

KOMPETENCE A PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE JAKO ZÁKLADNÍ TERMINOLOGICKÉ POJMY

BASLER Jaromír, CZ

Resumé

V odborné literatuře se velmi často setkáváme s pojmem kompetence, nejčastěji v kontextu vzdělávání s odvozeným pojmem profesní kompetence učitele. V těchto odborných pojmech panuje výrazná nejednotnost. Cílem předkládaného příspěvku je provedení analýzy odborných zdrojů, které se těmito pojmy zabývají a předložit význam pojmů kompetence a profesní kompetence učitele v kontextu současné pedagogické teorie. Logicky příspěvek nejprve analyzuje pojem kompetence a následně analyzuje odvozený pojem profesní kompetence učitele.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence učitele, terminologie

COMPETENCES AND PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCES AS THE BASIC TERMINOLOGICAL CONCEPTS

Abstract

Scientific literature often uses the term competences. The frequently used concept in the context of education is the derived term professional teacher competences. However, there is a degree of disunity in the use of these concepts. The aim of the present paper is to perform an analysis of professional resources that include these terms, and to clarify the meaning of the terms competences and professional teacher competences in the context of the current educational theory. At first, the paper analyses the term competences and then the derived term professional teacher competences.

Key words: competences, professional teacher competences, terminology

Úvod

Terminologie v rámci pedagogických teorií se v průběhu času vyvíjí a s ní i jednotlivé terminologické pojmy. Z tohoto důvodu se poté jednotlivé definice rozličných pojmů velmi různí. V následujících kapitolách se zaměříme na objasnění dvou základních pojmů v kontextu pedagogické teorie, konkrétně pojem kompetence a pojem profesní kompetence učitele. Cílem příspěvku je provedení analýzy odborných zdrojů, které se těmito pojmy zabývají a předložit význam pojmů kompetence a profesní kompetence učitele v kontextu současné pedagogické teorie.

1 Kompetence

Pojem kompetence obvykle nabývá dvou odlišných významů. Nejčastější je sociologické pojetí termínu, kdy je kompetence chápána jako **pravomoc** (Veteška et al., 2008). V rámci pedagogických věd je pojem kompetence chápán „*ve smyslu způsobilosti člověka splňovat všechny požadavky a jednat v kontextu daným obsahem kompetence ... a nést odpovědnost za důsledky svého jednání*“ (Kubrický, 2015, s. 9).

V anglické zahraniční literatuře můžeme v souvislosti s českým pojmem kompetence nalézt termíny *competence* (komplexní schopnost jedince např. kompetence číst – celostní pojetí), *competency* (díličí požadavek ve vztahu k výkonu např. kompetence smysluplně používat grafické

i symbolické vyjádření informací). V množném čísle můžeme najít pojem *competencies* (odvozený od slova v jednotném tvaru *competency*), který se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám celostního pojetí komplexních schopností jedince (Hladík, 2010). Zde můžeme vidět rozdíl oproti české literatuře, kde se používá pouze jednotně pojem kompetence (jednotné i množné číslo).

V následujícím textu uvádíme některé definice obecného pojmu kompetence:

Průcha (2005, s. 33) vymezuje pojem kompetence jako „*obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, dovednostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání*“.

Skalková (2005, s. 8) vymezuje pojem jako „*obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, jež jedinec rozvinul během své účasti na vzdělávání*“.

U definic podle Průchy (2005) a Skalkové (2005) můžeme vidět rozdíl v definicích téměř pouze ve slově způsobilost / schopnost. To může být dáno nejednotným překladem zahraničních zdrojů z kterého mohli autoři vycházet (*capability*, které je v zahraničních definicích často využíváno a může být předkládáno jako způsobilost, ale také jako schopnost). Dále je to dáno také faktem, že dříve byl v některých kruzích pojem schopnost a kompetence zaměňován, což bylo nesprávné z důvodu, že schopnost je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti, který se může, ale také nemusí rozvinout. Kompetence tedy není synonymum pojmu schopnost, ale spíše některé dílčí kompetence mohou být realizované / rozvinuté schopnosti (Kubrický, 2015; Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010).

Vybrání zahraniční autoři pojem kompetence definují následovně:

- „*Kompetence je množina chování pracovníka, které musí v dané situaci použít, aby úkoly z této pozice kompletně zvládl*“ (Woodruffe, 1993, s. 31).
- Hrmo, Turek (2003, s. 12) definují pojem kompetence jako „*správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti*“.
- Disponuje-li člověk souborem kompetencí v určité oblasti, znamená to, že je schopen v ní úspěšně jednat (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010).

Kompetence jakožto obecný pojem má dle odborné veřejnosti následující charakteristické znaky (Veteška, 2010; Kubrický, 2015):

- **Kompetence je kontextualizovaná** tzn., že je vždy zasazena do určitého kontextu – prostředí, situace. Z dané vlastnosti vychází, že kompetence je vždy získána učním.
- **Kompetence je multidimenzionální** – je tvořena vlivem velkého množství vnějších a vnitřních zdrojů a jejich vzájemným působením.
- **Kompetence je definovaná standardem** tzn. že předpokládaná úroveň ovládnutí kompetence je předem stanovena. Tuto vlastnost kompetence ovšem nelze přímo vztáhnout na oblast profesních kompetencí učitele, jelikož profese učitelství v České republice nemá jasně definovaný profesní standard.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je rozvíjena v rámci procesu vzdělávání, utvářena, zdokonalována a pozměňována na základě zkušeností a nových vědeckých poznatků. V rámci tohoto znaku je nutné zmínit taktéž přenositelnost, jelikož určitá kompetence může být přenositelná v rámci několika situací (adaptace kompetence).

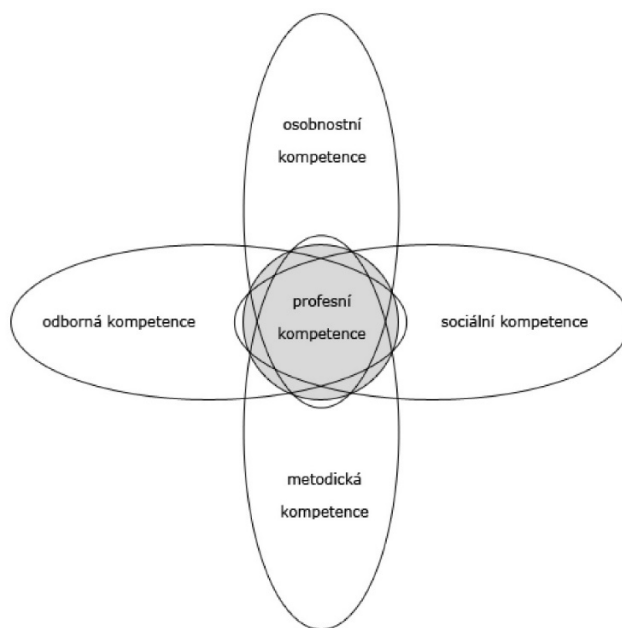
Jak již bylo zmíněno kompetence je obecná způsobilost, které zahrnuje specifické **rozličné složky kompetence** jako jsou různé vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, zkušenosti, vlohy, nadání,

schopnosti. Kompetence se často týkají celé osobnosti člověka, což potvrzuje Duisman (2005), který popisuje základní složky kompetence – chování, poznávání a prožívání.



Obrázek 1 – Hierarchický model složek kompetence (Veteška et al., 2008)

Stejně jako Duisman (2005) uvádí také Veteška et al. (2008) chování jako složku kompetence, a dokonce jako stěžejní (viz obr. 1). „Zvládnutí kompetence v požadované míře je v zásadě posuzováno úspěšností chování jedince v různých životních situacích.“ (Veteška et al., 2008, s. 32). Jung (2005) upozorňuje na skutečnost, že se nejedná pouze o složky získané, ale také složky vrozené (osobnostní předpoklady, vrozené dispozice). Autor dále propracoval strukturní model profesní kompetence (viz obr. 2), která je tvořena průnikem osobnostní, sociální, metodické a odborné dílčí kompetence (dimenze). Tento model je podrobně popsán v tab. č. 1.



Obrázek 2 – Strukturní schéma profesní kompetence (Jung, 2005).

Tabulka 1– Charakteristiky dílčích složek (dimenzí) profesní kompetence (upraveno dle Kubrický, 2015).

Odborná kompetence (též znalostní)	Zahrnuje zvládnutí a zhodnocení odborných znalostí.
Osobnostní kompetence	Schopnost učit se. Kompetentní zacházení se sebou samým. Být svým vlastním manažerem (manažerské dovednosti). Schopnost sebereflexe. Schopnost reflektovat nové znalosti a na jejich základě modifikovat dosavadní.
Sociální kompetence	Týmová práce. Kooperativnost. Empatie. Zvládání konfliktních situací. Komunikativnost.
Metodická kompetence	Plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti a dovednosti. Schopnost postupovat systematicky. Schopnost strukturovat a klasifikovat nové informace. Myšlení v souvislostech. Schopnosti kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací. Zvažovat příležitosti a hrozby.

Z výše uvedeného můžeme tvrdit, že kompetence zahrnuje několik dílčích složek a má tedy značně komplexní charakter.

V další kapitole již nebude dále pracováno s obecným pojmem kompetence, ale bude dále využíváno pedagogické pojetí kompetence, tedy pojem **profesní kompetence učitele**. Pojem profesní kompetence učitele bude analyzován v následujícím textu příspěvku¹.

2 Profesní kompetence učitele

Výchovně-vzdělávací proces je setkávání se učitele a žáka u společné výchovně-vzdělávací činnosti, je tvůrčím, proměnlivým a nestabilním procesem s množstvím rizikových faktorů a řadou neznámých. Z tohoto důvodu by měl být učitel odborníkem v rámci své profese a konkrétní aprobace. **Jeho způsobilost k úspěšnému vykonávání profese je dána právě profesními kompetencemi** (Vašutová, 2008; Jakubovská et al., 2016).

Soubor klíčových profesních kompetencí nazýváme jako **profesní standard** (Vašutová, 2004; Lukášová, 2003). Jedná se o v čase měnící se normu (přizpůsobující se aktuálním podmínkám). Průcha (2009, s. 221) definuje profesní standard jako „*Žádoucí profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání, slouží jako kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném*

¹ Doposud jsme užívali pojem kompetence a profesní kompetence v jednotném čísle jako stěžejní zastřešující pojem, v následujících kapitolách bude pojem kompetence uvažován v množném čísle, jelikož se ve výzkumné části budeme zaměřovat právě na komplex rozličných dílčích kompetencí, kterými by měl učitel disponovat.

a dalším vzdělávání učitelů, pro ověřování profesní způsobilosti a stanovení požadavku na atestace učitelů, ev. pro kariérní řád a odměňování učitelů v praxi.“ „Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze chápat jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele. Profesní kompetence chápeme jako komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty. Profesní kompetence považujeme za základní kritérium k hodnocení kvality učitele a jeho práce.“ (Spilková, Vašutová, 2008, s. 100). **V zahraničí jsou stanovené rámcové profesní standardy (i konkretizované), v České republice ovšem jasné stanoveny nebyly.**

Podrobnější charakterizace kompetencí (zejm. profesních dovedností a znalostí) projevující se ve výuce i mimo ni považujeme za **indikátory kvality učitele**. Základními nástroji pro hodnocení kvality je pozorování výuky, rozhovor s učitelem, popř. s žáky nebo rodiči, analýza dokumentů (přípravy na výuku, průběžná klasifikace žáků, časově tematický plán, příp. portfolio učitele). Profesní standard ovšem není kodifikován v zákoně, tudíž se jedná o těžce uchopitelnou normu. Je možné např. pozorovat výuku učitele a analyzovat jeho kompetence, ale pokud nebude zjištěno protiprávní jednání, ale pouze špatná kvalita výuky (nevhodně volené výukové metody, formy apod.), tato skutečnost není důvodem k propuštění zaměstnance. Samozřejmě je nutné učitele poučit a uvést doporučení, případně nabídnout další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale v případě nezájmu učitele nebude efekt účinný. Mnoho výzkumů prokázalo, že kvalita učitelů je nejdůležitějším faktorem ovlivňující kvalitu školního vzdělávání a výkony studentů (Darling-Hammond, 2000; Hanusek, Kain, Rivkin, 2005).

Zvyšování kvality učitelů a jejich profesních kompetencí se stalo všeobecně politickou prioritou a věnuje se této problematice i řada mezinárodních dokumentů UNESCO, OECD, Evropské komise (Kotásek, 1997; Goulliová, 1997; Evropská komise, 2017). Mnoho výzkumů se pokusilo identifikovat profesní kompetence učitele, které by měl kvalitní učitel mít (Evans, 2002; Harris, 1998; Wong, Wong, 1998; Myers, Myers, 1995; Minor, 2002). Nejčastěji je standard formulován jako soubor klíčových profesních kompetencí učitele (Vašutová, 2004; Lukášová, 2003). V rámci České republiky byl stěžejním dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání, dále jen Bílá kniha, (Kotásek, 2001), který konkretizuje žádoucí úroveň kvality vzdělávání a školství. „V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je v Bílé knize považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů jako základu pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů.“ (Spilková, Vašutová, 2008, s. 98). V roce 2005 MŠMT definovalo minimální standardy na podobu učitelského vzdělávání (dotace pro jednotlivé složky vysokoškolského učitelského studia). V roce 2009 byla vytvořena Asociace profese učitelství ČR, jejíž hlavním cílem je podporovat kvalitu učitele a podílet se na tvorbě profesních kompetencí a profesního standardu učitele, ovšem dodnes není profesní standard jasné kodifikován.

V rámci kodifikovaného právního rámce můžeme vycházet ze **zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, který stanovuje následující základní předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (Trunda, 2016):

- Plná způsobilost k právním úkonům
- Odborná kvalifikace pro specifickou přímou pedagogickou činnost.
- Trestní bezúhonnost
- Zdravotní způsobilost
- Znalost českého jazyka

Kvalifikační předpoklady pro výkon učitelské profese je možné získat prostřednictvím přípravného terciárního vzdělávání učitelů a studiem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (vyhláška č. 317/2005 Sb.). Ovšem z výčtu je zřejmé, že zákonné požadavky jsou nedostatečné a na základě těchto kritérií nemůžeme posuzovat, zda je daná osoba vhodná na pozici učitele či nikoliv, pouze má pro danou profesi splněné obvyklé formality, které jsou nutností obvykle ve stejném rozsahu i pro ostatní profese.

Na učitelství nahlížíme jako na expertní profesi, která předpokládá tzv. **professional knowledge** (Spilková, 2004), které nezahrnují pouze složku **vědomostní**, ale zahrnují také složku **dovednostní** a **postojovou**. Dalším nárokem na profesi učitele je **zvýšená profesní autonomie** (Vašutová, 2008), protože v rámci své profese učitel autonomně připravuje pedagogická a didaktická kritéria výchovně vzdělávacího procesu (volba adekvátních výukových metod, plnění kurikulárních dokumentů aj.).

Termín profesní kompetence učitele začal nabývat na významu již v 60. letech 20. století, kdy se pedagogický výzkum zaměřil na hledání tzv. dobrého/efektivního učitele (Janík, 2006).

Profesní kompetence učitele se utvářejí v procesu **profesionalizace**, který zahrnuje dle Vašutové (2007):

- Teoretickou a praktickou přípravu v rámci terciárního vzdělávání
- Zkušenosti získané ve vyučovací praxi (studentská a učitelská praxe).
- Vliv profesního prostředí, především působení pedagogického sboru.
- Reflexe vzdělávací reality (aktivní přizpůsobování se změnám ve školství a aktuálnímu stavu požadavků společnosti na vzdělávání).
- Sebereflexe (prostřednictvím sebehodnocení, příp. hodnocením vnějšího prostředí – hospitace, hodnocení žáků, rodičů, zkušenějších kolegů).
- Vlastní příspěvky pro zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu

V současné době můžeme najít v odborné literatuře mnoho definic termínu profesní kompetence učitele. V následující části uvádíme některé z nich:

- Barnett (1994), Westera (2001), Helus (2001) označují profesní kompetence učitele jako označení dispozic pro úspěšné vykonávání učitelské profese, jedná se o nutný předpoklad učitelské kvalifikace. Vyjadřují *„základní smysl a cíl učitelovy profese; smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“* (Helus, 2001, s. 48).
- Terhart (2000, s. 54) vymezuje kompetence učitele jako *„vybavenost znalostmi, rutinami jednání a formami reflexe, které v rámci příslušných profesí a vědních disciplín umožňují jednání přiměřené účelu i situaci“*.
- Wester (2001, s. 80) nabízí operační definici pojmu kompetence učitele, která podle něj pokrývá *„široké spektrum dovedností vyššího řádu a chování, které jsou projevem schopnosti zvládat komplexní, nepředvídatelné situace ...zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, metakognici a strategické myšlení a předpokládá vědomé a záměrné rozhodování“*.
- Weinert (2001, s. 51) vymezují *kompetenci k jednání* (něm. Handlungskompetenz), která zahrnuje *„intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování.“*
- Vašutová (2001) vysvětluje kompetence učitele jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi v profesi učitele, které se ovšem mění

s rozvojem společnosti, měnících se požadavků společnosti. Z tohoto důvodu musí být kompetence učitele flexibilní a rozvoje schopné. Kompetence učitel získává v průběhu pregraduální přípravy i v průběhu vlastní profesní dráhy. Totožná autorka v novější publikaci také pokračuje vymezením profesních kompetencí učitele „...jako otevřeného a rozvoje schopného systému profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ (Vašutová, 2004, s. 92).

- Janík (2005) profesní kompetence stanovuje jako komplexní potencialitu učitele k úspěšnému vykonávání učitelské profese. Profesní kompetence zahrnují dle autora rozličné složky jako např. pedagogické znalosti, jednání, zkušenosti, subjektivní teorie.
- Jako jednu z nejnovějších vymezení profesní kompetence učitele můžeme uvést definici autorského kolektivu Průcha et al. (2013, s. 130), který definuje profesní kompetence učitele následovně: „Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“

Profesní kompetence učitele ovšem nemají definici, která by byla obecně přijímána napříč vědeckou komunitou. V jednotlivých definicích se vyskytují mírné rozdíly a nelze stanovit jednoznačný konsensus (Janík, 2005). Definice jsou často vytvářeny na základě analýzy zahraniční literatury a často vznikají nejasnosti už při překladu do českého jazyka. Jako příklad můžeme uvést anglické slovo *capability*, které je v zahraničních definicích často využíváno a může být předkládáno jako způsobilost, ale také jako schopnost (Kubrický, 2015).

Dále dle uvedených definic jsou profesní kompetence učitele soubor profesních dispozic, které umožňují učiteli kvalitně a „efektivně“ vykonávat své povolání. Je důležité si ovšem uvědomit, že nestačí kompetence pouze aditivně skládat na sebe, ale je nutná syntéza všech kompetencí dle konkrétních oblastí, což potvrzují mnohé pedagogicko-psychologické teorie (např. Zabala, Arnau, 2007).

Závěr

Na základě předložené analýzy můžeme tvrdit, že v uvedených pojmech kompetence a profesní kompetence učitele panuje výrazná nejednotnost. V současných pedagogických teoriích můžeme pojem **kompetence** považovat za obecnou způsobilost, která obsahuje specifické rozličné složky kompetence jako jsou různé vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, zkušenosti, vlohy, nadání, schopnosti, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání. Jedná se tedy o velmi obecný pojem. Podřazený pojem **profesní kompetence učitele** můžeme na základě současných pedagogických teorií považovat za soubor složek (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty aj.) důležitých pro výkon učitelské profese. Nejedná se tedy už o obecnou způsobilost, ale o způsobilost k výkonu učitelské profese. Provedená pojmová analýza je jednou z částí připravované disertační práce autora.

Příspěvek vznikl za podpory projektu IGA_PdF_2020_039 s názvem *Podpora výzkumných aktivit studentů doktorského studijního programu Didaktika informatiky v oblasti využití vybraných moderních vzdělávacích technologií*.

Literatura

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Duismann, G. (2005). Selbst – und Sozialkompetenzen – auch eine Aufgabe für die Arbeitslehre. *Unterricht – Arbeit + Technik*, 27(7).
- Evans, F. J. (2002). Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School Students. *Action Teacher Education*, 24(3), s. 267–287.
- Evropská komise. (2017). *Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů: Rozvoj škol a vynikající výuka poskytující výborný start do života* [online]. 1–12 [cit. 2020-05-27]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/CS/COM-2017-248-F1-CS-MAIN-PART-1.PDF>
- Goulliová, K., (1997). *Celoživotní učení pro všechny: zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16.-17. ledna 1996*. Praha: Učitel'ské noviny - Gnosis.
- Hanusek, A. E., Kain, F. J. & Rivkin, G. S. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, 73(2), s. 417–458.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), s. 169–183.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitele. In: Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávací a podpůrný systém* (2. díl). Praha, PedF UK, s. 44–49.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace*, 20(4), s. 27–47.
- Hrmo, R. & Turek, I. (2003). *Klíčové kompetence I*. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislavě.
- Jakubovská, V., Jonášková, G. & Predanociová, L. (2016). *Učitel' a jeho kompetencie*. Boskovice: Albert.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2006). Znalostní základ učitel'ovy kompetence In: Doležalová, J. & Vrabcová, D. *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jung, E. (2005). Die Bedeutung des berufspädagogischen Kompetenzmodells für die aktuelle Kompetenzdiskussion und Gestaltung von Curricula zur arbeitsorientierten Bildung. *Unterricht – Arbeit + Technik*, 26(7), s. 53–56.
- Klieme, E., Maag-Merki, & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Kotásek, J. (1997). *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kotásek, J. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Kubrický, J. (2015). *Kompetence učitele v oblasti využívání www stránek pro výuku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lukášová, H. (2003). *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta.
- Minor, L. C. (2002). Preservice Teachers' Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), s. 116–127.
- Myers, C. B. & Myers, L. K. (1995). Effective teaching practices. In *The Professional Educator*. Boston: Wadsworth, s. 82–115.
- Průcha, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 55(1), s. 26–36.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál.

- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), s. 4–19.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Trunda, M. (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. 3. vydání. Třinec: RESK, spol. s r.o.
- Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů. In: Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávací a podpůrný systém* (2. díl). Praha, PedF UK, s. 44–49.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S. & Salganic, L. H., *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: H. and H. Publisher, s. 45–65.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 1, s. 75–88.
- Wong, H. K. & Wong, M. T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View, CA: Harry Wong Publications.
- Woodruffe, Ch. (1993). What Is Meant by a Competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), s. 29–36.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar

Kontaktní adresa:

Jaromír Basler, PhDr.,

Katedra technické a informační výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci,
Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc, ČR, tel.: +420 585 635 806, e-mail: jaromir.basler@upol.cz