

# Učitelské kompetence mezi filozofií a edukací na 1. stupni základní školy

---

KLÁRA KŘIVÁNKOVÁ

**Abstrakt:** Předkládaná teoretická práce se zabývá současnou problematikou kompetenčního pojetí vzdělávání v rámci 1. stupně ZŠ, přičemž akcentuje profesní kompetence učitelů a jejich standardizaci prostřednictvím Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Kompetence jsou definovány funkčně jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností s důrazem na rovnováhu jednotlivých složek. Diskutována je obava z redukce vzdělávání pouze na dovednosti a nezbytnost propojení humanistického a neoliberálního diskurzu. Práce rozšiřuje vzhled do učitelských kompetencí o ontologické, epistemologické a axiologické perspektivy, zdůrazňující (sebe)reflexi, sebeporozumění a sebepřesahování. Příspěvek kontextuálně analyzuje profesní kompetence učitelů a snaží se překročit instrumentální, ekonomické chápání kompetencí. Z tohoto důvodu je zdůrazněna role charakteru jako etického základu pro smysluplné využití kompetencí v 21. století. Cílem práce je přispět k diskusi o kompetenčním vzdělávání.

**Klíčová slova:** kompetence učitele, Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, charakter, reflexe

## Úvod k fenoménu kompetenčního pojetí vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2025) směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí žáků jakožto cíli vzdělávání. Klíčovými kompetencemi mají být žáci vybaveni na konci základního vzdělávání. Aby mohl učitel rozvíjet a formovat klíčové kompetence, je nezbytné, aby sám byl jimi vybaven. Kompetence v kurikulárních dokumentech jsou páteří změn v cílech, obsazích, metodách a formách vzdělávání. Porozumění kompetencím a jejich soustavný rozvoj jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 22).

Pojem kompetence lze popsat jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů, chování či postojů, které jedinec využívá k úspěšnému

řešení úkolů, životních situací a jež mu současně umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění životních aspirací (Veteška & Tureckiová, 2020, s. 151).

Témata kompetencí a kompetenčně pojatého kurikula jsou aktuálně velmi diskutovanou problematikou v odborné komunitě. Už nejen v rámcových vzdělávacích programech se akcentují klíčové kompetence, ale i výkon učitele je v současnosti standardizován 18 kompetencemi (MŠMT, 2023). Pomyslný kruh s kompetenčním vzděláváním se uzavřel ve fázi, kdy byl vydán Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství (MŠMT, 2023). Účelem kompetenčního rámce je popsat vizi kvality pro přípravu učitelů v České republice. Zároveň je možno tento rámec využít při vzdělávání budoucích a začínajících učitelů, ale i pro rozvoj zkušených učitelů, aby nejen u žáků rozvíjeli kompetence, ale sami byli kompetentními vyučujícími.

Fenomén kompetenčního pojetí vzdělávání označuje přístup k edukaci, jež klade důraz na rozvoj kompetencí reflektujících současné potřeby společnosti. Kompetenčně pojaté kurikulum by mělo, namísto tradičního přenášení izolovaných znalostí, připravovat žáky na úspěšné a ohleduplné jednání, zvládání úkolů a výzev v různých životních situacích, v pracovním i osobním životě (NPI ČR).

V souvislosti s kompetenčním pojetím vzdělávání přichází obava, že vše bude redukováno jen na dovednosti a tyto zastíní znalosti (do jisté míry odůvodněná obava, jelikož revidované RVP ZV (NPI, 2025) nedefinuje učivo, pouze očekávané výsledky učení). Avšak funkční pojetí kompetencí vychází z komplexu znalostí, dovedností, postojů, případně zkušeností, které jedinci umožňují osobní i profesní rozvoj (Veteška & Tureckiová, 2020). Kognitivní, afektivní i psychomotorická složka by tedy měla být v rovnováze, nikoliv vyzdvihoval jednu na úkor druhé. Např. jak kritizuje Arendtová (1994) na učitele byl po vzoru pragmatismu vyvíjen nátlak nepředávat „mrtvé vědomosti“, nýbrž připravovat činnosti, kterými se žáci učí, jak vědomosti vznikají. Tedy vštěpovat dovednosti a schopnosti, což ale proměnilo instituci výuky v odborná učiliště.

Kompetentní vyučující vhodnými didaktickými postupy propojuje ve výuce znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty. Hodnoty, které by měly definovat učitele jsou zejména humánní zaměření, zájem o druhého, schopnost převzít odpovědnost, přirozená autorita, odborné vědomosti, profesní kompetence a životní zkušenosti (Pelcová & Semrádová, 2014). Kompetenční pojetí by tedy nemělo být založeno na pojetí žáka jako lidský zdroj pro ekonomiku, na konkurenceschopnosti, podnikatelské kultuře, ale komplexně kultivovat žákovské i učitelské „já“. Podpořit humanistický diskurz

a propojit ho s neoliberálním diskurzem (Kaščák & Pupala, 2009). Ačkoliv je učitelům zvnějšku, stran školní politiky, podsouváno, jakým způsobem vyučovat, reálným hybatelem ve výuce je stejně identita učitele, resp. jak a zda je vyučující přesvědčen např. o kompetenčním způsobu vzdělávání, a čemu dá důraz. Pro humanistický diskurz je tedy příznačný sebezrovoj, konstrukce intrapersonálního poznání a osobní zkušenost. Naopak neoliberální diskurz akcentuje užitečnost člověka pro trh práce a vzdělávání je nástrojem pro konkurenceschopnost (Kaščák & Pupala, 2009). Je nezbytné poznamenat, že lidská existence zahrnuje i dimenze, které nelze redukovat pouze na účelnou činnost ocenitelnou ekonomickými kritérii (Pelcová & Semrádová, 2014).

Pro třetí dekádu 21. století jsou nezbytné kompetence, nicméně stejně důležité jsou charakter, odpovědnost, (sebe)reflexe, autenticita a péče o „jáství“ (*self*). Neglorifikovat, nepovyšovat jeden směr, cíl, přístup nad druhý. Učitel by měl tvůrčím a svébytným způsobem integrovat a projevoval profesní kompetence ve výuce, a zároveň tvořivě a odpovědně rozvíjet klíčové kompetence i u žáků s ohledem na jejich potřeby. Já (*self*) – ať už učitelské nebo žákovské – je zapotřebí utvářet ve shodě s prožitky a jejich vnímáním. Pakliže učitel nevnímá kompetence jako důležité, ale přesto je k tomuto tlačěn, dochází terminologií Rogerse ke inkongruenci (Nykl, 2012). Podobným existencialistickým názorem lze pohlížet na myšlenky Maslowa – nejvyšší potřeba *sebeaktualizace* v souvislosti s transcendencí. Kromě vlastního rozvoje, který sebeaktualizující jedinec uskutečňuje, existuje ještě druhý typ sebeaktualizace, který přesahuje člověka a děje se „pro druhé“, pro jejich dobro (Lukášová, 2015). Sebeapřesahování je podrobněji ještě zmíněno níže u Jana Patočky a Viktora E. Frankla. Důležité je podotknout, že právě transcendence (v kontextu učitelství – zodpovědnost za žáky) spolu se sebeaktualizací/seberealizací by měla být charakteristická pro dobrého, kompetentního učitele.

## **Kompetence ve světle ontologie, epistemologie, axiologie a antropologie**

Vzdělávání učitele není pouze záležitostí získávání profesních dovedností, ale také procesem hlubšího porozumění vlastnímu bytí v učitelské profesi. Ontologické aspekty učitelství, inspirované Patočkovým konceptem tří pohybů bytí (1992), poukazují na to, že učitelské kompetence nejsou jen souborem technických schopností, ale zahrnují také existenciální rozměr – zakotvení ve světě, sebeporozumění a sebeapřesahování. Tento přístup

otevřít nové možnosti pro pedagogické vzdělávání, kdy učitel nejen rozvíjí své dovednosti, ale zároveň kultivuje vlastní profesní identitu, vztah k sobě, ke svým žákům a širšímu vzdělávacímu kontextu.

V těchto třech dimenzích se propojují ontologické aspekty bytí učitele s jeho kompetencemi.

1. Sebezakotvení v učitelské profesi – Tento proces odpovídá zakotvení ve světě prostřednictvím vzájemnosti s druhými. Kompetence učitele zde spočívají v budování vztahů s žáky, kolegy, rodiči a v hlubším porozumění vlastní roli ve vzdělávacím procesu.
2. Sebe porozumění a reflexe – Druhý pohyb bytí lze spojit s učitelskou sebereflexí, službou a odpovědností za vzdělávací proces. Pedagogická kompetence zahrnuje schopnost analyzovat vlastní praxi a adaptovat se na potřeby žáků.
3. Sebe přesahování a transcendentní rozměr učitelství – Třetí pohyb bytí, průlom k vlastnímu sebepochopení, se promítá do celoživotního profesního růstu. Učitelská autonomie zde zahrnuje schopnost kritického myšlení, etické rozhodování a vědomé přijímání odpovědnosti za vzdělávání a hodnotovou orientaci žáků.

Patočkův fenomenologický přístup (tj. jakým člověk zakouší svět a sám sebe v něm) lze tady vztáhnout na kompetence, jež mohou podporovat sebezakotvení, sebe porozumění a sebe přesahování. Pedagogická sebereflexe v učitelském vzdělávání vychází ze svobody učitele při rozhodování. Tato svoboda je spojena s jeho vnitřní motivací a odpovědností za rozvoj žáků. Schopnost vnímat svět a sebe sama mu pomáhá volit postupy, které se mohou spojovat s osobní odpovědností za dobro žákova rozvoje v podmínkách školní edukace (Lukášová, 2015).

Sebe přesahování v učitelské profesi je spojeno s transcendentním rozměrem lidské existence, kdy učitel nejen rozvíjí své odborné dovednosti, ale také překračuje vlastní já směrem k vyšším hodnotám, pedagogické odpovědnosti a vztahu k žákům (služba vzdělávání). Bez přesahu k žákům, zákonným zástupcům žáků i ke kolegům ve škole/ve školní komunitě se stěží bude realizovat profese učitelství (Lukášová, 2015).

Frankl (1997) objasnil dva zákony dimenzionální ontologie, které souvisí s významem sebe přesahu jako učitelské ctnosti.

1. Stejná věc může v různých dimenzích působit odlišně – například kruhové půdorysy válce, kužele a koule mohou v jiné dimenzi získat odlišné tvary. Pokud vnímáme člověka pouze v tělesné rovině, uniknou nám jeho duševní a duchovní aspekty.

2. Zároveň různé objekty mohou mít v jedné dimenzi víceznačná zobrazení, jako je tomu u kvádrů či válců, jejichž podoba se mění podle úhlu pohledu.

Reflexe, popsaná níže, napomáhá pohlížet na věc z různých perspektiv a odhalovat skryté významy.

## Reflektivní proces

Korthagen et al. (2011) reflexi popisuje přes model ALACT (=Action, Looking back, Awareness, Creation alternatives, Trial). Zde popisuje fáze, které tvoří jeden cyklus ve spirále profesního rozvoje. Profesní učení začíná určitým jednáním (zkušeností). Tato zkušenost je spojena s daným cílem či cíli jednání. Po jednání, případně během jednání nastává proces zpětného pohledu na toto jednání. Následuje další fáze, tj. uvědomění si podstatných aspektů. Dochází k podrobnější percepci dané situace. Určité aspekty dostávají specifický význam. Na základě tohoto uvědomění si učitel bude moci zvolit jiný postup, kterým lépe dosáhne požadovaného cíle, což si následně při nové či podobné situaci vyzkouší. Cyklus se bude dále opakovat a kompetentnost vyučujícího by se měla rozvíjet, vyvíjet.

Kompetence, resp. význam konkrétních kompetencí se bude jevit každému lehce odlišně. Z perspektivy ontologie (tj. co znamená „být“) lze na učitelské kompetence nahlížet nikoliv pouze jako dovednosti či znalosti, ale jako subjektivně prožívaný fenomén, který utváří identitu učitele. Fenomenologický přístup zdůrazňuje, že každý učitel prožívá svou profesní roli jedinečným způsobem. Kompetence se pak tedy stávají živým prostorem mezi vnitřní zkušeností a vnějším světem vzdělávání. Tento prostor ovlivňuje jeho způsob interpretace a realizace kompetencí. S tím souvisí, že kompetence se vyvíjejí v interakci s prostředím a v kontextu reflexe. Tento pohled otevírá cestu k dalším epistemologickým úvahám (teoriím poznání).

Pakliže učitel vytváří svou realitu skrze reflexi a kompetence, a zároveň reflektováním dotváří kompetence, lze obdobným způsobem uvažovat i nad poznáním a poznáváním. Nejen učitel sám sobě je spolutvůrcem poznání, protože si ho aktivně konstruuje, ale vyučující také vědomě připravují aktivity, kterými si žáci vytvářejí vlastní poznatkové struktury. Nemusí jít nutně o faktografická poznání, ale též morálně-volní. Tento konstruktivistický přístup lze například uvést na příkladu učitelnosti dobra (Hábl, 2020):

- Učitel jako prostředník dobra pomáhá žákovi pochopit hranice, řád a disciplínu. Výchovou k autonomii rozvíjí u žáků schopnost samostatného rozhodování a odpovědnosti za vlastní činy.

- Je důležité být příkladem dobrého charakteru pro žáky, a tím pěstovat dlouhodobé návyky, které žák vnímá od vyučujícího.
- Zprostředkovávat hodnoty skrze příběhy, reflexi a rozhovor umožňují žákům hlubší pochopení etických souvislostí.
- Ve hře lze také formovat charakter.
- Respektovat vývojová zrání dítěte – *Vše, nechť plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno* – J. A. Komenský.
- Učitel by měl vést žáky k přiznání chyb, k morální reflexi, práci se svědomím, dělat dobro, dobrý skutek a podněcovat k tomu i žáky.

Zásadní otázky typu „Co jsem se naučil?“ pomáhají propojit vzdělávací proces s osobním růstem a podporují vědomý vztah k hodnotám, které utvářejí osobnost jedince v jeho společenském a profesním kontextu.

## Učitelské kompetence a rozvoj charakteru

Výše uvedené úkoly jsou možná příliš abstraktní, proto lze uvést na následujícím příkladu postup kompetentního vyučujícího, který rozvíjí dobro, charakter a využívá konstruktivistický přístup. Nejprve by měl vytvořit prostředí podporující kritické myšlení a otevřený dialog, kde žáci sami formují své názory na morální otázky skrze rozhovory, kooperativní činnosti, příběhy a reálné situace. Kupř. ve waldorfské pedagogice se poučení často zakládá na vyprávění pohádek, bajek, biblických příbězích či mýtech o bozích a hrdinech (Carlgren, 1991). Důležitou součástí je modelování hodnot – učitel musí být nejen průvodcem, ale i vzorem charakteru, který žáci přirozeně napodobují. Žáci by měli dostat prostor k zamyšlení nad tím, co se naučili, jak je to ovlivnilo, kdy naposledy se zachovali podle svého charakteru, co by chtěli rozvíjet, a jak mohou tyto hodnoty aplikovat ve svém životě.

Výuka by měla respektovat vývojovou přirozenost každého žáka – morální zrání nelze uspěchat, ale je možno ho podpořit vytvářením bezpečného prostoru přijímáním a poučováním se z chyb a hledáním správných cest. K tomu lze využít i herní prvky (kupř. práce s kartami ctností), které žákům umožní zažít hodnoty v akci a propojit je s jejich vlastní zkušeností. Učitel může shrnout, že dobro je aktivní volba každého jedince a navrhnout dobrovolný domácí úkol – najít během týdne situaci, kde je možné projevit svůj charakter, a zapsat si, jaké to bylo.

## Hodnotový základ edukace

Korthagen (2011) identifikuje kompetence s pojmy přesvědčení a jednání. K tomuto dále uvádí následující otázky:

- S čím se setkávám? (prostředí)
- Co dělám? (jednání)
- Co jsem schopen dělat? (kompetence)
- V co věřím? (přesvědčení/víra)
- Kdo jsem? (identita)

Kompetence se zrcadlí do přesvědčení a jednání učitele, ale též symetricky – přesvědčení a jednání se odráží v kompetencích. Přesvědčení a jednání ovlivňují motivaci učitelů k rozvoji určitých kompetencí. Je možno odvodit, že kompetence učitelů formují edukační praxi pracovat odpovědně s hodnotami. Existencialistická filosofie Jeana-Paula Sartra (2006) klade důraz na to, že existence předchází esenci. V kontextu učitelské profese to znamená, že učitel není pouze nositelem předem daných kompetencí (vymezených např. Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství), ale tvoří sám sebe skrze výběr hodnot. Sartre upozorňuje na existenciální prázdnotu, která může nastat, pokud jedinec přijme roli (kompetence) bez osobního smyslu a autenticity. Bez sebeuvědomění a osobní reflexe může dojít k mechanickému přístupu, který postrádá hlubší hodnotový základ. Učitel jako lidská bytost integruje jak své profesní dovednosti, tak i osobní životní zkušenosti. Tím se stává „živým modelem“ humanistických a existenciálních principů, jehož schopnost reflektovat vlastní bytí a význam své práce se přímo promítá do kvality vzdělávání. Kosová (2012) zdůrazňuje antropologický a holistický obrat k celostní osobnosti učitele jako reflektovaný stav bytí člověka v roli učitele, který se opírá o vnitřní vědomé přijetí zodpovědnosti za druhého (žáka) a za jeho stav ve světě.

Transcendence je základním prvkem lidské existence, protože člověk je vždy zaměřen na něco vyššího než sebe – hodnoty, vztahy nebo smysluplnou činnost. Viktor Frankl (1997) zdůrazňuje, že lidská existence se naplňuje právě skrze tuto orientaci. V učitelské profesi se transcendence projevuje skrze odpovědnost za vzdělávání, vedení žáků k poznání a rozvoji charakteru. Učitel nejen předává znalosti, ale zároveň inspiruje k hlubšímu sebeporozumění a etickému jednání. Kompetence učitele zahrnují nejen odborné dovednosti, ale i schopnost vést žáky k mravnímu růstu, reflektovat vlastní pedagogickou praxi a být vzorem hodnotového jednání. Tímto

způsobem se učitel stává průvodcem nejen v oblasti vzdělání, ale i v otázkách lidskosti, čímž naplňuje svou profesní transcendenci.

Kompetenční rámec (MŠMT, 2023) cílí zejména na témata týkající se výukových strategií, profesního rozvoje učitelů, sociální aspekty a psychologické faktory. Výukové strategie zahrnují aktivní učení, formativní hodnocení a zpětnou vazbu, které posilují zapojení žáků a jejich schopnost samostatně se učit prostřednictvím metakognice a strategií samoregulačního učení. Profesní rozvoj učitelů klade důraz na reflexi praxe, standardy učitelských kompetencí a podporu začínajících vyučujících při jejich adaptaci. Sociálně-emocionální aspekty vzdělávání souvisí s vytvářením bezpečného a podporujícího školního klimatu, kde dochází ke spolupráci rodiny a školy. Psychologické faktory, jako motivace, emoční nastavení žáků, kognitivní zátěž a riziko syndromu vyhoření u učitelů, jsou další stěžejní prvky související s úspěšným vzdělávacím procesem. Dále vzdělávací politika ovlivňuje vzdělávání prostřednictvím strategií zaměřených na inkluzi, rozvoj digitálních kompetencí a kurikulární reformy, které reflektují aktuální potřeby společnosti. Propojením těchto oblastí lze vytvořit komplexní systém, který nejen podporuje vzdělávání, ale zároveň přispívá k celkové kvalitě školního prostředí. Nutno podotknout, že definované učitelské kompetence tímto rámcem nejsou vyčerpány, chybí zde kupř. hlubší zodpovědnost za žákův komplexní rozvoj, profesní kreativita a invence.

Začlenění hlubokých teoretických perspektiv do analýzy učitelských kompetencí nabízí nový pohled na profesi učitele. Nejde pouze o soubor naučených dovedností, nýbrž o celostní formaci osobnosti, která zahrnuje vědomé rozhodování, hodnotovou orientaci a schopnost konstruktivně přistupovat k procesu učení. Uplatnění indukce (*z konkrétních příkladů se vyvozují obecné principy*), fenomenologie (*učení vychází ze subjektivních zkušeností jedince, kdy předchozí prožitky a vlastní vnímání světa tvoří základ pro začlenění nových poznatků*) a konstruktivismu (*žáci si vytvářejí poznatky propojováním nových informací se svými předchozími zkušenostmi*) vede k metodám zaměřeným na rozvoj kritického myšlení a reflexe, což odpovídá potřebám moderní společnosti.

## Závěrem

Aby člověk neupadl v „nečlověka“ je zapotřebí pohlížet na veškeré kompetence optikou charakteru. I když jsou klíčové kompetence dle RVP ZV (NPI, 2025) – k učení, komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů, kulturní, či digitální

– vhodné pro život v 21. století, mohou být zneužity k nekalostem. Mohou se stát nástrojem pro nečisté účely, pokud se s nimi nezachází zodpovědně. Úkolem učitele tedy není pouze vybavit žáky těmito kompetencemi. Předně jim má pomoci pochopit potřebný etický a kontextuální podklad na základě, kterého mohou rozlišovat, kdy je využití daných kompetencí vhodné a správné. Vyučující formují citlivost k situacím, kdy by zneužití kompetencí mohlo vést k negativním dopadům. Edukace by měla být službou vývoji člověka (žáka) na jeho životní cestě, kterou může začít uskutečňovat jako své tvůrčí dílo a charakterní, kompetentní učitel ho tímto způsobem směřuje (Lukášová, 2015).

## Poděkování

Tento výstup vznikl za podpory projektu Specifického výzkumu – projekt č. IGA\_PdF\_2025\_002 název Učitelské kompetence a směřování vzdělávání ve vazbě na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.

## Seznam literatury a zdrojů

- ARENDTOVÁ, Hannah, 1994. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta. ISBN 8020404244.
- CARLGREN, Frans, 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6
- FRANKL, Viktor Emil, 1997. *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta. ISBN 80-85139-63-2.
- HÁBL, Jan, 2020. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? Na charakteru záleží: problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-647-5443-5.
- KAŠČÁK, Ondrej a PUPALA, Branislav, 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus. ISBN 9788089055982.
- KORTHAGEN, F. A. J., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 9788073152215.
- KOSOVÁ, B., et al. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Pedagogika. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 9788074545528.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence* [online]. 2023. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. RVP ZV [online]. 2025. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy – Revize RVP* [online]. NPI ČR. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>.

- NYKL, Ladislav, 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024740553.
- PATOČKA, Jan, 1992. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Orientace. ISBN 80-202-0365-6.
- PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona, 2014. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024626369.
- SARTRE, Jean-Paul, 2006. *Bytí a nicota: pokus o fenomenologickou ontologii*, 2006. Přeložil Oldřich KUBA. Knihovna novověké tradice a současnosti. Praha: OIKOYMENH. ISBN 9788072982509.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024717708.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.

**Abstract:** The present theoretical work deals with the current issue of the competence concept of education in primary school, emphasizing the professional competences of teachers and their standardization through the Competence Framework for Graduate Teachers. Competences are defined functionally as a complex of knowledge, skills, attitudes and experiences with an emphasis on the balance of individual components. Concerns about reducing education to skills alone and the need to link humanistic and neoliberal discourses are discussed. The thesis extends insights into teacher competencies to include ontological, epistemological and axiological perspectives, emphasizing (self-)reflection, self-understanding and self-transcendence. The paper contextually analyses teachers' professional competencies and seeks to move beyond instrumental, economic understandings of competences. For this reason, the role of character as an ethical foundation for the meaningful use of competences in the 21st century is emphasized. The aim of the paper is to contribute to the debate on competence education.

**Keywords:** competences of teachers, Competence Framework for Graduate Teachers, character, reflection

Mgr. Klára Krivánková  
Ústav pedagogiky  
Pedagogická fakulta v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc  
klara.krivankova02@upol.cz