisle na osobných pocitoch. Pri posudzovaní vlastných výkonov vyžaduje autonómiu alebo posúdenie kolegami.

Učitelia majú na prvý pohľad pomerne veľkú autonómiu, pretože pracujú v triede sami bez kontroly zvonku. Vo výchovných situáciách sa od nich vyžaduje, aby sami posúdili potreby dieťaťa, reagovali flexibilne a uskutočnili účinné intervencie. Zato vo vzdelávacích situáciách sú ešte stále značne **obmedzovaní uniformitou** vzdelávacích cieľov a obsahov, ktorých preplnenosť vedie i k uniformite foriem a metód vzdelávania. Vďaka akademickým slobodám sú na tom najlepšie učitelia vysokých škôl a učitelia primárneho stupňa, ktorí vďaka svojmu výlučnému postaveniu v triede a vo vyučovacom čase môžu účinnejšie meniť edukačné ciele podľa aktuálneho stavu, integrovať obsah výučby, presúvať činnosti, strieďať formy a metódy práce, flexibilne narábať s časom. K tomu ich nútia aj vekové, individuálne a sociálne odlišnosti detí, ktoré pri vstupe do školy najviac determinujú pedagogický proces.

Autonómia učiteľa je ohrozovaná zvnútra aj zvonku. Učitelia na jednej strane žiadajú autonómiu, odsudzujú obmedzujúce byrokratické praktiky školských orgánov, či inšpekcie, no na druhej strane paradoxne časť učiteľov nemá o autonómiu záujem, ku všetkému potrebuje pokyny zhora a hotové metodické návody. Podľa Vašutovej (2004, s. 19) je to preto, že autonómia vyžaduje zmenu profesijného správania, vysokú mieru zodpovednosti za výsledky každého dieťaťa, čo môže byť jednotlivcami vnímané ako príťaž. Profesiou ohrozuje i proces, ktorý Štech (2003, s.12) nazýva taylorizáciou práce. Činnosti učiteľov sú stále viac podrobované

metódam vedeckého riadenia práce, čo sme už na univerzitách pocítili, sú stále viac pod kontrolou vonkajších expertov, všetko je plánované, učiteľ je zbavovaný autentickej kontroly vlastnej činnosti, má stále menej priestoru na slobodnú komunikáciu so žiakmi.

Spomínané okolnosti sú pre učiteľskú profesiu mimoriadne závažné. Vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie jedinečné a neopakovateľné vzťahy s deťmi. Aby ich učiteľ mohol zvládnuť, vyžaduje to, aby mal predovšetkým *pod kontrolou sám seba*. Správne usmerňovať druhých môže len vtedy, ak bude vo vzťahoch k nim sám sebou, vystupovať ako *subjekt*, s porozumením situácii, deťom i sebe, s nutnosťou odstupu a nezávislého rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu. Potom stavebným kameňom učiteľskej profesionality, t. j. byť kompetentný, znamená byť oslobodený od vonkajšieho tlaku inštitúcie, nebyť konformný, byť autonómny subjekt (Koš, 1998, Štech, 1998, Lukášová, 2003). Byť kompetentným učiteľom - profesionálom, ktorý pomáha druhým byť, je *reflektovaný stav bytia* v role učiteľa, uvedomovanie si vnútorného povolania k profesii a zodpovednosti za druhého človeka (Lukášová, 2003, s. 28).

To kladie na učiteľov paradoxne omnoho väčšie nároky, ako na profesionálov v iných aj uznávanejších profesiách. Učiteľ musí zvládnuť predovšetkým sám seba, pretože mu to umožní zvládnuť nasledovné skutočnosti:

1. **Stresujúce vonkajšie faktory** – vyrušujúci žiaci, nezáujem žiakov, nedostatok času, nemožnosť venovať sa žiakom individuálne, neučebné povinnosti, nedostatok prostriedkov, nedostatok podpory zo strany rodičov, spoločnosti, kolegov, nedostatok pozitívnych ocenení a porozumenia k inováciám zo strany nadriadených, vlastné rodinné a sociálne problémy,
2. **Učiteľstvo ako nemožné povolanie** – t. j. také, „u ktorého ani sebadokonalejšia príprava naň nezaručuje vysokú a pravidelnú úspešnosť profesijných činností a ktorého súčasťou je neúspech žiaka i samotného edukačného podnikania“ (Štech, 1998, s. 46). S vykonávaním tohto povolania sú spojené najmä nasledovné ťažko riešiteľné dilemy:
 - *Autonómia* žiaka, ktorá je konečným cieľom výchovy, samostatnosť v rozhodovaní, autoregulácia, aby žiak sám seba formoval verus *závislosť* žiaka na učiteľovi, interiorizácia noriem, zákonov, pravidiel, socializácia. Žiak sa má podriaďovať pravidlám, porozumieť im, prijímať ich, ale zároveň o nich pochybovať, prehodnocovať ich a meniť. „Dokázať naplno rozvinúť dieťa...znamená tak trochu podstúpiť vlastnú smrť“ (Štech, 1998, s. 47).
 - *Náročné ciele* vzdelávania či už národné, alebo učiteľove verus *nemožnosť plne preniknúť do vnútra* žiaka a účinne ovplyvniť procesy jeho učenia, pretože žiak je uzavretý autopoietický systém, vytvára prirodzené obranné mechanizmy svojho sebapoňatia a prenosom zosilňuje nevedomé postoje, či očakávania učiteľa.
 - *Rutina*, využívanie vlastných osvedčených postupov, napodobňovanie skúsených profesionálov, ktoré však v istých situáciách neprináša úspech verus *tvorivosť*, využívanie originálnych postupov, ktoré však vytvárajú situácie značnej neistoty, keď nie je o čo sa oprieť, iba o vzor, ktorý rutinu neguje.
3. **Pedagogický vzťah k žiakovi** – od profesionála sa vyžaduje dištancia, odstup, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, aby mohol účinne pomáhať a vzdelávať, na druhej strane facilitujúci vzťah, založený na vcítení, vyžaduje blízkosť, hlboké porozumenie dieťaťu, odklon od posudzovania. Ak učiteľ nevie, môže ublížiť, ak vie príliš mnoho, uplatňuje príliš poľahčujúce okolnosti, oboje môže dieťaťu uškodiť. Učiteľ pre efektívnosť svojej práce potrebuje autoritu, mať vplyv na žiakov, ale zároveň túži byť žiakmi prijímaný a milovaný, keď sa otvára druhému človeku (ešte k tomu „malému“), pociťuje hrozbu možného odmietnutia. Vzťah učiteľa a žiaka je vždy asymetrický, partnermi sú mu menej kompetentní a na primárnom stupni školy relatívne bezbranní jednotlivci. V takej situácii je ťažké nezneužiť moc proti tomu, kto neprináša to, čo sme od neho očakávali, napr. v snahe presadiť svoje v komunikácii, pri hodnotení, v poskytovaní šanci a pod. Škola má brániť násiliu a agresivite, ale sama je ich špecifickým zdrojom (Štech, 1998, s. 46).
4. **Svoje vlastné nedostatočnosti** – ako sú napr. vlastné subjektívne chyby, zvláštnosti vlastného temperamentu, subjektívne preferencie v pohľade na žiakov, na spôsoby ich myslenia, na dôležitosť učiva, ale aj obmedzenosť vlastných schopností, ktoré môžu byť u žiakov na vyššej úrovni (práca s IKT) a pod. Trvalým ohrozením učiteľa je, že niektoré výchovné situácie v ňom môžu vyvolávať nespracované traumy z detstva, že stresujúce faktory spôsobujú psychickú únavu až vyhorenie, že nízke sebahodnotenie učiteľa, vyplývajúce z nedocenenia profesie, vedie k tendencii kompenzovať si ho medzi žiakmi.

Uvedené, ale i ďalšie s autonómnyim bytím súvisiace skutočnosti si učelia často vôbec neuvedomujú, ne-reflektujú ich a niekedy ani netušia, že tvoria podstatnú časť ich expertnosti a profesionality, že ich sebapoňatie a sebaregulácia má na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv. Popisovaným situáciám a dilemám sa učiteľ vstupom do profesie nemôže vyhnúť, ich riešeniam nie je možné ho dopredu naučiť, môže ich len jedinečne spracovávať a usilovať sa o uchovanie integrity vlastného ja.

Expertnosť v učiteľskej profesii

Profesionáli sú ľudia, ktorí vo svojej činnosti využívajú poznatky, ktoré nie sú dostupné každému a zároveň sú účinné. Uznávaní profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické, t. j. formalizované a systematické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, dotýkajú sa a iniciujú produkciu poznania, tvoria nové poznatky.

Od konca 20. storočia sa hovorí o učiteľstve ako o expertnej profesii. V čom má byť ale učiteľ 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 poznania. Ak sa učiteľ zameriava na obsah vyučovaného, tak porovnávanie sa s nimi vedie k pocitom menejcennosti a nízkemu sebahodnoteniu. To je ešte horšie u učiteľov primárneho stupňa, ktorí oproti ostatným kategóriám učiteľov ovládajú len „malú“ matematiku, či hudobnú výchovu. Nie je to ale ani samotná pedagogika a psychológia, v ktorých učiteľ neprekona pedagóga teoretika, či klinického psychológa, využíva poznanie týchto vied najmä v aplikovanej podobe. Akú identitu má cítiť učiteľ, keď v ničom vlastne nie je najlepší? Problémom je, že podstata jeho profesionality je v **integrácii** pedagogiky s psychológiou, pedagogiky s každým vyučovaným odborom v didaktike a u učiteľa elementaristu vzhľadom na celostný charakter vnímania a myslenia dieťaťa a mladšieho školského veku aj v integrácii vyučovaných predmetov medzi sebou. Žiaľ didaktiky predmetov dosiaľ neuskutočnili zásadný vedecko-metodologický krok k tomu, aby sa stali uznávanými vednými a študijnými disciplínami.

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**. Učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta pre riešenie školských edukačných (vzdelávacích a výchovných) situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. in Spilková, 2004). Učiteľ by teda mal ovládať „expertné diagnostikovanie situácií a subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, interpersonálne stratégie, sebareflexiu na odbornej báze postaveného vyučovacieho konania“ (Vašutová, 2004, s. 23). Z týchto východísk sa konkretizujú základné **učiteľské kompetencie**. Ak porovnáme známe klasifikácie, tak je v nich obvykle uvedená jedna odborovo-predmetová kompetencia a ďalších 6 – 7 kompetencií pedagogickej alebo integrovanej povahy (napr. Vonk, 1992, Kyriacou, 1996, Švec, 1999, Spilková, 1999, Vašutová, 2001, Walterová, 2002, Kasáčová, 2002 a i.).

Pojem **profesijné znalosti** (professional knowledge) potom neznamená zúžene vedomosti, ale zložitú štruktúru zahrňujúcu zložku vedomostnú, schopnostnú, skúsenostnú, postojovú a hodnotovú. Z tohto dôvodu sa začína namiesto kompetencií používať pojem profesijné hodnoty alebo zodpovednosti (Lukášová, 2003, Vašutová, 2004).

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 prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. Podľa Atkinsona a Claxtona (in: Lukášová, 2003, s. 33) podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto procese 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 popísať), ktoré vyústi do schopnosti realizovať edukačný proces.
- Reflexia umožní vytvárať **kontextové znalosti**, t. j. znalosti súvislosti teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces.

Ak skutočný profesionál je typicky tým, že aj **produkuje poznanie**, aké nové teoretické poznatky vlastne tvorí učiteľ? Jeho profesijné sebedomie by sa výrazne zvýšilo, keby sme mu namiesto preceňovania vedno-odborového poznania dôrazne ukázali, že učiteľ vlastne vytvára ono skúsenostné poznanie v činnosti, ktoré prostredníctvom reflexie môže previesť do teoretickej podoby a ktoré okrem neho nik iný nepozná. Ak je učiteľ schopný na odbornej metodologickej báze realizovať reflexiu vlastnej činnosti, potom:

- **Vytvára „epistemológiu praktického poznania profesie“** (Štech, 1998) - teoretizuje praktické postupy, teda zvedomuje, racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, skryté, či zamlčané (tacit knowledge) predpoklady rozhodovania a konania. Rekonštruuje svoje vlastné skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov. Kládne si otázky, čo sa deje a prežíva pri najsamozrejmejších javoch, aby ich pochopil, nabudúce predvídal, alebo aby zmenil vlastné konanie. Ak sa neuvedomované schémy konania prostredníctvom reflexívnych techník pretransformujú do reči, vydedia sa z činnosti samotnej a sú k dispozícii ďalším ako poznanie skúsených praktikov (bližšie pozri Kasáčová,

2005). Mali by sa stať metódou prípravy učiteľov, ako aj jednou z možných bazových oblastí výstavby didaktiky ako vedy.

- **Vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu**, pre každý prípad nový. Skúsený učiteľ praktik v problémových situáciách akoby plánovite improvizuje:
 - nepostupuje rutinne ani automaticky, má schopnosť presúvania a rozširovania kognitívneho rámca (rutinu využíva v typických situáciách),
 - má vyvinutý zmysel pre rozlíšenie typickosti a atypickosti situácie,
 - jeho konanie v situácii je nesprostredkované, myšlienkovy neanalyzované – má zvláštnu úroveň percepcie (hneď vidí, poznáva naostro), ktorá akoby priamo organizovala jeho konanie, dávala mu štruktúru a poriadok (na myslenie nie je čas, musí hneď za situácie konať),
 - nepostupuje ani dedukciou, ani indukciou, ale abdukciou – výberom jednej z niekoľkých hotových hypotéz (podľa Štech, 1998).

Skúsený praktik hoci vyzerá ako nepremýšľajúci jedinec, vlastní intuitívne, zamľčané poznanie, ktoré však zanikne jeho odchodom z profesie. Toto poznanie v činnosti nie je možné iného teoreticky naučiť. Reflexiou jedinečných prípadov však možno lepšie pochopiť vlastné konanie a odovzdať ho iným aspoň ako modelové, ako jednu z hypotéz.

Ak to teda celé dosiaľ zhrnieme, **učiteľ ako expertný profesionál by mal byť expertom**:

- na seba (autonómnym subjektom),
- na pedagogické vzťahy (na pomoc individuálnemu rozvoju žiaka a riešenie výchovných situácií),
- na uľahčovanie učenia sa (na široko ponímanú psychodidaktickú transformáciu obsahu vzdelávania) a
- na permanentnú reflexiu praktickej činnosti a sebareflexiu.

Čo bráni v naplnení poňatia učiteľstva ako expertnej profesie na Slovensku?

Okrem doteraz spomínaných súvislostí sú pre odpoveď na túto otázku sú podstatné dve zásadné skutočnosti: temer 60-ročné duálne chápanie učiteľskej spôsobilosti a duálna príprava na učiteľskú profesiu.

Schizoidnosť profesijnej identity (Kosová, – Pupala – Portik, 2004) spočíva v **separovanosti komponentov učiteľskej spôsobilosti**, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej.

- Dlhoročné oddelenie odbornej a pedagogickej spôsobilosti v legislatívnych dokumentoch MŠ SR zakladá dôvod na to, aby sa tieto súčasti vnímali ako od seba nezávislé, ktoré sa dajú získať oddelene.
- Za odbornú spôsobilosť sa 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 a čo zároveň diskvalifikuje učiteľské študijné odbory.
- Separované vnímanie odbornej na jednej strane a pedagogickej spôsobilosti na strane druhej problematizuje vnútorné identifikovanie sa s profesiou, keď sa odbornosť viaže na iný odbor ako je učiteľstvo.

Všetky etablované profesie majú korelát v konkrétnych odboroch **vysokoškolského vzdelávania**, ktoré zdôvodňujú zložitou expertných poznatkov a autonómnosťou profesionálov. Neustále objavujúce sa pochybovanie o nutnosti vysokoškolského vzdelávania učiteľov a osobitne učiteľov primárneho stupňa školy pramení práve v nepochopení podstaty expertnej profesionality učiteľa. Treba však jasne povedať, slovami Lukášovej (2003, s. 23), že „vzdelávanie učiteľov nie je ďaleko od toho, čo sa nazýva profesionalizácia bez profesionalizmu“, že vzdelávanie učiteľov nevedie k profesionalite a problematizuje profesijnú identitu. Ak zanedbáme ekonomické problémy a nemožnosť vyberať si uchádzačov, potom ostávajú dva zásadné problémy – kurikulum vysokoškolskej prípravy a spôsob výučby študentov.

V **oblasti kurikula** všeobecne sú prekážky zmeny profesionality nasledovné:

- Rozpor informačno-transmisívnych modelov a koncepcií učiteľského štúdia s požiadavkami profesijných kompetencií.
- 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 didaktík, alebo teórie výchovy).
- Nerozpracovanosť didaktík ako vedných a študijných odborov.
- Nevyhovujúci pomer teórie a praxe, nedostatočná až neexistujúca reflexia praxe.
- Rozpor oficiálneho vyučovaného a skrytého kurikula, t. j. sociálnych zážitkov a životných skúseností študentov na praxi i vo výučbe na vysokej škole.
- Nízka všeobecná vzdelanosť pre pochopenie širších súvislostí edukácie a seba ako subjektu v nej (podobne Lukášová, 2003, Spilková 2004, Vašutová, 2004).

Na **1. stupni ZŠ** k tomu pristupujú ešte ďalšie špecifické problémy:

- Chýba filozofia učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy, jej špecifik vo vzťahu k ostatným školským stupňom, učiteľ je pripravovaný ako sumár „malých odborových kvalifikácií“.
- Prejavuje sa ešte väčší rozpor medzi multidisciplinárnosťou vedecky zameraného štúdia a integrovanosťou práce učiteľa na primárnom stupni, príliš široký záber vedie u študentov k povrchnosti, k pocitom nepripravenosti a profesionálnej neistoty.
- Nízka funkčná integrita štúdia (pedagogiky a psychológie, pedagogiky a didaktík, didaktík navzájom, teórie a praxe).

V oblasti **vysokoškolskej výučby** sú najväčšie prekážky vo vývoji profesionality:

- Ignorovanie teórií učenia sa a procesov učenia sa vysokoškolákov zo strany vysokoškolských učiteľov.
- Neakceptovanie fáz procesu stávania sa učiteľom.
- Prevládanie informačno-transmisívnych metód výučby (prednáška), ich neúčinnosť pre študentov proces učenia sa a protikladnosť k profesijnému zameraniu štúdia.
- Výučba didaktických a pedagogických disciplín bez znalosti praxe, bez pravidelnej reflexie praxe.
- Neadekvátnosť hodnotenia študentov učiteľstva, neopodstatnené testovanie a vedomostné skúšky namiesto hodnotenia profesionálnych učiteľských kompetencií, vrátane štátnych skúšok (podobne Lukášová, 2003, Spilková, 2004).

Spomínané komponenty profesionality nie sú pre status učiteľskej profesie príliš priaznivé. Mimoriadne negatívne pôsobia vonkajšie vplyvy ako nízke platy, feminizácia, nemožnosť kariérneho rastu, zlé materiálne podmienky práce, nízke postavenie klientov (žiakov) v spoločnosti. Podmienky pre zmenu statusu značne závisia od úpravy legislatívnych podmienok (napr. uzákoníť výlučne graduálnu cestu k učiteľskému povolaniu, kariérový rozvoj učiteľov závislý od ďalšieho vzdelávania, nepripustiť neodbornosť vyučovania a pod.). Tieto úpravy si však musí učiteľská obec pripraviť a vybojovať. To však predpokladá zvýšiť sebavedomie učiteľov a profesijnú identitu, ktoré sú značne nízke. Vnútoraná zmena profesie sa pravdepodobne bude môcť uskutočniť len cez zmenenú vysokoškolskú prípravu, alebo zmenené ďalšie vzdelávanie učiteľov. A to je zodpovednosť, ktorú by si učiteľské fakulty a organizácie ďalšieho vzdelávania učiteľov, mali čo najskôr uvedomiť.

Literatúra

- KASÁČOVÁ B. 2002: Učiteľ – profesia a príprava. Banská Bystrica: PF UMB
- KASÁČOVÁ B. 2003: Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času. Prešov: FFPU, s. 23 - 41
- KASÁČOVÁ B. 2005: Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: PF UMB.
- KOSOVÁ B., PUPALA B., PORTIK M. 2004: Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. Pedagogické rozhľady, roč. 13, č. 5, s. 9 – 11.
- KOŤA J. 1998: Profesionalizace učitelského povolání. In: Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PF UK, s. 6 – 42.
- KYRIACOU CH. 1996: Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál.
- LUKÁŠOVÁ–KANTORKOVÁ H. 2003: Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: PF OU.
- SPIPKOVÁ V. 2004: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido.
- 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, s. 34 – 44.
- ŠTECH S. 1998: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PF UK, s. 42 – 59.
- ŠTECH S. 2003: Pohled na učitel'skou profesi zvenjšku a zevnitř. In: Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času. Prešov: FFPU, s. 9 – 22.
- ŠVEC V. 1999: Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido.
- The International Encyclopedia of Education. 1994. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press.
- VAŠUTOVÁ J. 2001: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha: PdF UK, s. 19 – 46.
- VAŠUTOVÁ J. 2004: Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- VONK J.H.C. a i. 1992: New prospects for teacher education in Europe. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- WALTEROVÁ E. 2002: Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. Pedagogická revue, roč. 54, č. 3, s. 220 – 239.