

Stati

Pojetí profesní kompetence učitele

Stanislav Navrátil

Klíčová slova: transformace školského systému, profesní kompetence učitele, učitelská způsobilost, autonomie jedince, pluralita řešení problémů, kreativita, produkční myšlení, samostatnost, soubor činností, osobnostní vlastnosti, sociální vztahy

Úvod

Uspokojování současných potřeb jedince i společenských skupin v oblasti výchovy a vzdělávání vyžaduje:

1. transformaci školského systému,
2. vymezení nových sociálně regulačních funkcí učitelského povolání a z nich vyplývajících vzorců chování i osobnostních vlastností.

Při respektování praktických zkušeností učitelů ze škol, kde experimentálně ověřují projekty transformace školského systému i z alternativních škol u nás a v zahraničí, a ze zobecněných zkušeností především v podobě současných a starších evropských i světových filozofických, pedagogických a psychologických teorií, je možné vyslovit závěr, že „realizace v současné době očekávaných vzorců chování pedagogů bude vyžadovat kromě odborných vědomostí a dovedností z oblasti aporbačních předmětů daleko rozsáhlejší zastoupení formalizovaných obecných i aplikačních teorií a z nich vyplývajících expertních dovedností z pedagogiky, z psychologie, z didaktik vyučovacích předmětů i rozvoj osobnostních vlastností podmiňujících přijetí i provádění profesních činností učitele“.

Při respektování uvedeného závěru přistupujeme k učitelství jako ke specifické profesi v oblasti školní výchovy a vzdělávání.

Klíčovým problémem ve vztahu k učitelství se stává vymezení:

1. souboru alternativních pedagogických činností odpovídajících požadavkům na řešení permanentně se objevujících vzdělávacích úkolů,
2. souboru teoretických poznatků, které jsou východisky zpracování alternativ operačních struktur pedagogických činností, vymezují adekvátní podmínky pro jejich volbu a jsou kritérii kvality realizovaných činností,
3. souboru osobnostních vlastností, jejichž rozvoj podmiňuje přijetí a realizaci požadovaných činností.

Volba je determinována současnými praktickými situacemi výkonu profese pedagoga vyplývajícími z výchovně-vzdělávacích požadavků jedince i společenských skupin.

Zvolené teoretické předpoklady a profesní činnosti, jimiž vyučující bude čelit daným situacím, označujeme jako kompetence pedagoga.

1. Stanovení faktorů, které bezprostředně nebo zprostředkovaně ovlivňují přístup k profesní kompetenci učitele

Prvým krokem směřujícím v současnosti k vymezení odpovídající profesní kompetence učitele by mělo být nalezení odpovědi na otázku „Které skutečnosti reprezentující současné společenské dění a které jejich důsledky v oblasti školství je nutné respektovat jako faktory bezprostředně nebo zprostředkovaně ovlivňující postižení učitelské způsobilosti?“

Základním impulsem ovlivňujícím změny potřeb a zájmů jedince i společnosti jako celku v oblasti výchovy a vzdělávání a zprostředkovaně i činnosti učitele jsou současné společenské podmínky u nás i v Evropě a tendence jejich dalšího vývoje.

Stávající potřeby a zájmy jedince i společenských skupin jsou vědomě i podvědomě konfrontovány se současnými změnami ve společenském životě, především v ekonomické, politické, sociální a vědecko-kulturní oblasti, které přesahují rámec jedné země a zeslabují regionální introvertnost.

Ve světovém hospodářství dochází v současné době k podstatným změnám ekonomických struktur, k přerozdělování ekonomické moci, jejímž důsledkem je vznik nových hospodářských velmocí a zánik stávajících. Rovněž vývoj ve třetím světě a v bývalých socialistických státech rozmnožuje faktory nejistoty a lability. Stále častější jsou výkyvy na světových trzích. Dále se výrazně rozvíjí terciarizace i kvartarizace vyspělých ekonomik. Vědeckotechnický pokrok, jeho generování, aplikace, absorpce, tvořivý rozvoj, ale také rozpoznávání šancí i rizik s nimi spojených vyvolávají zvýšené nároky na člověka. Problémy životního prostředí vedou k novým nárokům na postoje lidí, na jejich znalosti v této sféře i na schopnost dorozumět se při jejich řešení. Vyhrocoují se specifické problémy určitých skupin obyvatelstva (staří lidé,

národnostní a náboženská společenství, dospívající mládež). Roste brutalita a zločinnost mládeže i celková agresivita společnosti. Narůstá počet jedinců obtížně zařaditelných do efektivních pracovních procesů. Vznikají problémy s náplní volného času. Šíře západní demokracie dosahuje svých hranic, za nimiž leží oblast anarchie. V reakci na tyto jevy se ve společenském životě prosazuje:

- a) redefinice pojetí dějin, v nichž je negován běh dějin jako jednosměrné cesty ke stále dokonalejšímu pokroku založenému na síle lidského rozumu,
- b) odmítání jednostranného filozofického a vědeckého instrumentalismu, objektivismu, racionalismu, který podněcuje tendence různých forem iracionalismu, orgiasmu, rasismu, vandalismu, sexualismu, okultismu,
- c) nová hodnotová orientace, v níž mají převahu hodnoty postmoderní povahy (harmonie mezilidských vztahů atd.),
- d) požadavek větší etické zodpovědnosti.

Kromě výše jmenovaných charakteristických znaků reprezentujících stav současné evropské i světové společnosti a tendence jejího rozvoje ovlivňují potřeby a z nich vyplývající požadavky jedince i společenských skupin v České republice v oblasti jejich přípravy také základní společenské změny, k nimž u nás dochází po roce 1989 a k nimž je nutné přistupovat z hlediska evropského či světového kontextu.

K těmto společenským změnám patří:

1. Přejít z centrálně řízené ekonomiky na tržní hospodářství, které je spojeno s posílením privatizace, podnikání, rozvoje konkurenčního trhu a liberalizace řízení.
2. Vytváření základů demokratického státu jak v oblasti legislativy, tak v praktickém společenském životě.

Pro tento proces je charakteristická snaha o autonomii jedince, o ochranu jeho práv, o pluralitu v přístupu k řešení společenských problémů, o posílení aktivit jedince jako člena občanské společnosti ve společenském dění, o posílení veřejné kontroly státně politických rozhodnutí a o vytváření podmínek pro kultivaci sociální komunikace.

Důsledkem každodenní bezprostřední nebo zprostředkované konfrontace člověka, který je studentem nebo absolventem našeho školského systému a dosáhl určité úrovně vzdělání i kultivace, s existujícími a měnícími se společenskými podmínkami je postupné získávání souboru praktických zkušeností o rozporu mezi současným stavem přípravy jedince a požadavky na řešení existujících společenských problémů.

Praktické zkušenosti jako vnitřní regulátory chování vedou nakonec jedince k pokusu artikulovat:

1. očekávaný přínos výchovy a vzdělávání v současné společenské realitě,
2. preferované výstupy rozvoje osobnosti ve školském systému z pozice jedince i sociálních skupin.

Z hlediska současných potřeb jedince i společnosti jsou dnes k očekávaným přínosům školní přípravy nejčastěji řazeny:

- a) úspěšné uplatnění ve společenské struktuře, které je vyjádřeno
 - kvantitou materiálních statků
 - mocensko-prestižním postavením
 (obě uvedená kritéria reprezentují „*kvantitu života*“);
- b) uspokojení ze seberealizace, které je prezentováno:
 - harmonií mezilidských vztahů,
 - radostí z podílu na spolupráci,
 - uspořádáním životního rytmu,
 - pocitem uspokojení z pomoci druhým atd.
 (tato čtyři uvedená kritéria reprezentují „*kvalitu života*“)

V současné době i v blízké budoucnosti můžeme předpokládat ve vztahu k současné společenské situaci soupeření obou uvedených dimenzí očekávaných přínosů školní výchovy a vzdělávání.

Výsledky opakovaných průzkumů mínění rodičovské veřejnosti o tom, které výstupy rozvoje osobnosti by měly být upřednostněny ve školském systému, pokud má plnit svou společenskou funkci, prokazují kvalitativní posuny oproti předcházejícímu období.

Například ve vztahu k rozvoji v kognitivní oblasti psychiky žáka je rodiči zdůrazňováno dosažení odpovídající úrovně sebeřízení a seberegulace jedince jak v dalším vzdělávání, tak při řešení problémových úkolů či úkolových situací v reálném životě.

Dosažení preferovaných kvalit si podle veřejnosti vyžádá:

1. osvojování nejen prováděcích, ale také řídicích a regulačních procesů činností, které jsou předmětem vzdělávání,
2. rozvoj operační struktury a základních vlastností (kreativita, samostatnost) produkčního myšlení,
3. rozvoj tvořivé fantazie.

Dále vyžadují zástupci rodičů ve vztahu k rozvoji žáka v kognitivní oblasti:

- dosažení základů tzv. druhé gramotnosti (teoretická a praktická příprava v informatice, kybernetice a výpočetní technice),
- osvojení základů ekonomiky, podnikání a managementu, rozvoj schopnosti podnikat,

- osvojení alespoň dvou světových jazyků (preferovány jsou angličtina a němčina).

Nutnost připravit jedince jako aktivního člena občanské společnosti a jako individuum postupně se integrující do Evropy i potřeba kultivovaného, džentlmenkého jednání v konkurenční tržní ekonomice vede v současné době jednotlivce i sociální skupiny k závěrům, že k preferovaným výstupům rozvoje osobnosti člověka dále patří:

- pozitivní postoje ke vzdělávání,
 - individuální škála hodnot odpovídajících současnému společenskému dění,
 - schopnost spolupráce a dělby práce,
 - schopnost respektovat a tolerovat rozdílné názory druhých,
 - empatie,
 - rezistence ke svedení,
 - perzistence
- atd.

Ve vztahu k požadovaným výstupům vzdělávání, které jsou chápány jako nutné předpoklady úspěšného uplatnění a uspokojení ze seberealizace, očekává společnost od učitele vytváření podmínek pro dosažení komplexního rozvoje osobnosti, spočívajících v zajištění efektivního průběhu struktury kognitivních a nonkognitivních funkcí, k nimž patří:

- motivace,
- kognitivizace,
- emocionalizace,
- socializace,
- axiologizace,
- kreativizace.

Schopnost pedagoga zajistit podmínky pro komplexní rozvoj osobnosti se stává u stále větší části veřejnosti základním kritériem hodnocení práce učitelů i úrovně školy a nelze ji opomíjet při definování profesní kompetence učitele. Proto jsou stávající společenské podmínky a tendence jejich změn spolu se současným očekávaným přínosem vzdělávání a jemu odpovídajícími konkrétními výstupy voleny a respektovány jako faktory ovlivňující vymezení profesní způsobilosti pedagoga.

Přehodnocení funkčnosti existujících výstupů vzdělávání, jejich doplnění a tomu odpovídající podmínky výchovně-vzdělávací práce jsou dále ovlivňovány i změnami v pojetí osobnosti člověka a z něho vyplývajícím přístupem k žákovi.

Od vyučujícího se očekává, že bude respektovat žáka jako:

1. mladšího partnera s mírou autonomie v rozhodování či ve spolurozhodování odpovídající jeho věkovým a individuálním zvláštnostem,
2. aktivního jedince, který se spolupodílí na řízení procesu učení a přebírá zodpovědnost za svá rozhodnutí,
3. individuum se specifickými reálnými možnostmi učit se, se specifickými potřebami a zájmy, jejichž uspokojování podněcuje spontánní aktivitu.

Požadovaný přístup vyučujícího k žákovi mění pozice obou účastníků vyučovacího procesu, charakter a proporcionalitu zastoupení jejich aktivit, a proto je nutné brát ho v úvahu jako další z faktorů determinujících definování profesní kompetence učitele.

K dalším faktorům, které je nezbytné registrovat a respektovat při vymezování profesní kompetence pedagogy řadíme:

1. funkce školy jako instituce, která zajišťuje uspokojování požadavků v oblasti výchovy a vzdělávání,
2. změny podmínek výchovy a vzdělávání ve školách všech stupňů,
3. současný skutečný stav škol.

K bodu 1

K souboru základních funkcí současné školy patří: funkce kultivační, socializační, profesionalizační, individualizační, selekční, ochranná, integrační, kulturní, výzkumná.

K bodu 2

Změny organizace výchovy a vzdělávání v transformovaném školském systému u nás jsou charakterizovány:

- pojetím učení jako procesu samostatného konstruování poznatků žáky prostřednictvím experimentování, manipulování, zasahování, pozorování, umělecké aktivity atd.,
- akcentováním významu vlastních zkušeností v procesu rozvoje osobnosti,
- posílením spontánní aktivity, svobodné práce žáků,
- respektováním a tolerováním pluralitního, originálního přístupu k řešení úkolů,
- preferencí partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktních situací,
- integrací obsahu vzdělávání,
- respektováním reálných učebních možností žáků,
- rozšířením edukačního prostředí nad rámec školy.

K bodu 3

Zatím jmenované faktory ovlivňují konstrukt profesní způsobilosti učitele pro teprve vznikající školu zítřka. Její reálné parametry jsou však limitovány skutečným stavem škol. Ten se stává z hlediska své limitační funkce nezastupitelným faktorem ovlivňujícím přístup k profesní kompetenci.

Pro současný reálný stav všech stupňů škol jsou charakteristické:

1. *V organizaci práce:*

časový stres, fragmentace činností, atomizace a akademičnost vzdělávání, nerespektování žáka jako partnera, pojetí učení jako převzetí hotových poznatků od učitele, z knihy, z obrazovky, z masmédií.

2. *V chování žáků:*

projevy zlomyslnosti, sobeckosti, lenosti, nesnášenlivosti, agresivity, touhy po moci.

3. *V pedagogických vztazích:*

přítomnost svádění, manipulace, infantilizace, vyrovnávání účtů, převádění zodpovědnosti na druhé atd.

Nerespektování skutečného stavu by nutně vedlo, a bohužel vede, ke vzniku mýtické představy profesní kompetence učitele pro jakousi abstraktní školu.

2. Soubor činností, osobnostních vlastností, které tvoří základ profesní kompetence učitele

Reflexe soudobých společenských poměrů a z nich vyplývajících problémů v oblasti výchovy a vzdělávání signalizují ve vztahu k pojetí učitelství problematičnost přetrvávajícího akademického modelu minimálních kompetencí učitele, který je odvozen z oborové poznatkové základny a klasického výkladového způsobu organizace procesu poznávání a osvojování. Učitel je v tomto modelu pouhým mechanickým vykonatelem grifů, jejichž kvalita je garantována především aprobační kvalifikací.

Respektovat tento fakt znamená konstruovat nový otevřený model profesní způsobilosti pedagoga, který více odpovídá politickým, ekonomickým, sociálním a kulturním změnám zasahujícím roli školy a vyvolávajícím nové úkoly, problémy a zátěžové situace.

V novém modelu by měl vyučující prokázat kvalitu své profesní kompetence tím, že bude schopen:

1. *V oblasti obsahu vzdělávání*

- a) zpracovat alternativy koncepce vzdělávacího obsahu svých aprobačních předmětů z hlediska potřeb zájmové struktury žáků, úrovně reálných

učebních možností žáků (diferencované osnovy) a komplexního rozvoje osobnosti;

- b) vytvořit si komplexní obraz obsahu svých aprobačních předmětů a hraničních disciplín, který mu umožní pohotověji reagovat na požadavky řešení globálních problémů vyžadujících syntézu učiva z různých vědních disciplín;
- c) aktualizovat obsah výuky ve vztahu k novým objevům a lokálním specifikacím;
- d) konfrontovat obsah jednotlivých témat výuky svých aprobačních předmětů s obecnými výchovně-vzdělávacími cíli školy reprezentujícími komplexní rozvoj osobnosti se záměrem vymezit systém konzistentních konkrétních výchovně-vzdělávacích cílů a témat aprobačních předmětů jako registrovatelných a měřitelných výkonů žáků, které vyjadřují reálné možnosti aprobačních předmětů spolupodílet se na plnění obecných cílů;
- e) volit a strukturovat klíčové informace, které bude nutné v průběhu plnění cílů poznat, pochopit a využít.

2. *V oblasti poznávání a pochopení žáků:*

- a) *diagnostikovat* reálné učební možnosti žáků determinující jejich výkon, úroveň komplexního rozvoje osobnosti, klima třídy jako sociální skupiny a komunitu, jíž je jedinec členem;
- b) *prognostikovat* pravděpodobné obtíže jedince, skupiny při plnění výchovně-vzdělávacích cílů ve vztahu k diagnóze a nejbližší možnou zónu rozvoje žáka v určité oblasti ve vztahu k diagnóze;
- c) *respektovat* při řízení a regulaci činnosti žáků strukturu vnitřních motivačních dispozic, a tak vytvářet předpoklady pro spontánní aktivitu;
- d) *respektovat a tolerovat* v průběhu výuky odlišné názory, hodnotící soudy, návrhy programů řešení, a tak posilovat přístup k žákům jako k mladším partnerům.

3. *V oblasti řízení a regulace činnosti žáků:*

- a) *volit nebo tvořit alternativní modely* operačních struktur učební činnosti žáků při upřednostňování pojetí učení jako samostatné konstrukce poznatků ve vztahu k vymezeným cílům rozvoje, k možnostem práce se zvoleným obsahem, k reálným možnostem žáků;
- b) *vybrat či zpracovat varianty metod* součinnosti učitele a žáků, které zajistí: nondirektivní řízení učební činnosti žáků, postavení vyučujícího v rolích poradce, konzultanta, facilitátora, a využití skupinové kooperace, práce v diádách, individuální práce;

- c) *volit či sestavit alternativy podob zpracování pracovního materiálu jako prostředku pro samostatné objevování nových informací ve vztahu k reálným možnostem žáků (např. zpracování obsahu do podoby schémat, souboru grafů, sémantických sítí, statických modelů atd.);*
- d) *zpracovat obsahovou, procesuální a vztahovou rovinu pedagogické komunikace jako prostředku realizace projektu procesu výchovy a vzdělávání, tj.:*
- volit typ komunikace (ve vztahu k současným návrhům na rozvoj osobnosti žáka je dávana přednost produkční komunikace),
 - volit formulaci, strukturaci typu informací (v produkční komunikaci se klade důraz na regulační a afektivní informace odpovídající samostatnému objevování poznatků, vytváření vlastních názorů, mínění atd., kognitivní informace získává žák manipulací s pracovním materiálem (někdy označovaným jako informační pozadí),
 - volit adekvátní struktury vztahů mezi učitelem a žáky v průběhu komunikace (upřednostňují se vztahy učitel–žák, žák–učitel, žák–žák, ž–žž, žž–žž),
 - využívat modelů flexibilní diferenciacce v procesu poznávání a osvojování ve svých aprobačních předmětech,
 - organizovat průběžnou a rezultativní zpětnou vazbu na úrovni detekce, identifikace a klasifikace,
 - facilitovat žákům překonávání vzniklých bariér v průběhu samostatné učební činnosti,
 - zpracovat hodnocení každého žáka z hlediska úrovně současného stavu, příčin daného stavu, možností dalšího rozvoje

4. *V oblasti navozování a udržování pozitivních sociálních vztahů*

- vytvářet a navozovat v rámci svých aprobačních předmětů pedagogické situace, jejichž řešení si vynucuje spolupráci, dělbu práce žáků mezi sebou, žáků a dospělých, ve škole i v mimoškolním prostředí,
- navozovat, organizovat a koordinovat v průběhu výuky permanentní výměnu a konfrontaci informací mezi jednotlivci i skupinami,
- zvýrazňovat v hodnocení, pokud to situace dovolí, hodnoty spolupráce, dělby práce, pomoci druhým jako faktorů ovlivňujících pozitivně kvalitu dosažených výstupů,
- využívat partnersko-kooperativních modelů řešení konfliktů ve třídě,
- adekvátně řešit nezáměrně vzniklé pedagogické situace (konfliktní, stresové, frustrační, deprivační, atd.), které negativně ovlivňují klima třídy, a tedy i utváření a udeření pozitivních sociálních vztahů ve třídě.

Přijetí a užití vymezených profesních činností vyžaduje, aby byly paralelně se vzděláváním budoucích pedagogů zajištěny i podmínky pro rozvoj vlastností, které pozitivně ovlivní osobnostní předpoklady adeptů učitelství ve vztahu k nárokům vyplývajícím z vymezené profesní kompetence.

K osobnostním vlastnostem, které spolu se souborem expertních činností a formalizovaných obecných poznatků tvoří základ profesní způsobilosti učitele, jsou nejčastěji řazeny: *originalita, flexibilita, improvizace, rozhodnost, tolerance, emocionalita, empatie, kultivovanost, seberegulace*.

3. Respektování pluralitního přístupu k pojetí profesní kompetence učitele eliminuje tendence pedagogiky inklinovat k normativismu

K předloženému konstruktovi profesní kompetence učitele je třeba přistupovat jako k jedné z možných alternativ pojetí učitelství, která je vyjádřením určité podoby reflexe současných společenských podmínek a jejich důsledků v oblasti výchovy a vzdělávání.

Různé pozice jedinců zabývajících se vymezením profesní kompetence učitele (například učitel-praktik, ředitel školy, výzkumný pracovník) totiž ovlivňují zorný úhel pohledu na danou problematiku, jehož důsledkem mohou být jiná hlediska přístupu, jiná úroveň reflexe, a tedy i preference jiných nebo dalších prvků vyjadřujících základ profesní způsobilosti.

Například skupina odborníků (filozofů, psychologů, obecných pedagogů, učitelů) i laiků z řad rodičovské veřejnosti projektovala a v praxi především alternativních škol prosazovala již od konce roku 1989 endocentrické, pedocentrické podmínky výchovy a vzdělávání, které mají vytvářet předpoklady pro nápravu vnitřního mikrosvěta člověka, pro kultivaci individuálního lidského vědomí a prožívání celkového bytí.

Preference nových podmínek akcentujících jako východisko současného stavu úroveň vychovanosti a vzdělanosti člověka a nápravu jeho vnitřního mikrosvěta musí nutně ovlivnit i přístup k profesní způsobilosti pedagoga, jejímž základem se stává schopnost empatie, porozumění druhým, respektování a tolerance názorů druhých, vysoká úroveň seberegulace a flexibility rozhodování.

Některými představiteli výchovy a vzdělávání je pokládána koexistence školy s odlišnými přístupy k výchově v rámci fungujícího školského systému za jeden ze základních znaků demokratizace školství.

Paralelní existence státních i soukromých škol jednotlivých stupňů s odlišnými cíli, obsahem i procesem výchovy a vzdělávání zvyrazňuje ve vztahu

k profesi učitele znalost teorií a expertních činností, které umožní vyučujícímu rychlou adaptaci v pluralitních školských podmínkách.

V modelech škol budoucnosti je ve vztahu k velké šíři profesní kompetence učitele prosazováno rozšíření souboru profesí, které by zajišťovaly řešení problémů v oblasti školní výchovy a vzdělávání (například školní pedagog nebo výchovný poradce, školní psycholog), učitel-řídící pracovník, středoškolská profese „asistenta“, který by zajišťoval administrativní práci — vyplňování třídních knih a výkazů, psaní vysvědčení, opravy sešitů, vedení záznamů o žácích apod.)

Uskutečnění naznačeného návrhu by podstatně ovlivnilo vymezení profesní způsobilosti.

Uvedené příklady různorodosti přístupu k řešení daného problému nejsou negativem. Odpovídají pluralismu jako základnímu stavu demokratické společnosti a eliminují tendence pedagogiky inklinovat k zjednodušujícímu normativismu.

Negace normativismu se v případě řešení vymezeného problému projevuje především:

1. zrušením jednoznačné legitimacy pouze jediného modelu učitelství a tedy i jediného konstruktů profesní kompetence pedagoga;
2. střetem různorodých modelů jako charakteristického znaku současného stavu řešení problému definovat profesní kompetenci učitele;
3. nutností diskutovat o odlišných pojetích profesní způsobilosti s důrazem na respektování a toleranci názorů druhých a se záměrem dosáhnout adekvátního konsensu.

Literatura

- [1] Bláha, K. — Šebek, M.: Já tvůj žák, ty můj učitel. SPN, Praha 1988.
- [2] Blížkovský, B.: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika 1990, č. 5, s. 503–519.
- [3] Blížkovský, B. — Kolláriková, Z.: Profesionálne rozvíjanie a seberozvíjanie pedagogických pracovníkov. Ústav pre vzdelávanie učiteľov, Bratislava 1990.
- [4] Blížkovský, B.: K příčinám naší současné krize. In: Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti. Krnov 1993.
- [5] Blížkovský, B.: Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Pedagogická orientace 1994, č. 11, s. 102–121.
- [6] Clark, C. M. — Lowyck, J.: Teacher thinking and professional action. Leuven University Press, 1989, s. 3–22.
- [7] Čas, F.: Empatikalismus. Učitel'ské noviny, r. 1991, č. 34, s. 8.
- [8] Dostál, A. M.: Zamyšlení nad cestou ke škole budoucnosti. In: Pedagogická orientace 1994, č. 11, s. 27–36.
- [9] Gillernová, J. — Hermochová, S. — Šubrt, R.: Sociální dovednosti učitele. SPN, Praha 1990.

- [10] Hrabal, V.: *Jaký jsem učitel?* SPN, Praha 1988.
- [11] Kolář, Z.: *Analýza současného stavu výchovy učitelů. Jednotná škola 1990*, č. 3, s. 231–248.
- [12] Kořán, J.: *Učitel a jeho profese*. In: Kasíková, H. — Vališová, A.: *Pedagogické otázky současnosti*. ISV, Praha 1994.
- [13] Křivohlavý, J.: *Komunikace učitelů se žáky*. KPÚ, Olomouc 1987.
- [14] Kučerová, S.: *Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelov*. Bratislava 1987.
- [15] Kučerová, S.: *Věda o výchově — filosofie — ideologie a politika*. *Pedagogická orientace 1992*, č. 5, s. 26–36.
- [16] Kučerová, S.: *Předmět a poslání současné pedagogiky*. *Pedagogická orientace 1992*, č. 5, s. 39–43.
- [17] Kučerová, S.: *Hodnotová dimenze výchovy a první globální revoluce. Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti*. Krnov 1993.
- [18] Kučera, M.: *Tři typy pedagogických vztahů v učitelské profesi*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 18–25.
- [19] Lieberman, M.: *Education as a Profession*. Prentice Hall, New York 1956.
- [20] Mareš, J.: *Psychodiagnostika podporovaná počítačem*. UIV, Praha 1992.
- [21] Mareš, J.: *Možnosti učitele reagovat na individuální styly učení žáků*. In: *Pedagogika 1994*, č. 4, s. 368–377.
- [22] Mitter, W.: *Tendence a problémy vzdělávání v Evropě z historicko-srovnávacího pohledu*. In: *Výchovy a vzdělávání 1990–1991*, č. 4, s. 34–36.
- [23] Navrátil, S.: *Přístup k transformaci vzdělávání učitelů*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 7–15.
- [24] Navrátil, S. a kol.: *Názory českých, rakouských a dánských učitelů na základní hlediska hodnocení kvality profesní činnosti učitele*. In: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. ČAPV, Ústí n. L. 1994, s. 116–122.
- [25] Navrátil, S. a kol.: *The autonyms, critical citizen: ideal or necessity?* In: *State and University in the new Europe*. University of Brighton 1995.
- [26] Odehnal, J. — Severa, M.: *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. UK, Praha 1986.
- [27] Parson, T.: *Professions*, *International Encyclopedia the Social Sciences*, N. Z. 1968, s. 539.
- [28] Pařízek, V.: *Učitel a jeho povolání*. SPN, Praha 1988.

NAVRÁTIL, S.: *Pojetí profesní kompetence učitele*. *Pedagogická orientace 1997*, 1, s. 5–16, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. dr. Stanislav Navrátil, CSc., PdF UJEP, Ústí nad Labem