



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

VERZE PLATNÁ OD ŘÍJNA 2023

MŠMT 2023



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

Autorský tým:

Mgr. Matouš Bořkovec (editor), Mgr. Ing. Vít Beran, Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D., doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Mgr. Pavlína Loňková, Mgr. Tomáš Pavlas, Mgr. Blanka Pravdová, Ph.D., prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc., Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D., doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Pracovní skupina oborových didaktiků a didaktiček:

RNDr. Barbara Baarová, Ph.D., doc. Kamil Činátl, Ph.D., doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., doc. RNDr. Antonín Jančařík, Ph.D., doc. PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D., doc. RNDr. Svatava Janoušková, Ph.D., prof. PhDr. Milan Klement, Ph.D., Mgr. Matěj Král, Ph.D., PhDr. Kamil Kotlík, Ph.D., doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., doc. RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D.

Jazyková redakce: Mgr. Lucie Šavlíková

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, foto Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (Alžběta Gregorová, Jakub Konečný, Lukáš Blokša).

V roce 2023 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Karmelitská 529/5, Malá Strana, 118 12, Praha 1

Elektronická verze publikace je dostupná na www.msmt.cz

ISBN 978-80-87601-54-9



SLOVO MINISTRA



Vážené dámy, vážení pánové,
kolegyně a kolegové,

kvalita vzdělávání je i v dnešní digitalizované době plně vášnivých debat o nečekaných možnostech i rizicích spojených s rozvojem umělé inteligence stále závislá na učitelích a učitelkách. Právě oni mohou vzbudit zájem, motivovat, povzbudit, pomoci a poradit, nebo také

odradit. Na učitelích a učitelkách tak nejvíce záleží, jak se dětem a dospívajícím ve školách daří a jakých pokroků v učení dosahují.

Kvalitním učitelem či učitelkou se nelze stát přes noc; cesta k tomu trvá řadu let. Proto je třeba usilovat o další zkvalitňování přípravy učitelů a je třeba poskytovat také začínajícím učitelům a učitelkám kvalitní podporu v průběhu dvouletého adaptačního období na školách.

K tomu má přispět také tento dokument, jehož cílem je popsat kompetence kvalitně připraveného absolventa či absolventky studia učitelství. Tato společná vize kvality přípravy učitelů v České republice doposud chyběla přesto, že v řadě zemí OECD jsou podobné nástroje běžně využívány.

Předkládaný kompetenční rámec je výsledkem široké spolupráce zástupců fakult připravujících učitele, učitelů a učitelek, ředitelů a ředitelek, zástupců nestátních organizací a České školní inspekce s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na Reformě pregraduální přípravy učitelů. Této spolupráce si velmi vážím a děkuji také všem, kdo tento dokument připomínkovali, a pomohli tak dosáhnout co nejlepší výsledné podoby.

Věřím, že se bude dařit připravovat budoucí učitele a učitelky v souladu s tímto kompetenčním rámcem, jehož nároky jsou nemalé. Je úkolem nás všech vytvářet k tomu společně podmínky. Přeji všem budoucím a začínajícím učitelům a učitelkám i jejich žákům a žákyním mnoho úspěchů.

S úctou,

doc. PhDr. Mikuláš Bek, Ph.D.
ministr školství, mládeže a tělovýchovy

“OBSAH

■ Slovo ministra	3
■ Účel rámce a jeho plánované využívání	5
■ Závaznost Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství	7
■ Způsob vzniku Rámce a autorský kolektiv	9
■ Využívání kompetenčních modelů	10
■ Oblasti profesních kompetencí absolventa a absolventky učitelství	11
■ Struktura popisu kompetencí a úrovně jejich naplnění	13
■ Vize absolventa a absolventky učitelství	16
■ Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	17
■ Karty kompetencí	18
Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním	22
Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky	28
Oblast 3 – Prostředí pro učení	42
Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení	50
Oblast 5 – Profesní spolupráce	58
Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví	64
■ Slovníček pojmů	72
■ Použitá literatura	75



ÚČEL RÁMCE A JEHO PLÁNOVANÉ VYUŽÍVÁNÍ:

Předkládaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (dále také jen „Rámec“) představuje **společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v ČR**. Doposud tato společná vize chyběla. Obecné cíle přípravy učitelů a učitelek jsou dány zákonným ukotvením výkonu tohoto povolání.¹ Na národní úrovni ale neexistoval jasný popis kompetencí, jimiž by měli být vybaveni absolventi a absolventky studijního programu vedoucího k učitelské kvalifikaci.

Význam těchto studijních programů je veliký. Na učitele a učitelky jsou kladeny nemalé nároky, protože vykonávají komplexní společenskou roli. Jsou aktéry, kteří mají na učení dětí zdaleka největší vliv (Guerriero, Révai, 2017; Hattie, 2009; Hattie, Clarke, 2018; Hattie, Timperley, 2007; Hattie, Yates, 2013). Učitelé a učitelky jsou tak zcela klíčoví pro úspěch snah zakotvených ve Strategii 2030+, tedy snah zajistit, aby všechny děti v České republice měly rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které umožňuje maximální rozvoj jejich potenciálu a maximální rozvoj kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život v měnícím se světě.

Pro naplňování této náročné společenské role potřebují být učitelé a učitelky vybaveni řadou profesních kompetencí. Pregraduální příprava během studia na fakultě připravující učitele a učitelky (či také na vyšší odborné škole nebo střední pedagogické škole v případě učitelství pro mateřské školy) je zásadním obdobím, ve kterém má budoucí učitel či učitelka rozvinout své profesní kompetence do té míry, aby na nich mohl či mohla později stavět a rozvíjet je již autonomně. Stejně tak studium pedagogiky pro absolventy a absolventky nepedagogických oborů na vysokých školách, tedy tzv.



doplňující pedagogické studium („pedagogické minimum“), musí vybavit účastníky a účastnice obdobnými kompetencemi s výsledky porovnatelnými se studijními programy učitelství.

Je proto užitečné přesněji vymezit, o jaké kompetence se jedná. V mnoha státech OECD nabízejí odpověď na otázku, co společnost od přípravy učitelů a učitelek očekává, kompetenční rámce či standardy. Většinou se vztahují ke kompetencím učitelů a učitelek, kteří již svou profesi vykonávají, ale

¹ Zejména zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a související právní předpisy.

jsou využívány také pro účely profesní přípravy, případně existují specifické kompetenční rámce pro úroveň absolventa a absolventky (např. v Austrálii²). Smysl těchto dokumentů spočívá v tom, že se jednotliví aktéři ve vzdělávacím systému mohou k této společné vizi vztahovat, což zajišťuje lepší koordinaci a společný postup na cestě k jasně vytyčenému cíli.

Strategie 2030+ předpokládá vytvoření *kompetenčního profilu učitele, jenž popíše profesní předpoklady a kompetence (znalosti, dovednosti, postoje) učitele, který je schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní formy výuky a reagovat na měnící se potřeby heterogenní populace dětí, žáků a studentů. Kompetenční profil je nástrojem pro autoevaluaci, dosahování, udržování a zvyšování kvality.*³ Plánovaný kompetenční profil učitele a učitelky má odrážet jednotlivé fáze jeho či její profesní dráhy – od výběru studenta či studentky učitelství přes jeho či její profesní přípravu až po další vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníc v průběhu jejich kariéry.

Předkládaný *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství má sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů a učitelek na fakultách připravujících učitele a učitelky,*⁴ a tím *příspět k další profesionalizaci učitelského povolání.* Tento Rámec se tedy zaměřuje primárně na úroveň profesní přípravy a popisuje kompetence absolventa a absolventky. **Není tedy obecným kompetenčním profilem učitele a učitelky, ale pouze profilem absolventa a absolventky učitelství.** I přesto jsou v tomto Rámci popsány také úrovně začínajícího a zkušeného učitele a učitelky. Je tomu tak proto, že uživatelé Rámce potřebují vidět konečný cíl přípravy učitelů a učitelek, a tím jsou kompetence zkušeného učitele či učitelky – profesionála či profesionálky. Bez tohoto následného cíle na horizontu nelze definovat předchozí úrovně

(Schleicher, 2018). Předkládaný rámec tak může později sloužit jako jedno z východisek pro formulaci obecného kompetenčního profilu učitele a učitelky, v současné formě má ale sloužit jen pro potřeby dalšího zkvalitňování jejich profesní přípravy.

Rámec vznikl jako jeden z výstupů spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR s fakultami připravujícími učitele na Reformě přípravy učitelů a učitelek v ČR (více viz edu.cz/pregradual). Prvním cílem této reformy je vybudování kultury kontinuálního zvyšování kvality postavené na společné vizi. Společná vize bude vyjádřena společným kompetenčním profilem absolventa, jehož naplňování bude každoročně vyhodnocováno.⁵

Každoroční evaluace toho, do jaké míry se daří připravovat studenty a studentky učitelství v souladu s tímto Rámcem, je předmětem *Národního šetření vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů.* Pilotní ročník tohoto šetření realizovalo MŠMT v roce 2022 na základě pracovní verze tohoto Kompetenčního rámce. Od roku 2023 již toto šetření vychází z předkládaného Rámce. Závěry šetření budou zveřejňovány na webových stránkách ministerstva a budou sloužit fakultám připravujícím učitele a učitelky, ministerstvu a dalším aktérům jako zpětná vazba a zdroj informací pro další zkvalitňování přípravy učitelů a učitelek v ČR.



²: Australian Institute for Teaching and School Leadership (2017).

³: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2020, str. 53).

⁴: A také na vyšších odborných a středních pedagogických školách v případě učitelství pro mateřské školy a u všech poskytovatelů studia pedagogiky pro učitele (doplňkového pedagogického studia).

⁵: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2021b, str. 16–20).

Druhým, neméně podstatným, účelem tohoto Rámce je jeho formativní funkce. Oboroví i obecní didaktici a didaktičky, pedagogové a pedagožky, psychologové a psycholožky, vyučující oborových předmětů, garanti a garantky praxí i další vysokoškolské vzdělavatelé a vzdělavatelky mohou s Rámcem pracovat přímo ve výuce svých studentů a studentek. Stejně tak může sloužit provázejícím učitelům a učitelkám, kteří vedou studenty a studentky učitelství na praxích. Studenti a studentky mohou sami vyhodnocovat své kompetence podle Rámce, a lépe tak řídit vlastní učení. Rámec jim může pomoci strukturovat vlastní zkušenosti a uvědomit si své silné a slabé stránky. Mohou dostávat a dávat zpětnou vazbu na svou výuku s oporou o formulace v Rámci. K tomu mohou sloužit také položky Rámce ve formě kartiček nebo další nástroje (pozorovací archy, dílčí kompetenční rámce) a návazná šetření, které mohou na základě tohoto společného Rámce vzniknout zejména na fakultách připravujících učitele a učitelky. **Rámec má sloužit také uvádějícím učitelům a učitelkám při podpoře začínajících kolegů a kolegů.**

Tento Rámec je zaměřen obecně na přípravu učitelů a učitelek všech předmětů na všech stupních škol.⁶ Je v této podobě plně využitelný pro další zkvalitňování přípravy učitelů a učitelek pro všechny stupně, obory i zaměření. Zároveň je společným východiskem pro podrobnější specifikaci kompetencí pro jednotlivé stupně škol (např. pro mateřské školy, první a druhý stupeň základní školy, střední školy) nebo pro jednotlivé vyučované obory, případně pro přípravu učitelů a učitelek odborného vzdělávání či výcviku. Tyto specifické kompetenční rámce mohou vznikat následně (např. v rámci projektů z výzvy Podpora pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek z operačního programu Jan Amos Komenský). Vznikající specifické rámce musí být v souladu s tímto obecnějším dokumentem, pokud mají být využívány ke stejným účelům. V českém prostředí již existují i rámce kompetencí učitele, specifické pro konkrétní obor, které mohou sloužit

jako inspirace, např. *Kompetenční profil učitele anglického jazyka* (Spilková, V. et al., nedatováno), *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka* (Klečková, G., Hanušová S. a kol., 2019) nebo *Deskriptory pro učitele filozofie* (Šebešová, P., Král, M., 2022). Stejně tak existuje také *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, Z. a kol., 2015).



⁶ Tedy na mateřských, základních, základních uměleckých a středních školách.

ZÁVAZNOST KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Podmínky a pravidla pro akreditaci a uskutečňování studijních programů vysokých škol vedoucích ke kvalifikaci učitele stanovuje zejména zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a prováděcí právní předpisy,⁷ standardy a metodické materiály Národního akreditačního úřadu. Učitelství je regulovaná profese, jejímž regulátorem a uznávacím orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které vydává *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (dále také jen „Rámcové požadavky“). Tyto požadavky regulátora jsou závazné a stanovují zejména základní rozdělení kreditové studijní zátěže mezi jednotlivé složky učitelské přípravy pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Je zde stanovena minimální časová dotace, kterou je třeba věnovat jednotlivým oblastem učitelské přípravy (tj. ta není dána např. proporcionálním zastoupením souvisejících kompetencí v tomto kompetenčním rámci). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* je přílohou Rámcových požadavků a jeho závaznost je v Rámcových požadavcích ukotvena takto:⁸ Studijní programy v oblasti vzdělávání učitelství směřují k naplňování *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*. Způsob naplňování *Kompetenčního rámce* studijním programem je popsán v akreditační žádosti. Regulátor může navrhnout úpravy ve studijním programu na základě tohoto popisu. Případné nedostatečné naplňování některé z kompetencí *Kompetenčního rámce* studijním programem však nemůže být důvodem pro neudělení souhlasného stanoviska regulátora. **Kompetenční rámec je tedy povinný**

jako obecný cíl přípravy učitelů, povinný k využívání, ale v důsledku není ukotvena povinnost naplňovat každou jeho dílčí kompetenci. Je tomu tak proto, že MŠMT chce akcentovat formativní charakter Rámce, motivovat poskytovatele přípravy učitelů a učitelek k práci s ním a vyhodnocovat jeho přínos pro kvalitu přípravy.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (úroveň 1 „Absolvent/ka“) je také profilem absolventa a absolventky studia pedagogiky k získání kvalifikace učitele 2. stupně základní školy a učitele střední školy (doplňkové pedagogické studium) a je propán do standardu pro toto studium, na jehož základě kterého jsou tvořeny a akreditovány tyto programy celoživotního vzdělávání.

7: Zejména nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství a nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství.

8: Takto bude ukotveno v aktualizované podobě Rámcových požadavků.

ZPŮSOB VZNIKU RÁMCE A AUTORSKÝ KOLEKTIV

Předkládaný *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* vznikl v období od října 2022 do srpna 2023 na setkáních užší pracovní skupiny a pracovní skupiny oborových didaktiků a didaktiček (pro kompletní seznam členů a členek autorského týmu viz tiráž). Autorský tým tvořili zástupci MŠMT, zástupci a zástupkyně řady fakult připravujících učitele a učitelky (odborníci a odbornice v oblastech pedagogiky, psychologie, obecné didaktiky a jednotlivých oborových didaktik), zástupce České školní inspekce, zástupce Asociace ředitelů základních škol, učitelka a zástupkyně Učitelské platformy a zástupkyně koalice neziskových organizací pro proměnu přípravy učitelů.

Užší pracovní skupina pracovala na základě zadání vytvořeného na širší pracovní skupině proděkanů a dalších zástupců fakult k tvorbě kompetenčního rámce, která se setkávala od podzimu 2021. V této pracovní skupině bylo zastoupeno osmnáct fakult připravujících učitele.

Prvotním východiskem pro vznik předkládaného Rámce se stal *Rámec profesních kvalit učitele*, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Tomková, Spilková et al. 2012). Oblasti kompetencí a formulace tohoto rámce byly použity jako východisko a byly dále upravovány na základě zpětné vazby zástupců fakult připravujících učitele pro potřeby formulace rámce absolventa a absolventky učitelství.

Předkládaný Rámec vychází také ze zahraniční inspirace, jako je *Reference Framework for Professional Competencies for Teachers* z Quebecu v Kanadě (Gouvernement du Québec, 2021), *Australian Professional Standards for Teachers* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2017), *The Tuning-CALOHEE Assessment Frameworks for Teacher Education* (CALOHEE, 2018) nebo *Teachers' Standards* z Velké Británie (Department for Education of the United Kingdom, 2021). Významnou inspirací z ČR byly také rámce *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Krato-

chvílová, Svojanovský et al., 2020), *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová a kol., 2015), *Kompetenční profil učitele anglického jazyka* (Spilková, V. et al., nedatováno), *Standard učitele připravovaný v rámci kariérního řádu* (2017), *Kompetentní učitel 21. století* (Step by Step ČR, 2011) nebo *Kompetenční rámec studenta učitelství* (Učitel naživo, 2021).

Autorský tým kladl důraz především na to, aby jednotlivé kompetence obsažené v tomto Rámci měly svůj jasný základ v pedagogickém a psychologickém výzkumu a aby bylo co nejlépe doloženo, že právě tyto kompetence učitele a učitelky mají pozitivní dopad na učení žáků a žákyň. Proto jsou také u jednotlivých kompetencí zařazeny informace o relevantních výzkumech.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství prošel veřejným připomínkovým řízením od 3. 3. do 16. 4. 2023, v jehož průběhu bylo zpracováno 241 věcných připomínek k 122 tématům celkem od 59 institucí nebo jednotlivců. Děkujeme všem, kdo se do tvorby a připomínkování rámce zapojili.



VYUŽÍVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ

POJEM KOMPETENCE

Anglické slovo *competence* lze definovat jako schopnost něco dobře vykonat, slovo *competency* potom jako *podstatnou dovednost potřebnou k vykonání určité činnosti*.⁹ V českém vzdělávacím prostoru je slovo kompetence nejvíce spojováno s klíčovými kompetencemi, které jsou hlavním a povinným cílem vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu. ... učivo [je] chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.¹⁰ Klíčová kompetence je pak v RVP definována jako *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*.¹¹

Obdobně tento předkládaný dokument chápe profesní kompetence absolventa a absolventky učitelství jako **souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyň a jejich učení v roli učitele či učitelky**. Podobně jako u jiných modelů, které usilují o popis kompetencí, také tento Rámec zahrnuje znalosti (zde zejména znalosti psychologie, pedagogiky, oborové didaktiky, oboru či kurikula), dovednosti (plánování, komunikace a interakce, vnímání a ovlivňování sociálního klimatu, uplatňování vyučovacích strategií, vytváření vhodných příležitostí pro učení, řízení a podpora procesů učení, diagnostika a hodnocení žáků, dávání a přijímání zpětné vazby, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe) a postoje (zde zejména postoje týkající se žáků či žákyň a jejich potenciálu, hodnoty každého jednotlivce, hodnoty mezilidských vztahů, smyslu učení a rozvoje, smyslu vyučovaného oboru, ale také

postoje týkající se smyslu a užitečnosti jednotlivých kompetencí či strategií pro učení žáků a žákyň; pro souhrn postojů obsažených v jednotlivých kompetencích viz kompetencích 6.2).

UČENÍ SE KOMPETENCÍM A VYUŽÍVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ

Už z výše uvedené definice pojmu kompetence je zřejmé, že kompetence nelze rozvíjet jen transmisivními metodami, jako jsou např. přednášky, ani jen vlastním studiem odborných či jiných zdrojů, ale zejména interakcí, vlastní činností, spoluprací, zkoušením, nápodobou, nácvikem a rovněž reflexí zkušeností, které v rámci těchto aktivit zakoušíme (viz např. Kirschner et al., 2006; Sheppard, 2013). Znalosti jsou nedílnou a zásadní součástí kompetencí, ale jsou využitelné, jen pokud jsou vzájemně propojené a vedou k porozumění. Porozumění, dovednosti i postoje rozvíjíme postupně a cesta každé studentky a každého studenta je jedinečná. Žádný kompetenční model nemůže zachytit kompetence v jejich úplnosti a nesmí být nikdy brán jako nezměnitelné a univerzálně platné dogma. S kompetenčními modely je vhodné pracovat kreativně, upravovat je a dále rozvíjet a mít na paměti fakt, že vzdělávací cestu žádného z nás nelze plně vtěsnat do jakéhokoliv modelu. Přínos kompetenčních modelů spočívá zejména ve vyjasnění cílů a cest, které k nim mohou vést, a také v diskuzích, které nad nimi společně vedeme.



⁹ The Cambridge Dictionary, online; více o roli znalostí, dovedností, postojů a dalších faktorů pro vědomé jednání viz Ajzen, I. (1985).

¹⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021a, str. 10).

¹¹ Tamtéž.

OBLASTI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Předkládaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je rozdělen do šesti oblastí kompetencí. Jedná se o profesní kompetence učitele či učitelky, které jsou rozvíjené ve všech složkách učitelství, tedy v rámci učitelství propedeutiky, obecné a oborové didaktiky, psychologie a pedagogiky, vyučovaných oborů a samozřejmě pedagogické praxe. Jejich ukotvení ve zkušenosti studentů a studentek učitelství se odehrává zejména v průběhu pedagogických praxí. Pedagogické praxe jsou zásadní příležitostí, během které mohou studenti a studentky učitelství tyto profesní kompetence poznávat, uplatňovat a rozvíjet. Učení se těmto kompetencím je ale závislé také na kvalitní reflexi zkušeností z praxe a na pevném propojení těchto zkušeností s teoretickými koncepty ze studia a z odborných zdrojů. V tom hrají významnou roli také samy mateřské, základní a střední školy tím, že dávají prostor k rozvoji kompetencí provázejících učitelů, jejich spolupráci se vzdělavateli z fakult, a jejich důležité práci se studenty učitelství.

OBLASTI KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ:

- **Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním**
- **Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky**
- **Oblast 3 – Prostředí pro učení**
- **Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení**
- **Oblast 5 – Profesní spolupráce**
- **Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví**

Tento Rámec není zaměřen na konkrétní obor ani stupeň vzdělávání a zůstává tedy na poměrně obecné úrovni. Oborové a oborově-didaktické kompetence vstupují do všech profesních kompetencí uvedených v tomto Rámci. Kromě oblasti 1 se nejvýrazněji uplatňují u kompetencí z oblasti 2 (Plánování, vedení a reflexe výuky) a 4 (Zpětná vazba a hodnocení), ale svou roli hrají i u ostatních kompetencí tohoto Rámce. Kompetence uvedené v tomto Rámci se vždy budou realizovat v kontextu výuky konkrétního oboru či oborů a budou tedy mít svůj oborově-didaktický rozměr.



OBCENÉ KOMPETENCE UČITELE A UČITELKY

Rozvoj a uplatnění profesních kompetencí, které jsou shrnuty v tomto Rámci, závisí i na celé řadě dalších obecnějších kompetencí, které tento Rámec nepokrývá, ale jsou předpokladem pro úspěšné uplatňování profesních kompetencí učitele či učitelky. Zásadní místo zde zauímají zejména jazykové (včetně cizích jazyků, zejména angličtiny) a komunikační kompetence (včetně rétoriky), digitální kompetence¹², pracovní kompetence (včetně organizačních, manažerských a administrativních), interpersonální a interkulturní kompetence a další. Zvláštní podkategorií jsou také kompetence potřebné pro výuku některých skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Například pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, je nutná kompetence učitele v českém znakovém jazyce.¹³ Těmto kompetencím se tento dokument dále nevěnuje, jejich význam pro úspěšnou realizaci činnosti učitele či učitelky je však velký a jejich rozvoj v rámci pregraduální přípravy učitelů a učitelek je tedy také klíčový. Vzhledem k povaze těchto obecných kompetencí (např. jazykové, komunikační, interpersonální a interkulturní) se jeví jako podstatné, aby budoucí učitelé absolvovali v rámci přípravy také semestrální studium nebo stáž v zahraničí (např. Erasmus).



¹² Digitální kompetence učitele popisuje Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu), český překlad viz Národní ústav pro vzdělávání (2018).

¹³ Dle zástupců Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel alespoň na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

STRUKTURA POPISU KOMPETENCÍ A ÚROVNĚ JEJICH NAPLNĚNÍ

Předkládaný Rámec popisuje jednotlivé kompetence v kaskádovité struktuře. Nejstručnějším popisem dané kompetence je již její název, např. *Kompetence 2.3 Podporuji u žáků a žákyní zvědavost a motivaci k učení.*

Následuje úvodní popisný odstavec, který se věnuje kompetenci v celé její šíři, tedy včetně součástí, jež je možné považovat za pokročilé. Např. (u kompetence 2.3): *Projevují zájem o vyučované obory, o učení žáků a žákyní i svoje vlastní, zprostředkovávám žákům a žákyním smysl vyučovaného obsahu, propojuji jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušeností. Pomáhám žákům a žákyním vytrvat v učení tím, že podporuji postoje podporující učení a oceňuji jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také kompetence 3.1 a 3.2).*

Navazuje tabulka, v níž jsou rozpracovány tři úrovně naplnění příslušné kompetence. **První úroveň – absolvent/ka – vymezuje závazný cíl pregraduální přípravy učitelů.**

Jednotlivé úrovně naplnění jsou definovány takto:

- **Úroveň 1 (absolvent/ka) je úroveň, k jejímuž dosažení dochází již v průběhu studia, nejpozději na jeho konci.** Této úrovni mají dosahovat všichni absolventi a absolventky všech cest ke kvalifikaci učitelství. Kompetenci na této úrovni si absolvent či absolventka osvojil/a a ověřil/a ve výuce natolik, že se v ní dokáže dále rozvíjet již autonomně jako samostatný učitel či učitelka v profesi. Rozumí smyslu této kompetence pro učení dětí a ví, jak se v ní dále zlepšovat.
- **Úroveň 2 (začínající učitel/ka) je úroveň, která je naplňována v průběhu adaptačního období začínajícího učitele či učitelky, nejpozději na jeho konci.** Studenti a studentky samozřejmě mohou a mají usilo-

vat o naplňování této úrovně už během studia na fakultě, a to alespoň v některých kompetencích či oblastech, které považují oni či jejich vzdělavatelé za prioritní. Zvládnutí této úrovně souvisí s tím, že začínající učitel či učitelka vyučuje již autonomně, což mj. znamená, že se žáky, jež vyučuje, pracuje kontinuálně a přebírá za ně odpovědnost.

- **Úroveň 3 (zkušený/á učitel/ka) je úroveň, jejíž naplňování očekáváme u zkušených profesionálů a profesionálek po zapracování do profese.**



KONTEXT NAPLŇOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍ ÚROVNÍ KOMPETENCÍ SHRNUJE NÁSLEDUJÍCÍ TABULKA:

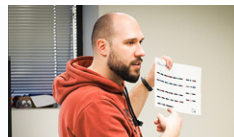
ÚROVEŇ 1 absolvent/ka



Student/ka ještě není v roli autonomního učitele či učitelky. Získává a rozvíjí uvedené kompetence pod vedením vzdělavatele z fakulty připravující učitele či učitelky a provázejícího učitele či učitelky a s jejich podporou. V průběhu studia systematicky rozvíjí a uplatňuje uvedené kompetence ve výuce během pedagogické praxe a při studiu na fakultě. Usiluje o jejich postupné a cílené budování a získává pravidelnou zpětnou vazbu na svůj výkon. Student či studentka i jejich vzdělavatelé (formativně) hodnotí míru dosažení profesních kompetencí. Postupně získává přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň.

Na konci studia ovládá jednotlivé kompetence alespoň na úrovni 1.

ÚROVEŇ 2 začínající učitel/ka



Začínající učitel/ka v průběhu adaptačního období rozvíjí své profesní kompetence autonomně, za podpory uvádějícího učitele či učitelky. Využívá podpory a zpětné vazby od uvádějícího učitele či učitelky nebo odjinud, aby během adaptačního období upevnil/a a rozvinul/a uvedené kompetence v co nejvyšší míře podle svých možností. Své přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň postupně opírá o hlubší zkušenost.

Na konci adaptačního období ovládá jednotlivé kompetence alespoň na úrovni 2.

ÚROVEŇ 3 zkušený/á učitel/ka



Ovládá uvedené kompetence samostatně a s jistotou. Dokáže uvedené kompetence uplatňovat v dlouhodobém horizontu. Rozvíjí je po celý svůj profesní život. Přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro svou výuku a pro učení žáků a žákyň má pevně ukotvené ve vlastní zkušenosti.

ADAPTAČNÍ OBDOBÍ UČITELE A UČITELKY

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zavádí v § 24a adaptační období učitele a v § 24b roli uvádějícího učitele. Zákon stanovuje, že právnická osoba vykonávající činnost školy podporuje začínajícího učitele či učitelku po dobu adaptačního období, a to zejména tím, že mu/jí určí uvádějícího učitele či učitelku. Adaptační období učitele je obdobím od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru. Uvádějící učitel či učitelka zejména metodicky vede začínajícího učitele či učitelku po dobu jeho/jejího adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním/ní hodnotí přímou pedagogickou činnost a související činnosti.

Adresná podpora adaptačního období pro začínající učitele a učitelky je opatření, jehož pozitivní dopad na učitele a učitelky je výzkumně ověřený (Helms-Lorenz et al., 2015; Glazerman et al. 2010; Janík et al., 2017; Záleská et al., 2019; Hanušová et al., 2017); největší dopad má na rozvoj učitelských kompetencí u začínajících učitelů a učitelek (tak, aby se ve své výuce mohli orientovat více na žáky či žákyně a jejich potřeby), na jejich spokojenost s profesí a (mírný) dopad je doložen i pro zvýšení pravděpodobnosti setrvání učitelů a učitelek v profesi (zvýšení retence). Mezi nejvýznamnější potřeby začínajících učitelů a učitelek v prvních dvou letech výkonu profese patří řešení kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků a komunikace s rodiči; pro účinnou pomoc s těmito oblastmi je zásadní, aby byl/a uvádějící učitel či učitelka zkušeným pedagogem či pedagožkou a měl/a vhodné mentorské kompetence pro práci s dospělými; je méně podstatné, zda vyučuje stejný nebo obdobný předmět jako začínající učitel/ka.

Nelze očekávat, že po dokončení studia učitelství je absolvent či učitelka „hotovým“ učitelem či učitelkou, který/á ovládá všechny profesní kompetence.

Proces stávání se profesionálním učitelem či učitelkou je dlouhodobější a adaptační období v něm má klíčový význam. Tento kompetenční rámec zachycuje v úrovni 2 „začínající učitel/ka“ kompetence, které by si měl začínající učitel či učitelka v průběhu adaptačního období osvojit či je dále rozvinout. Stejně tak je adaptační období podstatné pro upevnění a další rozvoj kompetencí uvedených v úrovni 1 „absolvent/ka“ či pro snahu rozvíjet u sebe také kompetence uvedené v oblasti 3 „zkušený učitel/ka“.



“ VIZE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Profesní kompetence obsažené v tomto Rámci je možné zjednodušeně vyjádřit také formou této vize absolventa a absolventky učitelství:

PŘEJEME SI ABSOLVENTA A ABSOLVENTKU UČITELSTVÍ, KTERÝ NEBO KTERÁ V CO NEJVYŠŠÍ MOŽNÉ MÍŘE:

- rozumí vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjí a zprostředkovává je žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb;
- poznává žáky a žákyně a jejich vzdělávací potřeby a nastavuje s ohledem na ně cíle výuky;
- vede výuku tak, aby umožňovala každému žákovi i žákyni naplňovat jeho či její potenciál bez ohledu na sociální postavení nebo znevýhodnění a maximálně rozvíjet jeho či její klíčové kompetence a gramotnosti;
- podporuje u žáků a žákyň motivaci k učení a reaguje na jejich potřeby;
- vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky a žákyně k chování podporujícímu učení, ke spolupráci a vzájemnému respektu;
- vhodně pracuje s digitálním i fyzickým prostředím pro učení;
- hodnotí na základě kritérií a převážně formativně, to zejména znamená, že poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky a žákyně;
- spolupracuje s kolegy a kolegyněmi na výuce a podpoře konkrétních žáků a žákyň a komunikuje s rodiči v zájmu jejich dětí;
- reflektuje svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákyň;
- s oporou o reflexi výuky utváří své sebepojetí v roli učitele či učitelky a řídí svůj další profesní rozvoj;
- odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedná v souladu s profesní etikou;
- a pečuje o své duševní zdraví a psychohygienu.



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí.

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

- 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvívám.
- 1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
- 2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.
- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3. Prostředí pro učení

- 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- 3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

- 4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
- 4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5. Profesní spolupráce

- 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
- 5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

- 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
- 6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
- 6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

OBLAST 1 – VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost. Rozumím tomu, jak v nich vzniká poznání, umím v nich využívat moderní technologie a kriticky hodnotím oborové zdroje informací. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání. Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.

Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformuji. Při tom efektivně vytvářím příležitosti pro učení. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty a pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního. Zprostředkují žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí. Obory zprostředkovávám jako otevřené a vedu žáky a žákyně v oborech ke kritickému uvažování, tvůrčí činnosti a etickému jednání. Pracuji s chybami a překážkami pro porozumění obsahu. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami.

OBLAST 2 – PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně. Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů. Nastavuji vzdělávací cíle výuky na základě reflexe předchozí výuky, oboro-

vých znalostí, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a žákyň a aktuální úroveň jejich kompetencí. Nastavuji je tak, aby u každého žáka a žákyně vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí v souladu s kurikulem. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů. Plánuji využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů ve fyzickém i digitálním prostředí (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem a každou žákyní vzhledem k jeho/jejímu individuálním možnostem, bez ohledu na sociální postavení či znevýhodnění. Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň a jedním tak, aby se jim dostalo včasné podpory.

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení. Projevují zájem o vyučované obory, o učení žáků a žákyň i svoje vlastní, zprostředkovávám žákům a žákyním smysl vyučovaného obsahu, propojuji jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušenostmi. Pomáhám žákům a žákyním vytrvat v učení tím, že podporuji postoje podporující učení a oceňuji jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také kompetence 3.1 a 3.2).

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům či získaným informacím a efektivně nakládám s časem. V průběhu výuky zjišťuji úroveň porozumění a sleduji aktuální situaci žáků a žákyň. Na základě toho průběžně upravuji výuku s cílem reagovat na jejich potřeby.

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů. V průběhu výuky a po jejím skončení sleduji a vyhodnocuji dopad výuky na žáky a žá-

kyně, zejména s ohledem na způsob a míru dosahování stanovených cílů, a to na základě důkazů o učení žáků a žákyň a zpětné vazby od nich a kolegů či kolegyň. Analyzuji svou výuku a výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2) a pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).

OBLAST 3 – PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení. Vytvářím a udržuji se žáky a žákyněmi pozitivní vztah a podporuji pozitivní vztahy mezi žáky či žákyněmi navzájem. Komunikuji s nimi vstřícně a partnersky a vytvářím prostředí důvěry, ve kterém projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení. Vytvářím prostředí respektu k individualitě každého žáka a žákyně, k různosti a odlišnostem. Cíleně reaguji na projevy žáků a žákyň ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídu.

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. Pravidelně s nimi komunikuji o očekávaném chování při výuce a dávám jim prostor ovlivnit společná pravidla. Cíleně reaguji na chování ohrožující prostředí pro učení a vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování.

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává. Ve spolupráci s kolegy/němi a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy nebo místa, kde se učení odehrává, včetně digitálního prostředí, poskytovaly žákům a žákyním optimální podmínky pro učení. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku. Volím vhodné dostupné vybavení a pomůcky na podporu učení.

OBLAST 4 – ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně. Kromě sumativního hodnocení využívám zejména formativní hodnocení, tj. zohledňuji individuální pokrok žáků a žákyní a poskytuji jim zpětnou vazbu (kompetence 4.2). Využívám žákům a žákyním srozumitelná a smysluplná kritéria pro hodnocení, sebehodnocení a pro vzájemné hodnocení jejich učení. Tato kritéria jsou jim známá a korespondují s cíli výuky. Zapojuji do jejich tvorby také žáky a žákyně a spolupracuji na nich s kolegy a kolegyněmi. Hodnotím učení žáků a žákyní různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a dávám jim příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně. Zajišťuji žákům a žákyním různou formou popisnou zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby pro ně byla využitelná v dalším učení, tj. aby si uvědomili, co se jim daří i nedaří a v čem a jak se mohou dále rozvíjet. Dávám žákům a žákyním příležitost poskytovat zpětnou vazbu také mně a vedu je k dávání i přijímání zpětné vazby mezi sebou, a to s ohledem na utváření bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1).

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky nebo po jejím skončení k vyhodnocování procesu a výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení, a toho, co se naučili, kde se v procesu učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.



OBLAST 5 – PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyní a společného profesního růstu. Podporuji kulturu vzájemného a společného učení ve škole, tj. spolupracuji se svými kolegy a kolegyněmi, s asistenty a asistentkami pedagoga a s pracovníky a pracovníkmi školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky a odbornicemi s cílem společně reflektovat svůj dosavadní dopad na žáky a žákyně, sdílet své poznatky o (vzdělávacích) potřebách konkrétních žáků a žákyní a vytvářet příležitosti pro naplnění těchto potřeb. Jsem aktivním členem či členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy a profesní komunity, podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagogy.

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyní. Pravidelně a vstřícně komunikuji s rodiči či zákonnými zástupci žáků a žákyní, aby měli dostatek informací pro podporu jejich vzdělávání; nastavuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyní. Podporuji pozitivní vztahy v širší komunitě školy a podílím se na aktivitách, které širší komunitu školy zapojují do vzdělávání žáků a žákyní.



OBLAST 6 – PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji. Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2) k vyhodnocování svého vlivu na žáky a žákyně, vlastních silných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb. Na základě těchto potřeb si stanovuji rozvojový cíl a využívám široké škály prostředků pro svůj profesní růst. Vyhodnocuji jejich účinnost s cílem maximalizovat pozitivní dopad na učení své i žáků/žákyní.

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají. Zároveň respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií, sociálních sítí a umělé inteligence a vedu k tomu také žáky. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a vedu k tomu také žáky a žákyně. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky.

Kompetence 6.3 Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě, svým potřebám, zájmům a vztahům. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyní, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné a vhodné. Při péči o své psychické zdraví aktivně využívám dostupné prostředky.

KARTY KOMPETENCÍ





OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvívím.

Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku.

Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost. Rozumím tomu, jak v nich vzniká poznání, umím v nich využívat moderní technologie a kriticky hodnotím oborové zdroje informací.

Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.

Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.

ÚROVEŇ 1



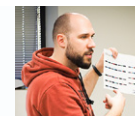
absolvent/ka



ÚROVEŇ 2

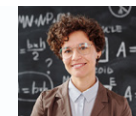


začínající učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á učitel/ka



1. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku (viz 2. oblast kompetencí).
2. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost.
3. Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká (vědecké) poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.
4. Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.
5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.

6. Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.

7. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory a průřezovým konceptům, které jsou společné více oborům.

8. Rozumím terminologii, konceptům a vnitřním souvislostem vyučovaných oborů natolik, že dokážu efektivně plánovat a realizovat výuku také pro nadané a mimořádně nadané žáky s hlubokým zájmem o daný obor.

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků a žákyň

Oborové kompetence učitele či učitelky, tedy jeho či její znalosti, dovednosti a postoje v oblasti samotných vyučovaných oborů (jako je např. fyzika, historie nebo český jazyk), jsou důležitým předpokladem pro uplatňování všech ostatních profesních kompetencí. Bez nich nelze nastavovat smysluplné cíle výuky, efektivně výuku vést, motivovat žáky a žákyňe nebo jim dávat zpětnou vazbu. Mají tedy do velké míry povahu základního předpokladu pro úspěšný výkon role učitele. Jsou také nepostradatelné pro schopnost učitele či učitelky motivovat a vést mimořádně nadané žáky a žákyňe s hlubokým zájmem o vyučovaný obor. Vyučující bez hlubokého porozumění vyučovaným oborům může navíc u žáků a žákyň podpořit chybná porozumění, tzv. miskoncepty.

Zároveň ale platí, že dobrý odborník není automaticky dobrým učitelem. Výzkumy naznačují, že vztah mezi oborovými kompetencemi učitele a výsledky žáků vůbec není přímočarý. Například výsledky učitelů v testech z oborových znalostí v rámci Národních učitelských zkoušek v USA (*National Teacher Examinations*) neměly žádnou statistickou souvislost s výsledky jejich žáků nebo pozorovanou kvalitou výuky (Darling-Hammond 2000, s. 3). Jiné studie ukázaly jen malé statistické souvislosti. John Hattie ve své metastudii z roku 2009 uvádí oborové znalosti učitele až na 125. místě z 138 zkoumaných faktorů, které mají pozitivní vliv na výsledky žáků (Hattie 2009, s. 113), a tento překvapivý výsledek potvrzuje i v novém upraveném vydání metastudie z roku 2023 (Hattie 2023, s. 239). Bylo by ale samozřejmě chybou, jak konstatuje Hattie, z těchto studií vyvozovat, že učitelé a učitelky nemusí být odborníky a odbornicemi na oblast, kterou vyučují. Těmto výzkumům je třeba rozumět tak, že vztah mezi oborovými kompetencemi učitele a kvalitou jeho výuky je složitější a faktorů, které utvářejí kvalitu výuky, je mnoho. Darling-Hammondová došla k závěru,

že oborové kompetence učitele jsou klíčové až do určité úrovně jejich dosažení a nad touto úrovní už přináší statisticky nižší dopady na výsledky žáků (Darling-Hammond 2000, s. 4).

Na obecné úrovni ukazují význam oborových kompetencí pro kvalitu výuky také závěry České školní inspekce: „Školní inspektoři hodnotili organizaci navštívených hodin podle sledovaných parametrů jednoznačně pozitivněji ve prospěch kvalifikovaných a aprobovaných učitelů“ (Česká školní inspekce 2022, s. 69). Tzv. aprobovanost výuky, tedy ukazatel sledující, zda má učitel vysokoškolské vzdělání v oboru odpovídajícím vyučovanému předmětu, má podle inspekce významný vliv na výsledky žáků. Neaprobovaná výuka, tedy situace, kdy učitel vyučuje předmět, který na vysoké škole nestudoval, vykazuje dle ČŠI nižší kvalitu než výuka aprobovaná.

Oborové kompetence mají také jasnou souvislost s profesním sebepojetím a sebevědomím učitele či učitelky (viz 6. oblast kompetencí). To je klíčové pro celkový výkon profese. Reflexe vlastních oborových kompetencí a celoživotní práce na jejich dalším rozvoji je zásadní nejen pro zvyšování kvality výuky, ale také pro udržení zdravé motivace učitele či učitelky a jeho nebo její schopnosti zprostředkovávat žákům a žákyňím obor jako otevřený proces, nikoli uzavřenou sumu vědění, a podněcovat v nich pozitivní vztah k oboru.

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

Kompetence 1.2:

Didakticky zprostředkují obsah vyučovacích oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami,

tj. obsah didakticky transformují. Při tom efektivně vytváří příležitosti pro učení. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty a pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního.

Zprostředkují žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí. Obory zprostředkovávám jako otevřené a vedu žáky a žákyně v oborech ke kritickému uvažování, tvůrčí činnosti a etickému jednání. Pracuji s chybami a překážkami pro porozumění obsahu.

Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami.

ÚROVEŇ 1



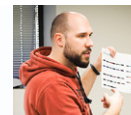
absolvent/ka



ÚROVEŇ 2



začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Srozumitelně a fakticky správně zprostředkují obsah vyučovacích oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformují.
2. V rámci didaktické transformace efektivně vytváří příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).
3. Zprostředkují žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).
4. Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.
5. Pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního, tak, aby podporovalo jejich učení ve vyučovaných oborech (viz také 3. oblast kompetencí).
6. Pracuji s předporozuměními (prekoncepty), včetně chybných porozumění (miskonceptů), která žáci a žákyně mají o klíčových pojmech ve vyučovaných oborech, a s častými chybami a překážkami pro porozumění obsahu.
7. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty specifické pro vyučované obory, a to zejména při plánování, realizaci a reflexi výuky a v procesu zpětné vazby a hodnocení (viz 2. a 4. oblast kompetencí).
8. Vedu žáky a žákyně ve vyučovaných oborech ke kritickému uvažování a k tvůrčí činnosti a etickému jednání.
9. Zprostředkovávám žákům a žákyním průřezová témata a koncepty, které jsou společné více oborům; případně využívám také mezioborově, tematicky.
10. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných a mimořádně nadaných.

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků a žákyň

Kompetenci zprostředkovávat obsah vyučovaného oboru žákům a žákyním lze pojmenovat jako oborově-didaktickou kompetenci, tedy umění vyučovat konkrétní obor.¹⁴ Za jádro této kompetence mnozí výzkumníci a výzkumnice považují tzv. didaktickou znalost obsahu (*pedagogical content knowledge, PCK*). Tento pojem zavedl v 80. letech americký psycholog Lee Shulman (Shulman 1986). Je tím myšleno propojení znalostí obsahu vyučovaného oboru se znalostmi toho, jak jej efektivně zprostředkovat žákům a žákyním. Učitel či učitelka s didaktickou znalostí obsahu tak např. dokáže využívat více různých názorných reprezentací klíčových jevů vyučovaného oboru, vhodná přirovnání, příklady, praktické ukázky, úlohy a vhodné způsoby jejich uplatnění ve výuce. Zná také nejčastější předporozumění (prekoncepty), která žáci a žákyně na různých úrovních mívají o klíčových jevech v oboru, obtíže, které mívají, a chyby, které nejčastěji dělají, a využívá tyto znalosti k efektivní výuce.

Existují empirické studie, které se zaměřují na vztah mezi didaktickou znalostí obsahu (PCK) na straně učitele či učitelky a vzdělávacími výsledky žáků a žákyň, i když jich není mnoho. Němečtí výzkumníci (Baumert et al. 2010) tento vztah zkoumali u vyučujících matematiky. Na reprezentativním vzorku učitelů a učitelek matematiky a jejich žáků a žákyň dospěli k závěru, že rozdíl v didaktické znalosti matematiky mezi učiteli má podstatný statistický dopad na výsledky žáků (Baumert et al. 2010, s. 166). Tento dopad byl výrazně větší u didaktické znalosti matematiky než u znalosti matematiky samotné.

Akcentování didaktické znalosti obsahu pro kvalitu práce učitele někteří kritizují za to, že příliš pomíjí nadoborové hledisko a nebere dostatečně v potaz žáka a jeho aktivní roli při vlastním učení, tedy že ignoruje konstruktivistické paradigma ve vzdělávání a vychází z předpokladu, že učitel či učitelka předává vědění, které žák či žákyně pasivně přijímá (tzv. transmisivní pojetí). Proto se rozvíjejí také přístupy, které věnují pozornost transformaci obsahu i ve směru od žakovské zkušenosti k oborům (konstruktivistické hledisko). Příkladem je „didaktické přemýšlení o obsahu“ – *pedagogical content knowing* (Cochran et al., 1993) nebo přístupy opřené o koncepci



¹⁴ V širším pojetí jsou oborově-didaktické kompetence obsaženy ve více oblastech Rámce, zejména v 1., 2. a 4. oblasti, ale prolínají se celým dokumentem a nelze je redukovat jen na kompetenci 1.2.

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



tzv. „mocného vědění“ – *powerful knowledge* (Young & Muller, 2013; Gericke et al., 2018). Tyto směry akcentují právo žáků a žákyň získat kvalitní znalosti jako nutnou podmínku osobnostního rozvoje. Proto podněcují učitele a učitelky k rozvoji oborového myšlení u sebe i u jejich žáků a žákyň a kladou důraz na respekt ke specifickým kvalitám jednotlivých oborů a na hloubku oborového myšlení (tzv. *epistemic quality*). I tento přístup má své kritiky (např. *White 2018, Eaglestone 2020* nebo *Ford 2022*), kteří označují koncept mocného vědění za nejasný a namítají, že je třeba za cíl vzdělávání považovat změnu v jednání člověka, nikoli jen nabytí znalostí (White 2018, s. 333). Aktuální trendy, které zohledňují tento cíl a zároveň kladou důraz na hodnotu vědění, se obracejí k formativní tradici evropské didaktiky a za klíčový článek ve vzdělávání učitelů a učitelek považují oborové didaktiky opírající se o systematickou reflexi praxe (Deng, 2022; Hudson et al., 2023). Tomu odpovídá kompetenční pojetí kurikula, v němž nezanedbatelnými stavebními kameny kompetencí jsou (oborové) znalosti. Gramotnosti a klíčové kompetence nelze oddělovat od oborového vědění, v rámci kterého jsou rozvíjeny (Willingham 2009).

Kompetenční pojetí kurikula vede učitele a učitelky k propojování oborů a k důrazu na průřezová témata, protože klíčové kompetence mají nadoborovou povahu. Rámcový vzdělávací program chápe souvislost mezi učivem v jednotlivých předmětech a klíčovými kompetencemi takto: *Učivo [je] chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpokla-*

*dy k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*¹⁵ Učitel či učitelka má být tedy odborníkem či odbornicí ve vyučovaných oborech a jejich didaktice, ale zároveň má vést žáky a žákyň k rozvíjení oborových i nadoborových gramotností a klíčových kompetencí, ke kritickému uvažování a k tvůrčímu a etickému myšlení. Po učitelích se tedy požaduje náročný úkol: skloubit hluboké ukotvení v konkrétním oboru (oborech) s nadoborovým přístupem.

Tato diskuze ukazuje, že práce učitele či učitelky je velmi komplexní a závislá na kontextu – zejména na tom, jaké konkrétní žáky a žáčky má učitel či učitelka před sebou. Kvalita výuky je tvořena širokou škálou faktorů. Nikdy nelze jeden faktor samostatně označit za obecně rozhodující a nejpodstatnější. To se mj. odráží i v šíři tohoto Kompetenčního rámce. I přes zmíněnou komplexitu a kontextovost učitelské práce, či právě pro ni, je klíčové přemýšlet o tom, co kvalitu výuky nejvíce utváří. Jedním ze zásadních faktorů je bezesporu kompetence didakticky zprostředkovat obsah žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb.

¹⁵: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021a, str. 10).



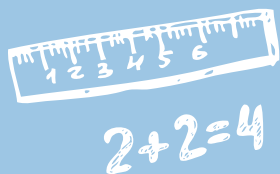
OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.1:

Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.

Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů. Nastavuji vzdělávací cíle výuky na základě reflexe předchozí výuky, oborových znalostí, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a žákyně a aktuální úrovně jejich kompetencí.

Nastavuji je tak, aby u každého žáka a žákyně vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí v souladu s kurikulem. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.



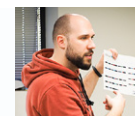
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů.

2. Cíle výuky nastavuji na základě znalostí oboru a způsobů jeho zprostředkování (kompetence 1.1 a 1.2), reflexe předchozí výuky (kompetence 2.5) a vzdělávacích potřeb žáků a žákyně (kompetence 2.2).

3. Cíle nastavuji tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP. Zařazuji také cíle průřezových témat.

4. Vedu žáky a žákyně k porozumění cílům výuky.

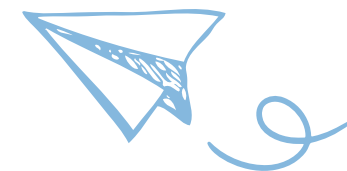
5. Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.

6. Formuluji postupné kroky k naplnění cílů (či více možných úrovní naplnění cílů) a podporuji žáky a žákyně podle jejich vzdělávacích potřeb tak, aby dosahovali maximálního pokroku a aby postupně mohl každý žák a žákyně stanovených cílů dosáhnout.

7. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.

8. Nastavuji náročné a zároveň splnitelné vzdělávací cíle pro každého žáka/žákyni a nabízím cesty k jejich dosažení.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Komentář k významu kompetence 2.1 pro učení žáků a žákyň

Nastavování jasných a žákům a žákyním srozumitelných cílů vzdělávání má řadu funkcí, zejména zaměřuje proces učení jako vědomou aktivitu (být učením se může odehrávat i podvědomě a nemusí být vždy vědomě řízeno), a slouží k organizaci učení v čase a k vyhodnocování postupu. Podle meta-studie Hattieho (2009, str. 164) je pro výsledky učení podstatné nastavovat náročné cíle, náročnost ale nesmí být žáky a žákyněmi vnímána jako nedosažitelná; na základě důvěry ve své dovednosti musí být žáci a žákyně schopni vidět cesty, jak cíle dosáhnout. I proto je zásadní nastavovat cíle na základě vzdělávacích potřeb žáků a žákyň, znalosti aktuální úrovně jejich kompetencí (Vansteenkiste et al., 2004). Aby každý žák a žákyně mohl/a v co největší míře pracovat na dosažitelném, ale náročném cíli, je třeba plánovat více možných úrovní naplnění cíle a podporovat žáky a žákyně v dosahování maximálního pokroku, tj. adaptovat výuku tak, aby každý žák či žákyně mohl/a cíl s odpovídající podporou postupně dosáhnout.¹⁶ Úspěch při překonávání náročných úkolů je zásadním zdrojem motivace (Willingham 2009, Csikszentmihalyi, 1990) a sebedůvěry žáka či žákyně¹⁷ a právě tato práce s cíli může přispět k tomu, že žáci a žákyně úspěch zažívají. Pokud učitelé a učitelky mají od svých žáků a žákyň vysoká očekávání, statisticky vzato budou mít žáci a žákyně lepší výsledky. Už od 60. let, kdy byla publikována přelomová studie Rosenthala a Jacobsona (Rosenthal, Jacobson 1968), je diskutován a empiricky studován tento „Pygmalionův efekt“ či „sebenaplnující proroctví“. Nízká

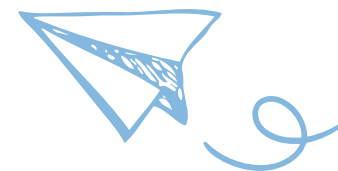
očekávání naopak vedou k nižším výsledkům. Je to dáno tím, že učitelé a učitelky vytvářejí více příležitostí pro učení a dávají bohatší otázky a kvalitnější zpětnou vazbu žákům a žákyním, od kterých mají vyšší očekávání, zároveň žáci a žákyně očekávání vnímají a zvnitřňují, což ovlivňuje jejich motivaci, postoje a sebepojetí (Timmermans et al. 2018). John Hattie také uvádí velmi vysoký vliv očekávání učitelů a učitelek na výsledky žáků a žákyň (Hattie 2009, s. 121).



¹⁶: Plánování více možných úrovní naplnění cílů dává také možnost uvažovat o pokrocích v učení dlouhodobě (jako o rozvíjejících se, resp. prohlubujících se učebních cílech), viz např. Confrey, 2019.

¹⁷: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783> (navštíveno 16. 2. 2023).

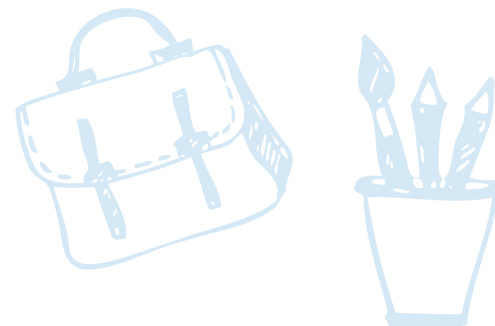
OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Z těchto důvodů není vhodné, aby učitelé a učitelky snižovali své nároky a očekávání od slabších žáků a žákyň, protože to může neúmyslně vést k jejich dlouhodobému zaostávání a horším výsledkům.¹⁸ Vhodnou cestou je neslevovat z cílů, ale rozložit je na zvládnutelné postupné kroky a poskytnout žákům a žákyním podporu a čas podle jejich potřeb. Je zřejmé, že to může narážet na řadu praktických překážek, jejichž zvládnutí nezávisí zdaleka jen na vyučujícím. Nicméně výzkumy naznačují, že tzv. výuka vedoucí k ovládnutí učiva (*teaching for mastery*), tedy způsob výuky usilující o to, aby každý žák a žákyně s různou mírou podpory a svým vlastním tempem stanovené cíle zvládli, má velké pozitivní dopady na učení těchto žáků a žákyň (Education Endowment Foundation 2023d).

Učitel či učitelka má cíle ze zákona nastavovat tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů a klíčových kompetencí v souladu s ŠVP/RVP. Pokud chápeme znalosti, dovednosti a postoje jako stavební kameny kompetencí, není nutně třeba plánovat rozvoj klíčových kompetencí odděleně od očekávaných výstupů, spíše jde o vědomé plánování takových cílů výuky, které vedle toho, že směřují k naplnění očekávaných výstupů, také rozvíjejí některou z klíčových kompetencí.

Vedení žáků a žákyň k nastavování vlastních cílů učení může vést k posilování jejich odpovědnosti za vlastní učení a k rozvíjení dovednosti metakognice, tj. vědomého přemýšlení o vlastním učení. Tyto dovednosti mají podle některých výzkumů velmi významný pozitivní efekt na učení.¹⁹



¹⁸ Výjimkou jsou žáci a žákyně s mentálním postižením nebo kombinovaným postižením podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), kteří a které se mohou vzdělávat v k tomu zřízených školách, třídách nebo studijních skupinách, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. V těchto školách, třídách nebo skupinách se mohou žáci vzdělávat také podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální.

¹⁹ Education Endowment Foundation (2023). Teaching and Learning Toolkit, Metacognition and Self-regulation, metastudie založená na 246 relevantních studiích, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>, (navštíveno 27. 1. 2023); česky také Lokajčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. Pedagogika, 64, 287–306.



OBLAST 2

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.2:

Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Plánuji využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů ve fyzickém i digitálním prostředí (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem a každou žákyní vzhledem k jeho/jejím individuálním možnostem, bez ohledu na sociální postavení či znevýhodnění.

Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň a jednám tak, aby se jim dostalo včasné podpory.

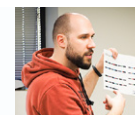
ÚROVEŇ 1

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2

začínající učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á učitel/ka



1. Poznávám žáky a žákyně, jejich vzdělávací potřeby a aktuální úroveň jejich kompetencí. Vědomě při tom pracuji s vlastními předsudky.
2. Plánuji výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků a žákyň.
3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyň (viz také kompetence 1.2).
4. Plánuji výuku tak, aby všechny její součásti byly logicky provázané a směřovaly k naplňování vytyčených cílů.

5. Rozpoznávám speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň, podle potřeby je konzultuji (viz kompetence 5.1 a 5.2) a jednám tak, aby se jim dostalo včasné podpory a hlubší diagnostiky jejich vzdělávacích potřeb.

6. Volím postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků a žákyň (v návaznosti na bod 5). Poskytuji autonomní podporu v 1. stupni podpůrných opatření.²⁰

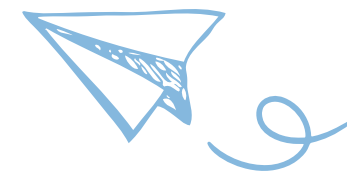
7. Využívám předem promyšlené vhodné výukové postupy pro jednotlivé skupiny žáků a žákyň podle jejich vzdělávacích potřeb (v návaznosti na body 1 a 5).

8. Volím výukové postupy tak, aby každý žák a každá žákyně bez ohledu na sociální postavení, etnicitu či pohlaví/gender nebo znevýhodnění naplňoval/a zvolené cíle v co nejvyšší míře vzhledem ke svým individuálním možnostem, a to včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných.

²⁰: Více viz vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

OBLAST 2

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Komentář k významu kompetence 2.2 pro učení žáků a žákyň

Pokud přistoupíme na tezi kognitivního psychologa Willingham, že „paměť je pozůstatkem myšlení“ (Willingham, 2009), klíčové pro učení je právě přemýšlení; je tedy třeba jej aktivizovat, aby se mohlo odehrávat učení. Při důrazu na aktivizaci žáků nejde tedy nutně o projektovou práci, manuální činnosti, pohyb apod. (i když i toto může být samozřejmě využito k aktivizaci), jde v širokém smyslu o učení, které vede žáky k aktivnímu přemýšlení. Přemýšlení žáků je podněcováno také tím, že o svém učení komunikují s ostatními, zažívají emoce, učí se zkušeností. Aktivizace by tedy měla směřovat k tomu, aby žáci ve výuce aktivně komunikovali (ústně, písemně, či jinak), zažívali ve spojení s učením různé emoce, učili se zkušenostně. Šedová et al. (2019) prokázali pozitivní spojitost mezi množstvím produktivní žakovské řeči během výuky a výsledky žáků ve vzdělávání, zejména pokud jde o předměty úzce propojené s rozvojem jazykových kompetencí. Zjednodušeně tedy lze říci, že čím více žáci a žákyň ve výuce produktivně mluví, tím více se učí.

Pokud má docházet k aktivizaci každého žáka a žákyň a pokud má tato aktivizace vést k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým z nich vzhledem k jeho/jejím individuálním možnostem (a k zažívání úspěchu, viz komentář ke kompetenci 2.1), je třeba v rámci volby výukových postupů usilovat o adaptaci výuky pro různé skupiny žáků či žákyň podle jejich vzdělávacích potřeb (Bell, Kozlowski, 2008; Sitzmann et al., 2008). Výukové postupy musí především zohlednit fakt, že různé děti potřebují různou míru kognitivní zátěže, tj. různou míru obtížnosti a kom-

plexity informací, se kterými mají pracovat. Při příliš nízké zátěži dochází k nuditě, při příliš velkém množství nových informací či přílišné komplexitě dojde k přetížení pracovní paměti a učení se stane jen povrchním nebo se zastaví (teorie kognitivní zátěže, Sweller, 1988). Lidský mozek využívá ke zpracovávání nových informací v pracovní paměti obsah dlouhodobé



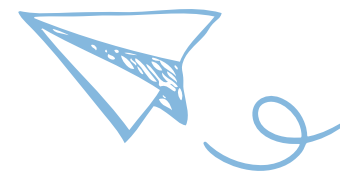
21: Wiliam, D. (2017). Tweet, <https://twitter.com/dylanwiliam/status/824682504602943489> (navštíveno 16. 2. 2023).

OBLAST 2

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

paměti, ten se ale mezi lidmi zpravidla do značné míry liší. Žáci či žákyně se liší tím, jaké jsou jejich předchozí znalosti či kompetence, proto také potřebují různou míru kognitivní zátěže. I proto Dylan William považuje Swellerovu teorii kognitivní zátěže za „tu nejdůležitější věc, kterou by měli učitelé znát“.²¹ Její aplikace v praxi znamená, že vzdělávací cíle musí být rozděleny do malých a zvládnutelných kroků, aby nedocházelo ke kognitivnímu přetížení. Někteří žáci a žákyně půjdou krok za krokem, jiní/jiné některé kroky přeskočí, podle svých možností. Zároveň je třeba usilovat o to, aby informace uložené v dlouhodobé paměti, které žáci a žákyně potřebují pro své další učení, byly dobře propojené, pevně uložené a dostupné – jen tak mohou pomoci pracovní paměti s její omezenou kapacitou zpracovávat nové komplexní informace. Proto je třeba, aby se žáci a žákyně učili porozuměním a v souvislostech, proto je velmi podstatné opakování rozložené v čase (tj. opakovat několikrát se zvětšujícím se časovým rozestupem a opakovat i témata z minulých měsíců či let – to zásadně přispěje k trvalému porozumění) a dává smysl také usilovat i o to, aby měli žáci a žákyně některé klíčové znalosti či kompetence zautomatizované (Willingham 2009), což ale neznamená, že mají být žáci a žákyně vedeni k memorování bez porozumění (drilu). Automatizace může následovat až po porozumění a učení v souvislostech.

Už při poznávání žáků a žákyň a jejich vzdělávacích potřeb vstupují do hry předsudky, které si přirozeně vytváříme. Učitel či učitelka by měl/a se svými předsudky vědomě pracovat a usilovat o to, aby měli všichni žáci a žákyně ve třídě stejné podmínky, a také pozornost a podporu vyučujícího podle svých potřeb, a to bez ohledu na své sociální postavení, etnicitu či pohlaví/gender.



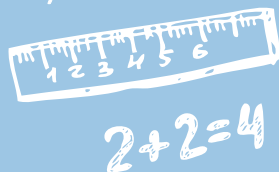


OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.

Projevují zájem o vyučované obory, o učení žáků a žákyň i svoje vlastní, zprostředkovávám žákům a žákyním smysl vyučovaného obsahu, propojuji jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušenostmi.

Pomáhám žákům a žákyním vytrvat v učení tím, že podporuji postoje podporující učení a oceňuji jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také kompetence 3.1 a 3.2).



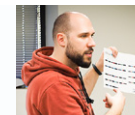
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



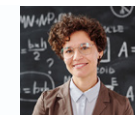
ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Zjišťuji, co už žáci a žákyně umí a vědí, a nově vyučovaný obsah a kompetence s tím propojuji. Cíleně navazuji na předchozí výuku.

2. Propojuji výuku se zkušeností žáků a žákyň a zprostředkovávám jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí). Viz také kompetence 1.2.

3. Povzbuzuji a inspiroji žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuji jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovávám jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení.

4. Motivuji žáky a žákyně tím, že se sám/sama neustále učím, a to také od žáků a žákyň a spolu s nimi.

5. Projevují zájem o vyučované obory a jejich smysl pro jednotlivce i společnost. Viz také kompetence 1.1.

6. Podporuji u žáků a žákyň postoje (nastavení mysli), které jim pomáhají rozvinout a udržet motivaci (např. mé schopnosti nejsou fixní, ale mohu je rozvinout a rostou s mým úsilím; mohu uspět a už jsem v minulosti mnohokrát uspěl/a; překonávám překážky a to mě posiluje).

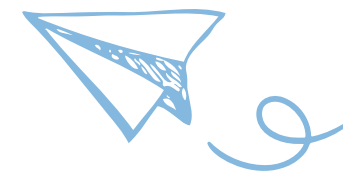
7. Podporuji odpovědnost žáků a žákyň za jejich učení tím, že jim vytvářím příležitosti aktivně využívat to, co se naučili, autonomně při výuce objevovat a učit se mezi sebou navzájem, a to ve fyzickém i digitálním prostředí.

8. Výuku cíleně propojuji se souvislostmi z jiných předmětů.

9. Motivuji efektivně také žáky a žákyně z málo podnětného prostředí a ty dosud málo motivované.

OBLAST 2

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Komentář k významu kompetence 2.3 pro učení žáků a žákyň

Vliv motivace na výsledky učení není zřejmě třeba příliš dokládat výzkumy (přesto lze uvést např. Pintrich, De Groot, 1990; Skinner et al., 2008). Bez motivace lze totiž jen obtížně vykonávat jakoukoli činnost. Otázkou spíše je, jak napomáhat tomu, aby zvědavost a motivace k učení u žáků nemizela²², ale naopak byla podporována, udržována a rozvíjena. Výzkumy naznačují, že motivace žáků je nejvyšší, když se cítí dostatečně kompetentní ke zvládnutí vytyčených cílů, mají dostatečnou autonomii, náročné a smysluplné cíle, dostávají zpětnou vazbu a jsou oceňováni druhými (Vansteenkiste et al., 2004; Dörnyei, 2001). Pro motivaci je také podstatné samotné zaujetí vyučováním obsahem, ale jednotlivé faktory motivace působí společně a učitelé a učitelky by se neměli „podbízet“ žákům a žákyním vybíráním jen toho obsahu učení, který je podle jejich názoru sám o sobě bude bavit. Zaujetí obsahem může přijít také postupně na základě jiných výše uvedených faktorů motivace.²³ Demotivace, která zásadně ovlivní učení, může souviset s nemožností se smysluplně učit a s nudou (např. Pavelková, 2010; Čejková, 2014), může přijít náhle a být samozřejmě způsobena také faktory, které s učením přímo nesouvisí, jako například veřejným ponižením, konfliktem s učitelem nebo vrstevníky apod. (Henricsson, Rydell, 2004; Wentzel, Caldwell, 1997).

Sousa (2010), Barkleyová (2010), Willingham (2009) a další zdůrazňují nepostradatelný význam propojování učeného s dříve naučeným a s předchozí zkušeností pro efektivitu učení, stejně tak význam porozumění pro učení, chápání smyslu vyučovaného. Předchozí obsah dlouhodobé paměti je jedním z nejpodstatnějších faktorů, které ovlivňují úspěšnost procesu učení (Willingham 2009, str. 17). Proto je důležité při výuce na předchozí znalosti cíleně navazovat.

Hattie a Yates (2013) citují mnohé studie prokazující velký přínos pozitivního vztahu mezi učitelem a studenty na učení žáků. Vzájemná důvěra, blízkost a absence konfliktu posilují výsledky žáků, jejich angažovanost a motivaci, ale mají pro ně samozřejmě další významné psychologické rozvojové benefity.²⁴ Pozitivní vztah se žáky lze budovat mnoha způsoby, nepominutelným a základním faktorem je tu ale společný zájem o to, co se učíme, a samotný proces společného učení se. Učitel ukazuje žákům, že se sám také učí, a to i v průběhu učení žáků. Tvoří se žáky „učící se komunitu“, kde pojítkem je společný cíl společného (a vzájemného) učení (Ful-lan, Langworthy, 2013). To předpokládá autentický zájem učitele o žáky, vyučovaný obsah, ale i o další zdroje informací, které žáci sledují (často především v online světě).

22: U malých dětí je zvědavost a potřeba se učit přirozená, způsobem výchovy ji lze rozvíjet, kultivovat, či naopak ponechat ladem nebo omezit (Gopniková a Schulz, 2007).

23: To ovšem nemění nic na tom, že žáci a žákyně potřebují v předkládaném obsahu pro sebe vidět smysl.

24: Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství. (2015). 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání od mateřské po střední školu [česká verze]. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (navštíveno 16. 2. 2023).

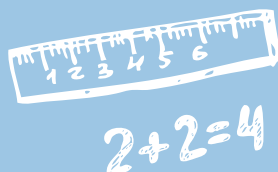
OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.4:

Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.

Vedu žáky a žákyň v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům či získaným informacím a efektivně nakládám s časem.

V průběhu výuky zjišťuji úroveň porozumění a sleduji aktuální situaci žáků a žákyň. Na základě toho průběžně upravuji výuku s cílem reagovat na jejich potřeby.



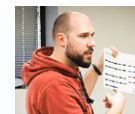
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



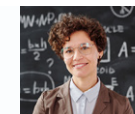
ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



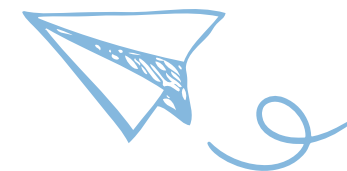
1. Formuluji srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuji, do jaké míry jim žáci a žákyňe porozuměli.
2. Vedu výuku tak, abychom já i žáci a žákyňe efektivně nakládali s časem.
3. V průběhu výuky sleduji potřeby žáků a žákyň a vhodně na ně reaguji.

4. V průběhu výuky uplatňuji postupy, díky nimž jsme já i žáci a žákyňe schopni vyhodnocovat, jak se jim aktuálně daří v procesu učení. Učím žáky a žákyňe pracovat s nástroji (fyzickými i digitálními), které umožňují sledovat a zaznamenávat jejich pokrok.

5. V průběhu výuky upravuji podle možností podmínky pro učení každého žáka/žákyňe a poskytuji mu/jí potřebnou podporu.

OBLAST 2

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Komentář k významu kompetence 2.4 pro učení žáků a žákyň

„K optimalizaci procesu učení dochází, pokud jej učitel vidí co nejvíce očima studenta a pokud student sám sebe vnímá co nejvíce jako svého vlastního učitele“ (Hattie, Yates, 2013, loc. 323). Australský výzkumník ve vzdělávání John Hattie takto shrnul výstupy ze své metastudie. Pokud bychom hledali „zlaté pravidlo“ výuky, pak toto by byl jistě kandidát: vidět proces učení co nejvíce očima žáka. Výměna informací mezi žáky a učitelem za tímto účelem může probíhat mnoha způsoby. Pro výsledný efekt je ale podstatné i časování. Učitel se potřebuje na proces učení dívat pokud možno očima žáků i v průběhu tohoto procesu. Proto je užitečné, když učitelé různým způsobem zjišťují míru porozumění a aktuální potřeby žáků v průběhu výuky a vhodně na ně reagují.

Důležitost oboustranné zpětné vazby pro výsledky učení žáků prokázalo velké množství studií.²⁵ Její využití v praxi uceleně rozpracoval britský výzkumník Dylan William. Průběžná a oboustranná zpětná vazba tvoří nejdůležitější princip formativního hodnocení (v anglosaských zemích se dříve více používal termín „hodnocení pro učení“, což dobře vystihuje, proč by zpětná vazba měla probíhat v procesu učení, nikoli pouze po jeho skončení). S upraveným pojetím zpětné vazby ve výuce přišel britský učitel a výzkumník Harry Fletcher-Wood, který jej pojmenoval „responzivní výuka“. Podstatou tohoto přístupu je kladení důrazu na ujasnění si výukových cílů a přizpůsobování výuky aktuální situaci žáků právě na základě zpětné vazby o tom, jak si vedou (Fletcher-Wood, 2018, str. 4). Důraz je tak

kladen mimo jiné na výměnu rychlé zpětné vazby a na včasné upravování výuky na základě potřeb žáků. Příkladem může být situace, kdy učitel či učitelka zjistí porozumění všech žáků a žákyň získáním odpovědi na rychlou kontrolní otázku (pomocí hlasování, tabulek, ukázáním na prstech, pomocí zpětnovazební aplikace apod.) a podle situace buď podpoří hlubší porozumění dané otázce či tématu, nebo postoupí v plánu hodiny dál.



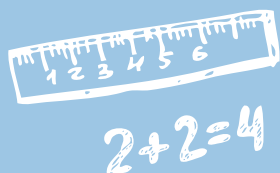
²⁵: Education Endowment Foundation (2023). Teaching and Learning Toolkit. Feedback, metastudie založená na 155 relevantních studiích, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback/technical-appendix> (navštíveno 27. 1. 2023).

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

V průběhu výuky a po jejím skončení sleduji a vyhodnocuji dopad výuky na žáky a žákyň, zejména s ohledem na způsob a míru dosahování stanovených cílů, a to na základě důkazů o učení žáků a žákyň a zpětné vazby od nich a kolegů či kolegyň.

Analyzuji svou výuku a výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2) a pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).



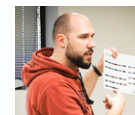
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Rozumím procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu pro zlepšování učení žáků a žákyň i pro můj vlastní profesní rozvoj. Výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2).

2. Průběžně získávám různorodé důkazy o učení žáků a žákyň (projev nebo produkt jeho/její práce, který dokládá posun v učení) a eviduji je.

3. Pravidelně získávám zpětnou vazbu na svou výuku od žáků a žákyň a kolegů a kolegyň (případně spolužáků a spolužaček v průběhu studia učitelství); jsem otevřený/á jejich zpětné vazbě. Dávám zpětnou vazbu kolegům a kolegyním na jejich výuku a reflektuji ji spolu s nimi.

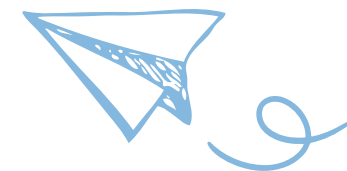
4. Na základě bodů 2 a 3 analyzuji svou výuku, identifikuji příčiny, proč docházelo či nedocházelo k pokrokům v učení žáků a žákyň, a navrhuji změny pro svůj budoucí postup, které následně aplikuji v praxi.

5. Vyhodnocuji dopad svého působení na žáky a žákyň ve více rovinách (kompetence, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy ad.).

6. Na základě výsledků reflexe si stanovuji svůj rozvojový cíl a využívám je pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).

7. Dlouhodobě získávám různorodé důkazy o učení každého žáka a žákyň, systematicky je eviduji a vyhodnocuji pokrok každého žáka a žákyň.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



Komentář k významu kompetence 2.5 pro učení žáků a žákyň

Nizozemský vzdělavatel budoucích učitelů a výzkumník Fred Korthagen definuje reflexi výuky ze strany učitele jako *mentální proces strukturování nebo přestrukturování zkušenosti, problému, předchozích znalostí nebo porozumění* (Korthagen, 2010, str. 10), a považuje ji za klíčový pro profesní růst učitele. V tomto procesu dochází ke zpracovávání žité zkušenosti učitele a k jejímu obohacování o teoretičtější poznání. Výsledkem může být informovanější a kvalitnější jednání učitele v další fázi. Korthagen popisuje 5 fází tzv. ALACT modelu reflexe: (1) akce (např. výuka), (2) ohlednutí za zkušeností, (3) identifikace klíčových faktorů (ne)úspěchu, (4) návržení nového, upraveného postupu, (5) je opět bodem 1.²⁶ Učitel, který se stává *reflektivním praktikem*, zapracovává proces reflexe do své každodenní práce, analyzuje a vědomě zpracovává svou zkušenost a hledá podněty, které mu pomohou příště jednat ještě lépe. Díky tomu se neustále učí. Korthagen (2007) přesvědčivě ukazuje, že reflexe je klíčovým pojítkem mezi teorií a praxí ve vzdělávání.

Imperativ „znej svůj dopad“ („know thy impact“, Hattie, Yates 2013, str. 69; Timperley 2008, str. 8) vyzývá k tomu, abychom se jako učitelé snažili vyhodnocovat svůj vliv na žáky, protože jen tak jej můžeme zlepšovat. Toto vyhodnocování je dobré v co nejvyšší možné míře opírat o data, protože jinak je velmi subjektivní; zdroji dat mohou být vlastní zápisky učitele (reflexe příprav na hodinu a poznámky k realizované výuce, reflektivní deník), zpětná vazba od žáků nebo kolegů, ale zejména také tzv. důkazy o učení,

tj. různé žákovské práce, výstupy, spontánní promluvy, odpovědi na otázky nebo pozorované jednání, které dokládá, v čem se žák posunul nebo co se naučil.

Vyhodnocení míry naplnění stanovených cílů a také pokroku (jednotlivých) žáků je výchozím bodem pro adekvátní plánování následujících vyučovacích hodin, protože umožňuje stavět na vzdělávacích potřebách žáků a aktuální úrovni jejich kompetencí.



²⁶ Viz ALACT model, Korthagen (2007).

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Vytvářím a udržuji se žáky a žákyněmi pozitivní vztah a podporuji pozitivní vztahy mezi žáky či žákyněmi navzájem.

Komunikuji s nimi vstřícně a partnersky a vytvářím prostředí důvěry, ve kterém projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení. Vytvářím prostředí respektu k individualitě každého žáka a žákyně, k různosti a odlišnostem.

Cíleně reaguji na projevy žáků a žákyň ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídě.



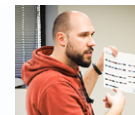
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Naplňuji základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (znám žáky a žákyně jménem, jednám s nimi konzistentně a předvídatelně, sám/sama dodržuji dohodnutá pravidla, uznávám vlastní chyby).
2. Komunikuji s žáky a žákyněmi s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Projevují zájem o každého žáka a žákyni, nabízím mu/jí dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí, identitu a potřebu autonomie v jednání.
3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.
4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence.
5. Cíleně reaguji na rizikové chování žáků a žákyň, včetně projevů ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídě, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod., a to ve fyzickém i digitálním prostředí) nebo i fyzické agrese; rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a řeším je ve spolupráci s provádějícím učitelem či učitelkou či dalšími kolegy a kolegyněmi.
6. Podporuji žáky a žákyně v tom, aby projevovali své názory a potřeby a nebáli se při svém učení chybovat, o chybách přemýšleli a dále se z nich učili. Vlastní chyby odkrývám žákům a žákyním jako příležitosti k učení.
7. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali společné zájmy a hodnoty skupiny a vhodně reagovali na projevy ohrožující pozitivní vztahy ve třídě a respekt k odlišnostem.
8. Všímám si fyzických znaků či projevů u dítěte či dospívajícího, které mohou naznačovat, že je s ním špatně zacházeno. Pokud se objeví, umím postupovat dle platných předpisů a doporučení, např. podle metodiky KID.²⁷
9. Systematicky pracuji se třídou s cílem předcházet rizikovému chování a projevům šikany ve fyzickém i digitálním prostředí. Rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a neprodleně je řeším samostatně i ve spolupráci s kolegy/němi, vedením školy či dalšími odborníky a odbornicemi.

²⁷ Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2022).

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



Komentář k významu kompetence 3.1 pro učení žáků a žákyň

Neurovědci Lieberman a Eisenbergerová (2009) a Rock (2008) poukazují na to, že lidský mozek vnímá sociální potřeby stejně významně jako potřeby fyzické. Pokud jsou naše sociální potřeby ohroženy, cítíme podobné negativní emoce jako v případě fyziologických potřeb nebo fyzické bolesti. Tito neurovědci popsali tzv. model sociálních potřeb SCARF (Rock 2008), který definuje pět klíčových sociálních lidských potřeb: status, jistota, autonomie, vztahovost a férovost. Pokud učitel dokáže budovat ve třídě bezpečné prostředí, kde tyto sociální potřeby žáků nejsou ohroženy, vytváří důležitý předpoklad pro jejich efektivní učení (Reyes et al., 2012; Roorda et al., 2011; Wenzel, Watkins, 2002).

Mnohé studie prokazují velký přínos pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky na učení žáků (Hattie, Yates, 2013, str. 16; Dweck, 2017). Vzájemná důvěra, blízkost a absence konfliktu posilují výsledky žáků, jejich angažovanost a motivaci a mají pro ně další významné psychologické rozvojové přínosy. Naopak vztahové agrese, negativní emoce a konflikty žáky učení uzavírají. Je tomu tak proto, že učení vyžaduje podstatnou investici na straně žáků, důvěru, že se mohou zlepšovat, otevřenost novým podnětům a vlastním chybám. V komunikaci snadno dochází k tzv. negativním kaskádám, kdy z malého nedorozumění může vzniknout postupně velký konflikt, protože obě strany komunikace reagují vždy s větší a větší dávkou negativních emocí. Budování pozitivních vztahů a bezpečného prostředí pro učení proto patří k profesním kompetencím učitele, které mají zásadní dopad na učení žáků. Zároveň má tato snaha svůj vlastní etický rozměr, protože pozitivní mezilidské vztahy jsou bezpochyby hodnotou samy o sobě. Z pozitivních vztahů a bezpečného prostředí má samozřejmě prospěch také učitel a další aktéři.

Vytváření bezpečného prostředí a pozitivních vztahů se žáky a žákyněmi není v rozporu s vybudováním a udržením zdravé autority učitele, naopak. Vzhledem k tomu, že „učíme v reálných třídách, tedy ne jen ve třídách, kam chodí děti švýcarských diplomatů“ (Bennett 2020), zdravá autorita je nevyhnutelnou přísadou bezpečného prostředí pro učení. Vhodné chování je třeba žáky a žákyně učit (více k tomu viz kompetence 3.2). Autoritu učitele či učitelky lze stavět zejména na profesionalitě, odbornosti, smysluplné výuce, partnerské komunikaci, důslednosti a autenticitě.



OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.

Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení.

Pravidelně s nimi komunikuji o očekávaném chování při výuce a dávám jim prostor ovlivnit společná pravidla.

Cíleně reaguji na chování ohrožující prostředí pro učení a vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování.



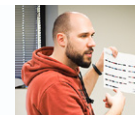
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Vedu žáky a žákyně ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládám tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora ve třídě.
2. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní. Podporuji žáky a žákyně v rozvoji socioemočních dovedností.
3. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.
4. Předcházím chování žáků a žákyň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.
5. Stanovuji spolu se žáky a žákyněmi pravidla pro jednání ve třídě (vč. digitálního prostředí), jejichž cílem je vytváření prostředí vhodného pro učení a bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1). Dávám žákům a žákyním prostor pravidla spoluvytvářet. Pracuji se sankcemi za porušení pravidel transparentně a v souladu s pravidly školy. Usiluji, aby co nejvíce odpovídaly přirozeným důsledkům přečinu.
6. Pravidelně se žáky a žákyněmi hovořím o očekávaném chování při výuce a věnuji se praktickému nácviku vhodného chování se žáky (v návaznosti na bod 5), oceňuji a upevňuji chování podporující učení.
7. Důsledně reaguji na případné chování žáků a žákyň, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě i se mnou. Opírám se přitom o spolupráci s kolegy/němi a vedením školy. Využívám výzkumně podložené strategie reagování na náročné chování.
8. Pokud jsem v roli třídního učitele či učitelky, pracuji se třídou jako s týmem a usiluji o rozvoj kvalitních vztahů ve třídě. Vedu cíleně třídnické hodiny/aktivity se zaměřením mj. na body uvedené výše.
9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



Komentář k významu kompetence 3.2 pro učení žáků a žákyň

Školní třídu je možné vnímat jako skupinu, která vznikla za určitým účelem (společné učení se). V této skupině se nutně odehrávají různé procesy, které ovlivňují její celkový výkon. Dochází k vymezování rolí, ke spolupráci, ale také ke konfliktům. Už v 60. letech popsal americký psycholog Tuckman (1965) ve svém modelu různé fáze skupinové dynamiky.²⁸ Skupinovou dynamiku může učitel významným způsobem ovlivňovat, pokud pracuje se třídou jako s týmem a napomáhá fungování tohoto týmu tak, aby pracoval na společném cíli.²⁹ Dělá to zejména svým vlastním příkladem a způsobem jednání, ale využívá k tomu také další cílené postupy, například sjednávání či aktualizaci společných pravidel, jejich vymáhání a udržování, skupinové reflexe fungování třídního kolektivu, aktivity posilující spolupráci a vzájemné poznávání atp.

Spolupráce mezi žáky na plnění společného úkolu má, pokud je organizována efektivně, významné pozitivní dopady na učení žáků.³⁰ Prokázaný pozitivní dopad mají také techniky známé pod zkratkou PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports, viz Bradshaw et al., 2008), které usilují o prevenci disruptivního jednání žáků, ať už na úrovni třídy nebo celé školy. Zahrnují techniky posilující pozitivní jednání (oceňování spolupráce a efektivní organizace práce, vytváření zvyků a rutin, jejich nácvik) a také techniky reagující na chování žáků, které narušuje prostředí pro učení (sjednávání a obnovování pravidel na úrovni třídy i školy, spolupráce



²⁸ Fáze podle Tuckmana jsou „forming“, „storming“, „norming“, „performing“, „adjourning“.

²⁹ Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství. (2015). 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání od mateřské po střední školu [česká verze]. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (navštíveno 16. 2. 2023).

³⁰ Education Endowment Foundation (2023). Teaching and Learning Toolkit. Collaborative Learning Approaches, metastudie založená na 212 relevantních studiích, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/collaborative-learning-approaches#nav-key-findings> (navštíveno 27. 1. 2023).

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

mezi pedagogy na vymáhání školních pravidel, komunikace s rodiči ad.). Metaanalýza 523 zpráv o výsledcích různých programů socioemočního učení podávají Durlak et al. 2022, kteří uvádí statisticky významný pozitivní dopad těchto programů na chování i učení žáků a žákyň. Významný dopad soudržnosti třídy, úrovně třídního managementu a snižování disruptivního chování na učení žáků dokládá ve své metastudii také Hattie (2009, str. 102–104), empirickou evidenci nalezneme u celé řady dalších autorů (např. Wang, Eccles, 2013; Wang, Holcombe, 2010).

Náročné chování žáků je bezesporu jednou z největších výzev, kterým učitelé ve své profesi často čelí, a je také jedním z hlavních faktorů vytvářejících stres (Klassen, Chiu, 2010). Efektivní práce se skupinovou dynamikou a snaha zároveň vytvářet a udržovat bezpečné prostředí pro učení kladou na kompetence učitele nemalé nároky. Obtížnost této činnosti je významně závislá na kontextu školy a třídy, ve které se odehrává. Práce s pravidly vyžaduje také jejich pozitivní upevňování i vymáhání v podobě sankcí za jejich porušení. Sankce za porušení sjednaných pravidel by měly přicházet až po zpětné vazbě, že pravidla jsou porušována, a měly by být předem známé a transparentní, v souladu s pravidly školy (samozřejmě se školním řádem) a měly by co nejvíce odpovídat přirozeným důsledkům přečinu, tj. neměly by být svévolným trestem, ale kompenzací škody, kterou dané přečinění vytvořilo. Například vyrušování a zdržování ostatních může být sankcionováno tak, že žák/žákyně vykoná něco užitečného pro skupinu apod.



Výzkumně podložené strategie pro vedení žáků a žákyň k chování podporujícímu učení a k odpovědnosti a samostatnosti nabízí např. publikace *Teach Like a Champion* (Lemov 2020), *Running the Room: The Teacher's Guide to Behaviour* (Bennett 2020), v českém jazyce např. *Škola bez poražených* (Gordon 2015), online kurz *Komunikace s lidmi v souladu s fungováním mozku* (Dubec nedatováno, případně také Dubec 2022), metodický materiál *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení* (Česká školní inspekce 2021) a další.





OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.3:

Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Ve spolupráci s kolegy/němi a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy nebo místa, kde se učení odehrává, včetně digitálního prostředí, poskytovaly žákům a žákyním optimální podmínky pro učení.

Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku. Volím vhodné dostupné vybavení a pomůcky na podporu učení.



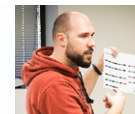
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Uvědomuji si vliv prostředí a prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek na učení žáků a žákyň.
2. Uvědomuji si dopady nastavení digitálních nástrojů, digitálního prostředí a jeho uživatelské přístupnosti a použitelnosti na učení žáků a žákyň.
3. Efektivně využívám různé možnosti přizpůsobení prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech.
4. Efektivně využívám dostupné digitální nástroje a prostředí pro podporu učení žáků a žákyň v souladu s pravidly školy a digitálními kompetencemi žáků a žákyň (např. informační systém školy, Learning Management System – LMS, apod.).
5. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku v závislosti na cílech výuky zejména s ohledem na možnost fyzického pohybu a zážitkového učení pro žáky a žákyň.
6. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy, nastavení digitálního prostředí, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



Komentář k významu kompetence 3.3 pro učení žáků a žákyň

Prostorové uspořádání, vybavení a pomůcky jsou samozřejmě do velké míry závislé na kontextu, ve kterém se učení odehrává (zejména materiální podmínky a možnosti školy). Obecně lze říci, že je podstatné, aby tyto fyzické faktory poskytovaly vhodné prostředí pro učení (zejména zajišťovaly absenci rušivých vlivů) a aby byly v souladu s cíli, které učitel a žáci sledují, a metodami a formami, které využívají.³¹ Příliš rigidní prostředí, kde např. nelze změnit uspořádání školních lavic, může učiteli komplikovat využívání některých metod a forem výuky, které jinak mohou být pro žáky přínosné (Bradová, 2020). Pomůcky a vybavení mohou také významně napomoci názornosti výuky nebo posílit její zkušenostní charakter a přispět k aktivizaci žáků (kompetence 2.2). V závislosti na cílech výuky může být velmi přínosné zvolit mimoškolní či venkovní prostory pro umožnění fyzického pohybu či zkušenostního učení. Samostatnou oblastí je využívání učebnic, které mohou být významnou oporou pro učení žáků, neměly by ale samy o sobě určovat vzdělávací cíle výuky ani být jediným či zcela převládajícím nástrojem řízení učení (Pekrun et al., 2009; Schleppegrell, 2007; Wiliam, 2007).

Podobně digitální nástroje, jako jsou mobilní telefony, tablety a počítače, mohou efektivně sloužit pro naplňování vzdělávacích cílů, vždy by měl ale učitel posuzovat, zda je jejich využívání účelné. Digitální kompetence

jsou jednou z klíčových kompetencí podle RVP a jejich rozvoj by se měl odehrávat průřezově ve všech předmětech. To přirozeně klade nároky jak na zajištění vhodných materiálních podmínek, tak na digitální kompetence učitele. Ten musí být schopen plánovat a realizovat využití digitálních technologií v různých fázích procesu učení. Digitální technologie mohou též přispívat k diferenciaci výuky v rámci třídy a individualizovanému vzdělávání, protože umožňují přizpůsobit výukové aktivity individuální úrovni schopností, zájmů a potřeb každého žáka.³²

Samostatnou oblastí je také zajištění optimálních podmínek pro učení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ať se jedná o žáky s poruchou pozornosti, poruchou autistického spektra, žáky se sníženou pohyblivostí nebo s některou z poruch vnímání, prostorové uspořádání třídy, vybavení a pomůcky mohou hrát zásadní roli pro jejich proces učení.

³¹: Shrnutí poznatků o tom, jak velký vliv má uspořádání prostředí na učení žáků, podává zpráva Světové banky Barrett et al. (2019).

³²: Digitální kompetence učitele jsou detailně popsány například v kompetenčním rámci DigCompEdu. Národní ústav pro vzdělávání (2018). Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu), český překlad https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21855/digitalni_kompetence_pedagogu_digcompedu.pdf (navštíveno 16. 2. 2023).

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Kromě sumativního hodnocení využívám zejména formativní hodnocení, tj. zohledňuji individuální pokrok žáků a žákyň a poskytuji jim zpětnou vazbu (kompetence 4.2).

Využívám žákům a žákyním srozumitelná a smysuplná kritéria pro hodnocení, sebehodnocení a pro vzájemné hodnocení jejich učení. Tato kritéria jsou jim známá a korespondují s cíli výuky. Zapojuji do jejich tvorby také žáky a žákyně a spolupracuji na nich s kolegy a kolegyněmi.

Hodnotím učení žáků a žákyň různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a dávám jim příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.



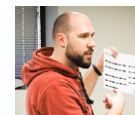
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



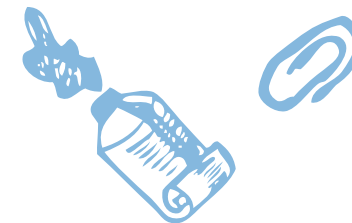
ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Pro hodnocení práce žáků a žákyň a jejich pokroku v učení využívám popisná kritéria. Tato kritéria jsou jim srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuji nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků a žákyň. S cíli učení i s kritérii pro hodnocení je včas seznamuji.
2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.
3. Vedu žáky a žákyně k sebehodnocení na základě kritérií, kterým rozumějí, a podporuji tím jejich odpovědnost za vlastní učení. Poskytuji jim k tomu nástroje, vč. digitálních.
4. Vedu žáky a žákyně k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě jim srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 3.1).
5. Zapojuji žáky a žákyně do tvorby kritérií pro hodnocení jejich učení.
6. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi na formulaci či sladění kritérií pro hodnocení učení žáků a žákyň.
7. Samostatně vytvářím a využívám vhodná kritéria pro průběžné dlouhodobé hodnocení pokroku žáků a žákyň v učení a v osvojování kompetencí.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



Komentář k významu kompetence 4.1 pro učení žáků a žákyň

Opírat hodnocení o žákům srozumitelná kritéria má řadu zřejmých výhod oproti „svévolnému“ hodnocení, kdy učitel hodnotí na základě svých vlastních implicitních kritérií, která žák nezná. Kritérii zde myslíme popis očekávané kvality, např. „svou odpověď doložím alespoň třemi konkrétními fakty“ nebo „z mého zápisu je zřejmé, jak jsem dospěla k vypočítanému výsledku“. Nejedná se jen o kritéria pro známkování (např. „1 chyba 1, 2 chyby 2, ...“). Kromě toho, že transparentní kritéria pomáhají naplňovat hodnotu spravedlnosti a rovného přístupu, umožňují také lépe ohledně hodnocení komunikovat a získat z hodnocení více informací pro další učení i vnitřně žáky a žákyň motivovat. Ve chvíli, kdy se na formulaci kritérií podílejí i žáci a žákyň, stává se i z vyhodnocování jejich naplňování společný úkol. Kritéria by měla žákům a žákyním sloužit jako prostředek k porozumění tomu, co je v hodnocené činnosti důležité a jak je možné ji zlepšovat. Žáci a žákyň tím získávají šanci lépe rozumět případným chybám a možnostem, jak se z nich poučit. Mohou sami uvažovat o cestách ke zlepšení a domlouvat se o nich mezi sebou a s vyučujícím. Tím se může významně měnit klima učebního prostředí: hodnocení přestává být zdrojem úzkosti nebo vzteku a stává se předmětem společného zájmu, jak něco udělat lépe. Učitel/učitelka a žáci/žákyň potom spolupracují na naplňování kritérií, která je přesahují, což může posilovat jejich vzájemný vztah a spolupráci v „učící se komunitě“. Z učitele či učitelky už není jediný garant správnosti v procesu učení (garanty jsou „nezávislá“ kritéria kvality), což pomáhá posilovat odpovědnost žáků a žákyň za jejich vlastní učení.



Formativní hodnocení³³ lze popsat jako takové hodnocení projevu žáka či žákyň nebo produktu jeho či její práce, které přináší žákovi či žákyni užitečnou informaci pro další učení (Starý, Laufková et al., 2016). Tu může přinést i sebehodnocení, proto je v rámci formativního hodnocení využíváno také (Black, Wiliam, 2009; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Wiliam, 2011). Mezi základní prvky formativního hodnocení patří využívání kritérií pro hodnocení, vztahování se k individuálnímu pokroku, a ne pouze

³³: Vycházíme zde z pojetí britského výzkumníka Dylana Wiliama, zejména z jeho publikace Wiliam (2011).

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

k očekávaným výstupům, využívání popisného jazyka a poskytování efektivní zpětné vazby, tj. zejména zpětné vazby, která je respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní (viz kompetence 3.2).

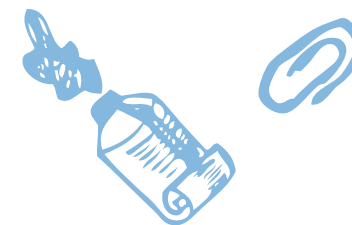
Hodgsonová a Pyleová (2010) zdůrazňují, že formativní hodnocení nelze zajistit jen vhodnou procedurou. Má široké souvislosti se vztahy a klimatem ve třídě a celkovým pojetím výuky a učení. V pojetí Blacka a Wiliama formativní hodnocení silně souvisí se snahou učitele či učitelky přivést žáky a žákyně k pochopení a zvnitřnění kritérií úspěchu (v učení se), aktivizovat žáky a žákyně pro učení se od sebe navzájem a vzbudit v nich silnější pocit, že mají učení ve svých rukách. Heritageová zdůrazňuje (2007, str. 141), že formativní hodnocení je především systematický proces soustavného shromažďování informací o tom, jak probíhá učení konkrétního žáka či žákyně, a využívání těchto informací k tomu, aby byla výuka upravena s cílem pomoci žákovi či žákyni dosáhnout cílů. Zde se shoduje s pojetím responzivní výuky Harryho Fletcher-Wooda. Formativní hodnocení by mělo žáky a žákyně nejenom informovat o jejich výkonu, ale vést je k zájmu o hodnocenou činnost a nakonec k dovednostem ji analyzovat a s porozuměním samostatně hodnotit. Teprve tehdy, mají-li žáci a žákyně zájem o samotnou činnost a dokážou ji sami analyzovat a hodnotit, prokazuje formativní hodnocení svou výraznou efektivitu.

Míra efektivity formativního hodnocení je spojena také s klimatem třídy a bezpečným prostředím pro učení, protože pokud bezpečné prostředí ve třídě není, žáci a žákyně se zpětné vazbě uzavírají. To je jeden z důvodů, proč je bezpečné prostředí pro učení tak zásadní. Formativní hodnocení zároveň může napomáhat vytváření bezpečného prostředí tím, že ukazuje chybu jako příležitost k učení. Z výše uvedeného je zřejmé, že formativní

hodnocení se zdaleka netýká jen hodnocení, ale i dalších velmi podstatných rovin procesu učení.

Vedle formativního hodnocení má svůj nezpochybnitelný význam také sumativní hodnocení, tj. takové hodnocení, které podává souhrnný přehled o dosažených výsledcích žáka či žákyně za delší časový úsek (např. sekvence vyučovacích hodin, pololetí, školní rok). Informace se často omezuje na umístění v hodnotové škále (známka nebo její slovní ekvivalent). Dylan William poukazuje na to, že ve chvíli, kdy žáci či žákyně obdrží známku, často již nevěnují pozornost zpětné vazbě (cituje výzkum Butlerové, 1988). Sumativní hodnocení proto doporučuje užívat až poté, co žáci a žákyně pracovali se zpětnou vazbou. Při realizaci sumativního hodnocení je klíčové využívat transparentní kritéria jasně navázaná na cíle výuky, dávat příležitost žákům a žákyním prokázat (si) dosažení cílů různorodým způsobem a v celém procesu jednat tak, aby nebyly ohroženy sociální potřeby žáků a žákyň, tj. jejich potřeba sociálního statusu, jistoty a předvídatelnosti, autonomie, vztahovosti a férovosti (model SCARF, Rock 2008, více viz kompetence 3.1).

Při realizaci sumativního i formativního hodnocení mají své podstatné místo také digitální technologie, protože mohou napomoci efektivitě sběru, třídění a analýzy podstatných dat. Testové a zpětnovazební aplikace mohou automaticky vyhodnocovat výsledky a ušetřit učiteli či učitelce mechanickou práci, čímž uvolní čas na podstatnější činnosti. Historie výkonu žáků a žákyň je v aplikacích navíc snadno dostupná a analyzovatelná. Mohou také napomoci tomu, aby žáci a žákyně dostali rychlou a adresnou zpětnou vazbu. Příkladem jsou zejména aplikace využívající tzv. adaptivní učení, to znamená, že reagují na předchozí odpovědi žáka či žákyně a nabízí mu tak individualizovaný obsah.





OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Zajišťuji žákům a žákyním různou formou popisnou zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby pro ně byla využitelná v dalším učení, tj. aby si uvědomili, co se jim daří i nedaří a v čem a jak se mohou dále rozvíjet.

Dávám žákům a žákyním příležitost poskytovat zpětnou vazbu také mně a vedu je k dávání i přijímání zpětné vazby mezi sebou, a to s ohledem na utváření bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1).



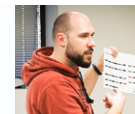
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



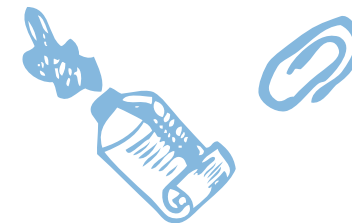
1. Rozumím významu zpětné vazby pro učení žáků a žákyň a uvědomuji si význam chyb pro učení.
2. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků a žákyň, tj. aby ukazovala další krok ke zlepšení, byla respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Preferuji pozitivní zpětnou vazbu, tj. oceňuji to, co se daří, a zároveň nezamítluji slabší stránky. Vedu k poskytování takové zpětné vazby také žáky a žákyně.
3. Rozlišuji mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně.
4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.

5. Opírám zpětnou vazbu o kritéria (viz kompetence 4.1) tak, aby žáky a žákyně vedla k porozumění tomu, co je v hodnocené činnosti důležité, a jak je možné ji zlepšovat, a tím posilovala jejich vnitřní motivaci k učení.

6. Využívám různé způsoby poskytování zpětné vazby žákům a žákyním na jejich práci, tj. od rychlých a okamžitých forem zpětné vazby (např. ústní ocenění, palec nahoru, úsměv) po podrobnější a časově náročnější zpětnou vazbu (např. písemná zpětná vazba, slovní hodnocení apod.).

7. Systematicky analyzuji chyby žáků či žákyň i vlastní a využívám je jako příležitosti pro další učení.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



Komentář k významu kompetence 4.2 pro učení žáků a žákyň

Jak bylo uvedeno výše, zpětná vazba je základním stavebním kamenem formativního hodnocení. Významný pozitivní vliv zpětné vazby na učení je výzkumně velmi dobře doložen. Hattie uvádí zpětnou vazbu mezi deseti nejvýznamnějšími faktory, které pozitivně ovlivňují výsledky žáků, z celkového počtu 138 zkoumaných faktorů (Hattie 2009, str. 173). Metastudie britské Education Endowment Foundation uvádí, že díky kvalitní zpětné vazbě mohou žáci a žákyně získat za rok náskok ekvivalentní až šesti měsícům učení oproti těm, kteří tuto zpětnou vazbu nedostanou,³⁴ což řadí zpětnou vazbu mezi čtyři nejúčinnější z třiceti sledovaných opatření v tomto přehledu. I z tohoto důvodu dosáhly metody formativního hodnocení globálního ohlasu. Ucelený přístup k využívání zpětné vazby ve výuce vypracoval jako jeden z prvních britský výzkumník Dylan Wiliam (viz kompetence 4.1).

Pojem „formativní hodnocení“ však může být zavádějící, protože proces hodnocení je někdy vnímán jako cosi odtrženého od procesu učení, cosi, co se odehrává až po skončení výuky. Dylan Wiliam mluví o tom, že smyslem formativního hodnocení je mimo jiné zajistit, aby výuka byla responzivní vůči potřebám žáků a žákyň (Fletcher-Wood 2018, str. 11). Zpětná vazba by tak měla být přítomna při interakci mezi vyučujícím a žáky či žákyněmi (i mezi žáky či žákyněmi navzájem) v mnoha dalších situacích, které a priori nemusíme spojovat s hodnocením. Zpětná vazba by měla plynout mezi vyučujícím a žáky/žákyněmi oboustranně, protože jinak nemůže přispět k vyšší responzivitě výuky, a v různých časech i formách. Zpětnou vazbu

žákům a žákyním na jejich učení také nemusí poskytovat jen učitel/učitelka, ale i spolužáci/spolužačky, případně další přizvaní aktéři.

Poskytování zpětné vazby může být ale pro vyučující časově náročné a nemusí mít požadovaný efekt, pokud je zpětná vazba dávana nevhodně (více viz např. Fletcher-Wood 2008, s. 96). Jako efektivní se ukazují zejména cílené a rychlé formy zpětné vazby (zejména konkrétní slovní ocenění, ale může jít i jen o palec nahoru, úsměv nebo schématické ocenění, viz Fletcher-Wood 2008, s. 114). Možností jsou i časově náročnější písemné formy, např. písemná zpětná vazba nebo slovní hodnocení, zde je však třeba opatrně poměřovat vloženou energii a výsledný efekt.³⁵ Pokud zpětná vazba přichází se zpožděním nebo po ní nenásleduje nová příležitost k učení v kompetenci, které se týká, může vyjít naprázdno. To je rizikem např. u slovního hodnocení na vysvědčení (to ale má za cíl také informování rodičů). Vhodným řešením časové náročnosti zpětné vazby je také využívání sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, tedy hodnocení pokroku na základě kritérií mezi žáky či žákyněmi navzájem. Důležité je ovšem minimalizovat srovnávání výkonu mezi nimi, které může vést k rychlé demotivaci těch slabších. Při dávání zpětné vazby je zásadní neopomínat ocenění toho, co se daří. Pozitivní zpětná vazba by měla převažovat nad tou negativní. Samotné uvědomění si úspěchu a jeho prožití je zásadním faktorem přispívajícím k rozvoji vnitřní motivace (viz kompetence 2.1) a pozitivní zpětná vazba může zásadním způsobem přispět k tomu, aby žák či žákyně úspěch prožil/a.

³⁴: Education Endowment Foundation (2023). Teaching and Learning Toolkit. Feedback, metastudie založená na 155 relevantních studiích, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback/technical-appendix> (navštíveno 27. 1. 2023).

³⁵: Dylan Wiliam uvádí schéma „Four quarters marking“, kde doporučuje 25 % času věnovat detailní zpětné vazbě, 25 % rychlé schématické zpětné vazbě, 25 % sebehodnocení žáků a 25 % vzájemné zpětné vazbě mezi žáky. Wiliam (2017).

OBLAST 4

ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky nebo po jejím skončení k vyhodnocování procesu a výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení, a toho, co se naučili, kde se v procesu učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.



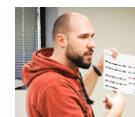
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



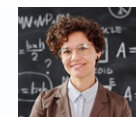
ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



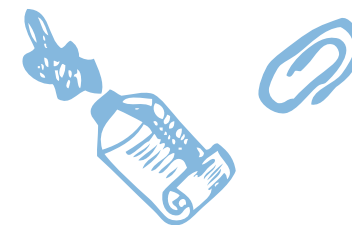
1. Rozumím významu reflexe učení žáků a žákyní pro efektivitu jejich učení.

2. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.

3. Vedu žáky a žákyně k vyhodnocování výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co se naučili, kde se v procesu dlouhodobého učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

4. Systematicky využívám různorodé metody a formy vedení žáků a žákyní k reflexi vlastního učení (tj. od rychlých metod a forem v průběhu výuky, po časově náročnější písemné formy, jako jsou např. mapy pokroku, kompetenční schémata apod.).

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



Komentář k významu kompetence 4.3 pro učení žáků a žákyň

Vedení žáků k metakognici, tj. k přemýšlení o vlastních kognitivních procesech, uvádí řada metastudií jako jeden z faktorů, které nejvíce přispívají k učení žáků a také k posilování jejich odpovědnosti za vlastní učení.³⁶ Zde používané sousloví *vedení žáků k reflexi jejich učení s metakognicí* úzce souvisí. Jde o uvědomování si a vyhodnocování procesu a výsledků učení, tj. k uvědomování si a vyhodnocování toho, co mi pomáhá či naopak brání v učení, a toho, co jsem se naučil, kde se v procesu učení nacházím, na čem mohu stavět a jak mohu v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

Vedení žáků k reflexi jejich učení může probíhat na konci vyučovací hodiny (například v souladu s tzv. E-U-R modelem podle metodiky Kritického myšlení³⁷), ale může být zařazováno, kdykoliv je to vhodné, například po skončení takové části procesu učení, kterou učitel vyhodnotí jako vhodnou k reflexi. Může se také jednat o vedení žáků k reflexi jejich dlouhodobého procesu učení. K reflexi učení mohou napomáhat také různé kompetenční modely učení (včetně tohoto Kompetenčního rámce absolventa učitelství, který může tuto roli plnit pro studenty učitelství) nebo mapy či kartičky učebního pokroku. Využívání podobných nástrojů může být účelné, není však vždy nezbytné. Klíčem k pozitivnímu vlivu reflexe na učení žáka je žákovo vlastní přemýšlení nad jeho procesem učení.



³⁶: Education Endowment Foundation (2023). Teaching and Learning Toolkit, Metacognition and Self-regulation, metastudie založená na 246 relevantních studiích, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation> (navštíveno 27. 1. 2023), dále Hattie a Yates (2013, str. 162) a také Hattie (2009, str. 162).

³⁷: Více viz <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.

Podporuji kulturu vzájemného a společného učení ve škole, tj. spolupracuji se svými kolegy a kolegyněmi, s asistenty a asistentkami pedagoga a s pracovníky a pracovníkami školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky a odbornicemi s cílem společně reflektovat svůj dosavadní dopad na žáky a žákyň, sdílet své poznatky o (vzdělávacích) potřebách konkrétních žáků a žákyň a vytvářet příležitosti pro naplnění těchto potřeb.

Jsem aktivním členem či členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy a profesní komunity, podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagožky.

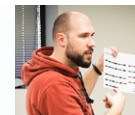
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Zvu kolegy a kolegyně (či spolužáky a spolužačky v průběhu studia učitelství) na pozorování své výuky a chodím pozorovat výuku také k nim. Výuku společně reflektujeme, poskytujeme si zpětnou vazbu a vzájemně se inspirujeme.

2. Podle možností vyučuji v páru (tandemu) s kolegou či kolegyní (či se spolužákem nebo spolužačkou nebo provázejícím učitelem/učitelkou v průběhu studia učitelství) nebo s uvádějícím učitelem/učitelkou. Společně výuku plánujeme, vedeme a vyhodnocujeme.

3. Pokud je ve třídě asistent/ka pedagoga, spolupracuji s ní/ním ve prospěch žáků a žákyň. Podle možností spolupracujeme na přípravě, vedení a reflexi výuky.

4. Se svými kolegy a kolegyněmi³⁸, s asistenty/kami pedagoga a/nebo s pracovníky a pracovníkmi školního poradenského pracoviště či dalšími (externími) odborníky a odbornicemi komunikuji o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a žákyň a hledám s nimi řešení pro jejich naplňování.

5. Jsem aktivním členem/členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy či profesní komunity a získávám tak podněty pro svůj rozvoj. Na úrovni školy či širší profesní komunity se například zapojuji do společných projektů, kolegiálních rozvojových skupin, podílím se na společných úpravách nebo tvorbě ŠVP či didaktických materiálů.

6. Podle možností podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagožky i další kolegy a kolegyně, a to zejména tím, že jim dávám příležitost účastnit se mé výuky a společně ji reflektovat, vyučuji s nimi v páru nebo tím, že se účastním jejich výuky a reflektuji ji s nimi.

³⁸: Na prvním stupni základní školy je vhodné akcentovat také spolupráci s vychovateli a vychovatelkami školních družin.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE



Komentář k významu kompetence 5.1 pro učení žáků a žákyň

Studie provedená na 9 tisících učitelích a učitelkách v USA prokázala pozitivní souvislost mezi výsledky žáků a žákyň v matematice a čtení a mezi kvalitou spolupráce mezi jejich vyučujícími. Zároveň prokázala, že učitelky a učitelé, kteří pracují na školách s vyšší kvalitou spolupráce v učitelském sboru, se rychleji rozvíjejí ve svých kompetencích než ti, kteří pracují na jiných školách (Ronfeldt et al., 2015, str. 1). Navíc ti učitelé a učitelky, kteří jako jednotlivci prokazovali větší zapojení do spolupráce, prokazovali i vyšší profesní rozvoj.

Řada metastudií došla k závěrům, že spolupráce mezi učiteli/učitelkami je velmi podstatná pro profesní růst a má také potenciál výrazně pozitivně ovlivnit učení žáků a žákyň. Novozélandští výzkumníci Helen Timperleyová a Aaron Wilson uvádějí, že spolupráce je obecně nezbytná pro efektivní profesní rozvoj učitelů a učitelek, záleží ale na tom, jak probíhá (Timperley, Wilson, 2007, str. 201). Definovali proto charakteristiky těch forem spolupráce, které mají největší pozitivní vliv na rozvoj učitelů a učitelek i na učení dětí. Důležité je podle nich zaměřit spolupráci na společné analyzování vlivu výuky na učení žáků a žákyň, opřít spolupráci o diskuzi nad velmi konkrétními výstupy žákovské práce, které slouží jako důkazy o učení, využívat i externí expertízu, která přináší nové perspektivy, a zajistit učitelům a učitelkám podporu v tom, aby zapracovávali nové poznatky do své výuky a diskutovali o výsledcích se svými kolegy a kolegyněmi (Timperley, Wilson, 2007, str. 203). Tyto formy spolupráce označují jako „společenství praxe“. Také další výzkumníci a výzkumnice akcentují dlouhodobou spolupráci v profesní „učící se komunitě“ jako velmi efektivní nástroj rozvoje, pokud v ní učitelé a učitelky kontinuálně diskutují nad

vlastní výukou a jejím vlivem na učení žáků a žákyň, vyvíjejí a zavádějí společně do výuky efektivnější výukové postupy a společně reflektují jejich výsledky ve svém specifickém kontextu (Darling-Hammond, Richardson, 2009, str. 3). Párová výuka, při které učitelé či učitelky společně plánují, realizují a vyhodnocují výuku, může velmi napomáhat tomu, aby spolupráce mezi učiteli či učitelkami probíhala tímto způsobem.

Velkou roli v podpoře spolupráce mezi vyučujícími samozřejmě mají ředitelé a ředitelky či širší vedení škol, kteří jako „pedagogičtí leadeři“ mají pomáhat nastavit vizi školy a řídit tým školy na cestě k naplňování této vize tak, že v týmu dochází ke spolupráci a ke společnému učení (Timperley, Wilson, 2007, str. 193; Peterson, Deal, 2009).

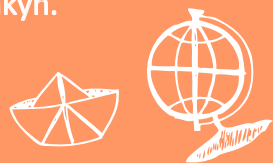
V českém prostředí je hojně diskutovaná také spolupráce mezi vyučujícími a asistenty pedagoga, protože právě na kvalitě této spolupráce do velké míry závisí, zda má přítomnost více dospělých ve třídě pozitivní vliv na učení žáků a žákyň. Řada českých studií volá po tom, aby se i pregraduální příprava více zaměřovala na dovednosti učitele či učitelky spolupracovat s asistentem pedagoga či jiným kolegou/kolegyní na plánování, realizaci a vyhodnocování výuky (Růžička et al., 2019, str. 86; Valentová et al., 2015, str. 131).

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

Pravidelně a vstřícně komunikuji s rodiči či zákonnými zástupci žáků a žákyň, aby měli dostatek informací pro podporu jejich vzdělávání; nastavuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyň.

Podporuji pozitivní vztahy v širší komunitě školy a podílím se na aktivitách, které širší komunitu školy zapojují do vzdělávání žáků a žákyň.



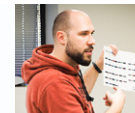
ÚROVEŇ 1 →

absolvent/ka



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Uvědomuji si důležitost komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka či žákyň. Jsem schopen/schopna využívat komunikační dovednosti tak, aby komunikace probíhala partnersky a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků či žákyň.

2. Zapojuji se (pod vedením provázejícího učitele/ky) do komunikace s rodiči či zákonnými zástupci na podporu rozvoje jejich dětí.

3. Využívám komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci (bod 2) k seznámení se s rodinným zázemím žáků a žákyň tak, abych mohl/a tuto znalost využít k efektivnímu vzdělávání žáků a žákyň.

4. Podílím se na aktivitách, které zapojují širší komunitu školy a externí aktéry do vzdělávání žáků a žákyň (např. společné školní projekty a akce s rodiči a dalšími členy širší komunity školy).

5. Vhodně komunikuji o průběhu vzdělávání, vzdělávacích potřebách a rozvoji žáků a žákyň tak, aby měli rodiče či zákonní zástupci dostatek informací pro efektivní podporu vzdělávání žáka/žákyň z jejich strany. Podporuji rodiče v tom, aby hráli aktivní roli v podpoře vzdělávání svých dětí.

6. V situaci, kdy chybí základní podpora žáka/žákyň ze strany rodičů, usiluji o kompenzaci chybějící podpory žáka/žákyň ze strany školy (např. zajištění pomůcek apod.) a komunikuji o tom s vedením školy.

7. Nastavuji a udržuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a vedla co nejefektivněji k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyň. V případě potřeby vhodně zapojuji do komunikace také další kolegy/ně či vedení školy.

8. V závislosti na potřebě a na své roli ve škole (zejm. třídní učitel/ka) spolupracuji s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků a žákyň v zájmu jejich vedení k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování (viz kompetence 3.2).

9. Zapojuji experty a expertky z praxe či širší komunitu školy do vzdělávání žáků a žákyň, a to efektivně vzhledem k cílům učení. Vhodně využívám externí příležitosti pro rozvoj žáků a žákyň.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE



Komentář k významu kompetence 5.2 pro učení žáků a žákyň

Socioekonomické zázemí rodin žáků má silný vliv na výsledky žáků ve vzdělávání. Tento jev je dobře výzkumně doložený (Reardon, 2011). Také Česká republika patří k zemím s vysokým vlivem postavení rodičů na vzdělávací výsledky jejich dětí. Podle studie PAQ Research (Prokop et al., 2021) má nejsilnější efekt na výsledné vzdělání dětí ze strany rodičů jejich ekonomický kapitál v podobě majetku, velmi silný je také efekt sociálního kapitálu (společenské kontakty), lidského kapitálu (ICT a jazykové kompetence) a kulturního kapitálu rodiče. Míra závislosti dosažené úrovně vzdělání dětí na postavení jejich rodičů je v ČR vyšší než např. v Polsku nebo Estonsku. Tyto země předstihují ČR i v tom, že mají nižší celkový podíl žáků ZŠ, kteří dosahují velmi nízké úrovně čtenářské a matematické gramotnosti (v ČR 30 % žáků ZŠ), což má významný negativní dopad na společenské uplatnění a kvalitu života těchto žáků později v jejich životě. Zlepšení výsledků znevýhodněných dětí je proto jednoznačně výzvou pro český vzdělávací systém a zároveň velmi smysluplnou investicí, protože vzdělanější lidé nejen přispívají více do ekonomiky, ale také se u nich zvyšuje šance, že dobrého vzdělání dosáhnou opět i jejich děti (Prokop et al., 2021).

Pokud chceme zlepšit výsledky znevýhodněných žáků a zajistit rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání všem žákům (cíl 2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+), škola by měla nedostatečnou domácí podporu žáků ve vzdělávání dokázat kompenzovat (a stát spolu s dalšími aktéry má k tomu vytvářet vhodné podmínky). Základním nástrojem kompenzace znevýhodnění žáků je efektivní zapojení těchto žáků do výuky a jejich efektivní podpora ve výuce (ze strany učitele jde zejména o kompetence 2.1,

2.2, 2.3 a 2.4, podpora znevýhodněných žáků se ale prolíná všemi profesními kompetencemi uvedenými v tomto rámci; významnou podporu může poskytnout také asistent pedagoga). Efektivní podporu znevýhodněných žáků je ale také třeba zajistit spoluprací učitelů s dalšími profesionály (školní



OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

poradenské pracoviště, sociální pedagog, externí odborníci), podpůrnými aktivitami ve škole (např. doučováním, odpoledními zájmovými aktivitami apod.) a zapojováním rodičů a spoluprací s nimi. Pro znevýhodněné žáky jsou tyto aktivity cestou ke snížení jejich znevýhodnění a k lepší budoucnosti. Aktivita, jako je efektivní zapojování všech žáků do výuky nebo spolupráce s rodiči, jsou ale samozřejmě prospěšné pro učení všech dětí, nejen těch znevýhodněných.

Vliv spolupráce učitelů (a školy jako celku) s rodiči na učení žáků je také podpořen empirickými studiemi. Metaanalýza Fana a Chena (2001) zdůrazňuje obzvláště silný vztah mezi očekáváním rodičů ohledně vzdělání svých dětí a výsledky těchto dětí. To potvrzuje také Hattie (2009, str. 68). Čím vyšší očekávání mají rodiče, pokud jde o vzdělávání dětí, tím vyšší očekávání mají také sami žáci, což se promítá do jejich lepších výsledků (Hattie 2009, str. 69). To naznačuje, že je smysluplné diskutovat s rodiči o jejich očekáváních ohledně výsledků dětí (obecně i v jednotlivých předmětech) a podporovat je ve víře v potenciál jejich dětí a v konkrétních způsobech, jak mohou své děti aktivně podporovat. Vysoká očekávání ze strany rodičů mohou mít samozřejmě také své negativní dopady zejména v podobě přílišného tlaku na výkon. Očekávání by mělo směřovat zejména k možnosti žáka dosahovat pokroku a mělo by se promítat do konkrétní podpory žáků, nejen do jejich kontroly. Hattie (2009, str. 68) uvádí, že

některé studie ukázaly negativní dopad zapojení rodičů do vzdělávání dětí, pokud měl podobu pouhého „dozorování“ nad učením dětí.

Empirická studie Sheldona a Epsteina (2005) naznačuje pozitivní vliv cílených aktivit, ve kterých školy zapojovaly rodiče do podpory jejich dětí při učení matematiky – např. tím, že doma rodiče s dětmi o matematice častěji mluvili nebo se jí spolu častěji věnovali. Největší pozitivní vliv má podle výzkumů tedy motivační a psychologická podpora ze strany rodičů (jejich očekávání a aspirace) a aktivní podpora ve formě společného učení. Učitel toto může usnadnit tím, že poskytne rodičům maximum konkrétních informací o tom, jak mohou své dítě v učení podpořit, a také tím, že bude pozitivně působit na očekávání rodičů týkající se jejich dítěte a na způsoby, jakým s dítětem o učení komunikují.

Zapojování rodičů a širší komunity do vzdělávání žáků se může vzájemně pozitivně podporovat se snahou vytvořit celkovou pozitivní kulturu školy jako „učící se komunity“. Tento proces by měli vést pedagogičtí leaderi školy. „Učící se komunita“ podporuje společné učení dětí i dospělých, víru v potenciál každého, význam spolupráce pro učení a společnou odpovědnost za prostředí a příležitosti pro učení každého žáka (Peterson, Deal, 2009, str. 87–89).³⁹



³⁹: Metodiku pro vytváření autentických partnerství mezi školou a rodinami s cílem podpořit sociální a emoční učení žáků nabízí např. americká organizace CASEL: CASEL (2023) Building authentic school-

family partnership through the lens of social and emotional learning. <https://casel.org/sel-innovations-1/> (navštíveno 15. 2. 2023).



OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.1:

Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2) k vyhodnocování svého vlivu na žáky a žákyně, vlastních silných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb.

Na základě těchto potřeb si stanovuji rozvojový cíl a využívám široké škály prostředků pro svůj profesní růst. Vyhodnocuji jejich účinnost s cílem maximalizovat pozitivní dopad na učení své i žáků/žákyně.



ÚROVEŇ 1



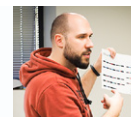
absolvent/ka



ÚROVEŇ 2

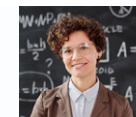


začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Vědomě pracuji na utváření svého profesního sebepojetí, tj. formuluji či upravuji svou učitelskou vizi, jakým učitelem chci či nechci být a proč. Svou učitelskou vizi opírám o reflektovanou zkušenost, poznání sebe sama a svých silných i slabých stránek v roli učitele/ky, o odborné poznatky a další zdroje. Vysvětlím přínos své učitelské vize pro učení a rozvoj žáků a žákyně.

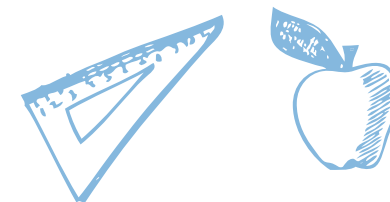
2. Na základě svých rozvojových potřeb a své učitelské vize si stanovuji rozvojové cíle. Systematicky pracuji na jejich naplňování a využívám k tomu široké škály prostředků (např. vzdělávání, odborná literatura, kolegiální spolupráce, rozvojové komunity, mentoring).

3. Vyhodnocuji naplňování svého rozvojového cíle. Cíl pravidelně přehodnocuji a nastavuji si cíl nový. Vyhodnocuji účinnost prostředků, které využívám pro svůj profesní růst. Usiluji o maximalizaci pozitivního dopadu na učení žáků a žákyně skrze svůj profesní růst.

4. Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2), včetně pravidelné zpětné vazby od žáků/žákyně a kolegů/kolegyň, k vyhodnocování svého vlivu na žáky/žákyně, svých vlastních silných a slabých stránek a svých vzdělávacích potřeb.

OBLAST 6

PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ



Komentář k významu kompetence 6.1 pro učení žáků a žákyň

Profesním sebepojetím učitele (či studenta učitelství) je myšlena jeho komplexní představa o sobě v roli učitele. Je v ní zahrnuto jak zpracování minulých představ o sobě jako učiteli, aktuální vnímání sebe sama v roli učitele i představa o budoucím možném vývoji v této roli, vyjádřená prostřednictvím chtěných a nechtěných možných učitelských Já (Pravdová, 2014, str. 178). Aktuální učitelské Já učitele či studenta učitelství je utvářeno očekáváními a obavami, které vztahuje jak k vlastním silným a slabým stránkám, tak k možnostem a rizikům učitelské profese, dále uvědomovanými nároky, jež na učitele klade jeho profese, a vlastními standardy, jimiž student či učitel vymezuje ideální představu sebe sama v roli učitele.

Burns (1989) považuje sebepojetí za klíčový pojem ve vzdělávání učitelů, neboť uvádí do souvislostí rozvoj žáků a profesní vývoj studentů učitelství. Někteří autoři (Bullough, 1991; Kaganová, 1992) chápou dobře definované profesní sebepojetí jako východisko profesní úspěšnosti a naopak: dokládají, že nedostatečně utvořené profesní sebepojetí bývá příčinou zklamání a frustrace, které prožívají učitelé na počátku své pedagogické praxe (viz také Smetáčková, Štech, 2020).

Bullough (1991) uvádí, že pro profesní růst začínajícího učitele je třeba, aby získal jasný obraz sebe jako učitele. Vstupuje-li učitel do pedagogických situací s nejasným profesním sebepojetím, bývá v pokušení vymezovat sebe sama v reakci na školní prostředí a jiné učitele, skrze vztahy a interakce, které ve škole vznikají. Bullough (1991) publikoval případové studie učitelů, jimž dobře definované profesní sebepojetí pomohlo ujasnit si, jak pojmát svou výuku, jak se chovat ve třídě a především – jak jednat se žáky. Kaganová (1992) rovněž upozorňuje, že mnozí učitelé vstupují do

praxe, aniž by se v průběhu pregraduální přípravy jejich učitelské sebepojetí zásadním způsobem změnilo. Píšová (2005, str. 27) pak připomíná přímou souvislost mezi pozitivním sebepojetím učitele a efektivitou učitelova působení, na niž upozornili Hall a Hallová (1988, str. 2–3, 53–57).

Metastudie Timperleyové a Wilsona (2007) prokázala velký význam profesního rozvoje učitele pro učení žáků. Významné dopady byly prokázány např. studiemi zaměřenými na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů. Autoři této metastudie zároveň identifikovali podmínky, za kterých je rozvoj učitelů efektivní a má skutečně pozitivní dopad na učení žáků, např. je třeba poskytnout dostatek času pro rozvoj (nemá se jednat o „jednorázové“ semináře), zapojovat externí expertízu, soustředit se na způsob přemýšlení o žácích a jejich učení (zejména podporovat víru v potenciál každého žáka) a vytvářet příležitosti pro interakce v profesní komunitě (Timperley, Wilson, 2007, str. 26). Hattie (2007, str. 120) také potvrzuje prokázaný význam profesního rozvoje učitelů na vzdělávací výsledky žáků a uvádí, že na jednání učitelů měly největší efekt tyto formy rozvoje: pozorování výuky a její reflexe, modelové hodiny s následným společným rozbohem a videotrénink (natáčení vlastní výuky na video a její následný rozbor). Podle Timperleyové a Wilsona (2007) může učitel řídit svůj rozvoj nejefektivněji tak, že vyhodnocuje svůj vliv na učení žáků a na základě toho si stanovuje rozvojové cíle a hledá odpovědi na otázky „Kam jdu?“, „Jak tam jdu?“, „Jaký je můj další krok?“ (Timperley, Wilson, 2007, str. 225).

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.2:

Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají. Zároveň respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.

Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií, sociálních sítí a umělé inteligence a vedu k tomu také žáky a žákyně. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a vedu k tomu také žáky a žákyně. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky.

ÚROVEŇ 1



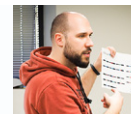
absolvent/ka



ÚROVEŇ 2

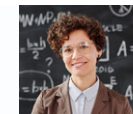


začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



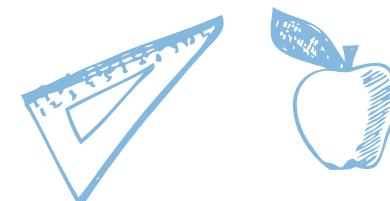
1. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají.
2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.
3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci.
4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.
5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.).
6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.

7. Vedu žáky a žákyně k respektu k vědeckým faktům (bod 1) i duchovnímu životu a tradicím (bod 2) a k orientaci na mediální scéně a odpovědné práci s informacemi, sociálními sítěmi a umělou inteligencí (bod 3).

8. Vedu žáky a žákyně k rozvoji charakteru, osvojování demokratických hodnot a k podpoře veřejných institucí a občanské společnosti, a to zejména tím, že dávám žákům a žákyním příležitost zažívat uskutečňování těchto hodnot ve výuce a životě školy.

OBLAST 6

PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ



Komentář k významu kompetence 6.2 pro učení žáků a žákyň

Výzkumníci z institutu SYRI pro Český rozhlas zpracovali studii *Společnost nedůvěry: konspirace a dezinformace v české společnosti*, která na reprezentativním vzorku 3880 respondentů v roce 2023 zkoumala ochotu věřit dezinformacím a její příčiny (Český rozhlas 2023). Závěry výzkumu potvrdily souvislost tendence lidí podléhat dezinformacím s jejich celkovou nedůvěrou ve společnost a její instituce, jako jsou vláda, parlament, úřady či média. Výzkum zároveň potvrdil závažnost tohoto problému, když identifikoval 6 % respondentů jako silné příznivce dezinformací, 22 % jako mírné příznivce a 13 % jako osoby, které mají sklony věřit některým dezinformacím. Celkem 41 % osob z reprezentativního vzorku tedy dezinformacím více či méně věřilo. Učitelé a učitelky mají bezesporu významnou roli při vedení žáků a žákyň jak k odpovědné práci s informacemi, tak k poznávání toho, jak fungují veřejné instituce a občanská společnost, a k budování důvěry vůči nim. Sami učitelé a učitelky samozřejmě nejsou vůči dezinformacím imunní, i proto je třeba této oblasti věnovat pozornost.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mezi cíli základního vzdělávání uvádí: „připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2021a, s. 8). Mezi klíčovými kompetencemi dále tento dokument uvádí kompetenci k učení, jejíž nedílnou součástí je kompetence pracovat s informacemi, a kompetence občanské, jejichž součástí je naplňování demokratických hodnot. Rozvoj charakteru žáka či žákyň je tedy jasným a velmi podstatným cílem působení učitele či učitelky.

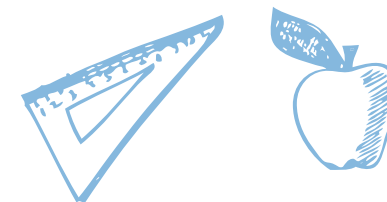
Jan Hábl upozorňuje na to, že výchova charakteru se odehrává především v rodině, sekundárně v širší komunitě a kultuře, včetně školy, a probíhá po celý život. Ve škole se výchova charakteru uskutečňuje napříč všemi předměty, protože učitel či učitelka, ať vyučuje cokoli, vždy také působí na charakter dítěte. Otázka tedy není „zda“ je v průběhu vzdělávání charakter formován, ale „jak“ (Hábl 2022, s. 416). Jan Hábl ukazuje, že hodnotové vzdělávání a formování charakteru v rámci školního vzdělávání a výchovy vychází v České republice mj. ze silného odkazu Jana Amose Komenského (Hábl 2020).

Formálnější způsoby rozvoje charakteru a hodnotového vzdělávání (např. etická výchova, projekty zaměřené na uvědomění hodnot a jejich naplňování, programy zaměřené na zkušenostní rozvoj charakteru a další) jsou v řadě škol využívány a probíhá výzkum zaměřený na jejich vliv na žáky a žákyň. Metastudie založená na 214 studiích na toto téma (Brown. et al. 2022) naznačuje statisticky měřitelný mírný pozitivní dopad těchto



OBLAST 6

PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ



postupů na žáky a žákyně. Berkowitz (2002) uvádí, že primární vliv na rozvoj charakteru a hodnot ve škole má způsob jednání dospělých se žáky a žákyněmi, tedy jaké zkušenosti žáci a žákyně ve škole zakoušejí. Vztahy jsou pro rozvoj charakteru a hodnot zásadní a jakákoliv snaha školy pozitivně působit na žáky a žákyně v tomto směru se tedy musí zaměřovat na vztahy ve škole (Berkowitz 2002, s. 58-29). Zde je zřejmá souvislost s kompetencemi 3.1 a 3.2, které se zaměřují na vztahy a prostředí pro učení. Podstatné je podle Berkowitz také to, jak dospělí v přítomnosti žáků a žákýň jednají s druhými, zda je charakterní jednání očekáváno od všech a zda mají žáci a žákyně příležitosti diskutovat a reflektovat otázky spojené s hodnotami, ale také přímo jednat a upevňovat pozitivní vzorce jednání a vytvářet si návyky. Efektivní mohou být také programy zaměřené na rozvoj emočních a sociálních kompetencí zaměřené na nácvik jednání (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS, viz Bradshaw et al., 2008), více viz kompetence 3.2.

Profesní etika učitele či učitelky je do velké míry obsažena v jednotlivých kompetencích popsanych v tomto rámci. Součástí každé kompetence jsou také postoje:

- mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům a jejich didaktice (kompetence 1.1 a 1.2)
- mám zájem poznávat (vzdělávací) potřeby žáků a žákýň, jsem přesvědčen/a o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosahovat stanovených cílů; chci umožnit každému žákovi a žákyni aktivně se zapojit (kompetence 2.1 a 2.2)
- mám zájem o učení žáků a žákýň i svoje vlastní; podporuji a oceňuji snahu a pokrok žáků a žákýň (kompetence 2.3)

- reaguji na potřeby žáků a žákýň (kompetence 2.4)
- vyhodnocuji svůj vliv na žáky a žákyně (kompetence 2.5)
- vytvářím bezpečné prostředí pro učení; vytvářím a udržuji pozitivní vztahy se žáky a žákyněmi a podporuji pozitivní vztahy mezi žáky či žákyněmi navzájem; komunikuji s nimi vstřícně a partnersky; každému žákovi a žákyni nabízím dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí a potřebu autonomie v jednání (kompetence 3.1)
- projevuji respekt k lidem různého pohlaví/genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu (kompetence 3.2)
- zohledňuji individuální pokrok žáků a žákýň, hodnotím na základě transparentních kritérií s důrazem na formativní užitek pro žáky a žákyně (kompetence 4.1, 4.2)
- podporuji kulturu vzájemného a společného učení ve škole; spolupracuji s kolegy a kolegyněmi (kompetence 5.1)
- vstřícně komunikuji s rodiči žáků a žákýň (kompetence 5.2)
- pracuji na sobě a svém profesním rozvoji (kompetence 6.1)
- respektuji vědecká fakta, duchovní život, náboženství a duchovní tradice; odpovědně využívám média, sociální sítě a umělou inteligenci; vyznávám demokratické hodnoty (kompetence 6.2)
- věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě, svým potřebám, zájmům a vztahům; usiluji o udržitelnost (kompetence 6.3).

O formulaci zásad profesní etiky učitele či učitelky usilují také jiné dokumenty, např. Etický kodex učitele, který vznikl spoluprací řady organizací a institucí za koordinace Učitelské platformy (<https://ucitelskykodex.cz/>).



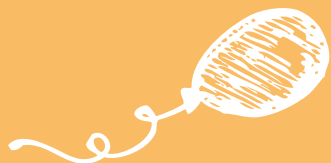
OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.3: Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě, svým potřebám, zájmům a vztahům. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji.

Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné a vhodné.

Při péči o své psychické zdraví aktivně využívám dostupné prostředky.



ÚROVEŇ 1



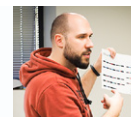
absolvent/ka



ÚROVEŇ 2

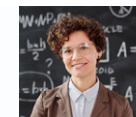


začínající
učitel/ka



ÚROVEŇ 3

zkušený/á
učitel/ka



1. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě; sleduji svůj psychický stav (i na základě reflexe, viz kompetence 2.5), vedle svého studia či práce věnuji odpovídající pozornost také svým fyzickým potřebám (spánek, strava, odpočinek, pohyb), jiným potřebám, osobním zájmům, vztahům a sociálním kontaktům.

2. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Umím je sdílet s druhými a říci si o pomoc.

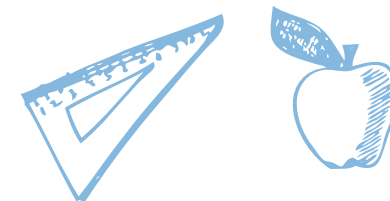
3. Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné, vhodné a podstatné pro mou psychohygienu.

4. Při péči o své psychické zdraví aktivně a podle potřeby využívám dostupné prostředky, jako je kolegiální rozhovor, mentoring, intervize, supervize nebo jiná laická i odborná pomoc.

5. Umím dlouhodobě sledovat stav svého psychického zdraví a vykonávat svou práci tak, aby to pro mě bylo dlouhodobě udržitelné a naplňující.

OBLAST 6

PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ



Komentář k významu kompetence 6.3 pro učení žáků a žákyň

Podobně jako jiné „pomáhající profese“ jsou také učitelé vystaveni zvýšené míře rizika rozvoje syndromu vyhoření. Řada nedávných výzkumů v ČR ukázala, že jde o významný problém. Výzkum z roku 2018 došel k závěrům, že pouze 21 % učitelek a učitelů mateřských škol, spíše mladších a profesně spokojených, netrpí žádnými projevy vyhoření. Naopak téměř dvě třetiny vyučujících na MŠ jsou ohroženy vznikem vyhoření a necelých 20 % již vykazuje existující vyhoření (Smetáčková, 2018). Podle studie z roku 2018 více než polovina respondentů z řad učitelů základních škol (53 %) vykazovala znaky spojené s dlouhodobým stresem v zaměstnání a je tedy podle studie ohrožena syndromem vyhoření (Ptáček et al., 2018). Mezi hlavní stresory v zaměstnání učitele patří podle Urbanovské (2011) pocit nedocnění (finančního i jiného), zahlcení úkoly a nemožnost zvolnit, pocit náhlých změn ve školství, nespokojenost se spolupracovníky, náročné chování žáků, komunikace s rodiči, nejasnost či nesplnitelnost profesních požadavků, napjatá atmosféra, pocit osamocení, nejasné hranice pracovní doby a další. Zvládání stresu a předcházení syndromu vyhoření je spojeno s velkým množstvím faktorů, z nichž řada souvisí také s dalšími profesními kompetencemi obsaženými v tomto rámci (např. kompetence 3.1, 3.2, 5.1, 5.2). Některé faktory jsou vůči učiteli externí a jsou spojeny s kulturou a klimatem školy, složením kolektivu, pedagogickým vedením školy ad. Podstatnou pomocí zde může být nabídka intervize a supervize⁴⁰

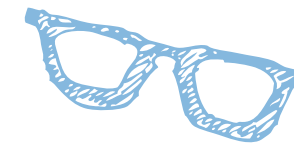
pro učitele ze strany vedení školy. Další konkrétní kroky, které může učitel či student učitelství konat pro předcházení syndromu vyhoření, zformulovala např. organizace Nevypusť duši.⁴¹ Tématem se zabývá také např. Národní ústav duševního zdraví.



⁴⁰: Více informací o supervizi lze nalézt např. na stránkách Českého institutu pro supervizi, <https://www.supervize.eu>.

⁴¹: “Nevypusť duši (2019). Syndrom vyhoření u učitelů. <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/> (navštíveno 15. 2. 2023).

SLOVNÍČEK POJMŮ



absolvent/absolventka – budoucí učitel či učitelka, který/á dokončil/a kvalifikační studium opravňující k výkonu povolání učitele či učitelky ve škole; typicky se jedná o absolventa či absolventku souvislého pětiletého magisterského studia učitelství, navazujícího magisterského studia učitelství, magisterského studia nepedagogického směru plus doplňkového pedagogického studia, tzv. pedagogického minima, které se nazývá studium pedagogiky k získání kvalifikace učitele 2. stupně základní školy a učitele střední školy; případně studium pedagogiky k získání kvalifikace učitele odborných předmětů střední školy; absolventa či absolventku bakalářského studia učitelství pro mateřské školy, bakalářského studia učitelství praktického vyučování a odborného výcviku; vyššího odborného nebo středního odborného vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika.

dopad (vliv) na žáka – vliv učitele a procesu učení na žáka ve všech rovinách, zejména v rovině výsledků jeho učení, tj. osvojených kompetencí, ale také obecněji v rovině jeho motivace, vztahů, sebepojetí, sebevědomí, hodnot, aspirací atd.

důkaz o učení – projev žáka nebo produkt jeho práce, který dokládá dosaženou úroveň vzdělávacích cílů a posun žáka v učení; např. jeho spontánní promluva, odpověď na otázku, prezentace, výsledek v testu, vysvětlení, výrobek, text, umělecké dílo atp.; posun v učení může dokládat zejména při porovnání s jiným obdobným projevem či produktem totožného žáka z dřívější doby.

formativní hodnocení – takový způsob hodnocení, který je žákovi co nejvíce užitečný pro jeho další učení, tj. přináší mu užitečné informace pro jeho učení a pozitivně ovlivňuje také jeho motivaci; za součást formativního hodnocení lze považovat i sebehodnocení, které také může přinášet žákovi užitečnou informaci pro jeho další učení (Starý, Laufková et al., 2016). Mezi

základní prvky formativního hodnocení patří využívání kritérií pro hodnocení, vztahování se k individuálnímu pokroku, a ne pouze k očekávaným výstupům, využívání popisného jazyka a poskytování efektivní zpětné vazby, tj. zejména zpětné vazby, která je respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Může se jednat o rychlé schematické formy zpětné vazby nebo časově náročnější písemné formy, např. i ve formě slovního hodnocení; častým prvkem formativního hodnocení je také vzájemné poskytování zpětné vazby na základě kritérií mezi žáky navzájem. Efektivita využívání formativního hodnocení je spojena také s klimatem třídy a bezpečným prostředím pro učení (Black, Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007).

interkulturní kompetence – schopnost vhodně komunikovat a interagovat v situacích, kdy jsou komunikujícími příslušníci jazykově či kulturně rozdílných národů, etnik, ras nebo náboženství; podstatná je snaha o porozumění odlišnému kontextu druhých.

klíčové kompetence – souhrn znalostí, dovedností a postojů důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; Rámcový vzdělávací program uvádí tyto klíčové kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.

kompetence – souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných k úspěšnému vykonání určité činnosti, profesní kompetence absolventa učitelství = souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky a jejich učení v roli učitele.

kurikulum – v tomto dokumentu je slovo kurikulum používáno v úzkém významu jako souhrnné označení pro rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací programy (ŠVP).

kritické uvažování, kritické myšlení – zejména schopnost číst s porozuměním, rozlišovat mezi podstatnými a nepotřebnými informacemi, rozpoznat nedostatek, nebo vzájemné protiřečení si informací.

obor – zde myšlen vyučovaný obor, tj. vědní nebo umělecký obor vyučovaný na vysoké škole, který svým charakterem odpovídá vyučovanému předmětu na základní nebo střední škole.

očekávané výstupy – jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu jako dlouhodobé vzdělávací cíle, které mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě.

organizační forma – způsob organizace výuky (individuální, hromadná, ve dvojicích, ve skupinách, na stanovištích atp.).

předporozumění, prekoncept – vlastní porozumění obsahu, který je předmětem učení nebo poznávání; porozumění může být jen částečné nebo mylné (miskoncept).

reflexe – obecně vědomé zvažování a vyhodnocování určité zkušenosti; v tomto dokumentu je pojem reflexe používán ve dvojím užším významu: *reflexe výuky ze strany učitele je mentální proces strukturování nebo přestrukturování zkušenosti, problému, předchozích znalostí nebo porozumění* (Korthagen, 2010, str. 10), zde ve spojení s proběhlou výukou; klíčové fáze tohoto procesu jsou (1) akce (např. výuka), (2) ohlédnutí za zkušeností, (3) identifikace klíčových faktorů (ne)úspěchu, (4) navržení nového upraveného postupu, (5) je opět bodem 1.⁴² Druhým zde používaným významem pojmu reflexe je *vedení žáků k reflexi jejich učení*; zde lze reflexi definovat jako uvědomování si a vyhodnocování procesu a výsledků učení, tj. vedení k uvědomování si a vyhodnocování toho, co mi pomáhá, či naopak brání v učení, a toho, co jsem

se naučil/a, kde se v procesu učení nacházím, na čem mohu stavět a jak mohu v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál; význam pojmu reflexe je zde blízko významu pojmu metakognice, tj. přemýšlení o vlastních kognitivních procesech (Schraw, Dennison, 1994).

sumativní hodnocení – hodnocení, které podává souhrnný přehled o dosažených výsledcích žáka, často (ale ne nezbytně) za delší časový úsek (např. sekvence vyučovacích hodin, pololetí, školní rok). Informace se často omezuje na umístění v hodnotové škále (známka nebo její slovní ekvivalent).

socioemoční učení, anglicky social and emotional learning (SEL) – obecně se jedná o součást učení a rozvoje lidí zaměřenou na získání znalostí, dovedností a postojů potřebných pro rozvoj zdravých identit, rozpoznávání a práci s emocemi, dosahování osobních či společných cílů, projevování empatie k druhým, vytváření a udržování podpůrných vztahů. Podle americké nadace na podporu socioemočního učení CASEL (<https://casel.org>) má socioemoční učení dva hlavní cíle: 1. podporovat sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání; 2. zlepšovat sebepojetí žáků a jejich postoje vůči druhým a škole (více také viz Palová 2020). Může nabývat více či méně cílených a explicitních forem, např. v podobě programů pro školy či třídní kolektivy nebo být integrováno do běžné výuky. Pojem se z části překrývá s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova, obsaženým v rámcových vzdělávacích programech.

výuková metoda – činnosti učitele a žáků, které mají vést ke stanovenému vzdělávacímu cíli.

výukové prostředky – fyzické nebo digitální nástroje využívané k učení (sešity, učebnice, mapy, pomůcky, počítače, mobilní telefony atp.).

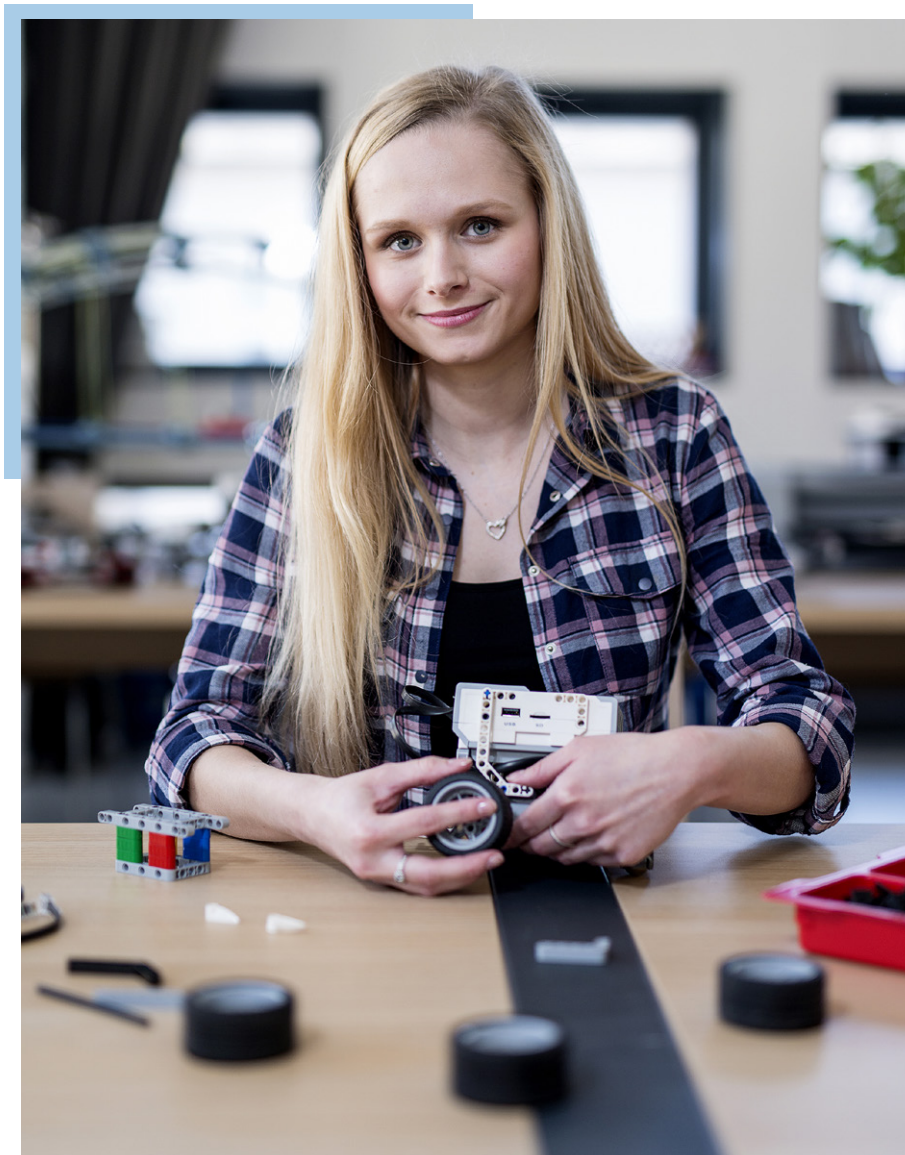
42: Viz ALACT model (Korthagen, 2007).

vzdělávací cíl – cíl určité vzdělávací jednotky (např. mikrovýstupu ve vyučování, úkolu, vyučovací hodiny, sekvence hodin), který definuje, jaké znalosti, dovednosti či kompetence má žák ovládat na konci vzdělávací jednotky.

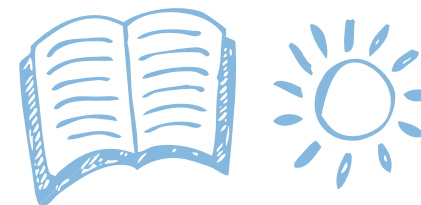
vzdělávací obsah – propojený celek očekávaných výstupů a učiva (podle kurikulárního vymezení v RVP); v obecném smyslu je vzdělávacím obsahem vše, co si žák či žákyně může pamatovat, promýšlet, různými způsoby vyjadřovat a diskutovat v komunikaci a čím může být kulturně rozvíjena jeho/její osobnost.

zpětná vazba – obecně řečeno se jedná o informace o vlastním chování či výkonu od sebe a druhých. Zpětná vazba může vést k posílení činnosti jednotlivce i týmu, protože podává informace, které korigují očekávaný stav věcí a upozorňuje na dosud nevnímané přednosti, nedostatky či souvislosti. Autor původního chování/výkonu/informace získává informace o náhledu druhých, což může přiblížit jeho porozumění reálnému (či alespoň intersubjektivnímu) stavu věcí.

žák, žákyně, žáci – pod tímto pojmem v celém dokumentu rozumíme jak děti v mateřských školách, tak žáky a žákyně v základních a středních školách.



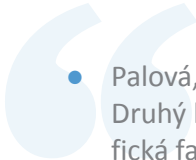
POUŽITÁ LITERATURA

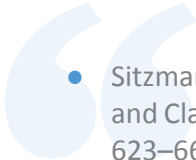


- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: Kuhl, J., Beckmann, J. (eds) Action Control. SSSP Springer Series in Social Psychology. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Barrett et al., (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30920>
- Barkley, E. F. (2010). Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass.
- Baumert, J. et al., (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. American Educational Research Journal, March 2010, Vol. 47, No. 1, pp. 133–180
- Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. Journal of Applied Psychology, 93(2), 296–316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.296>
- Bennett, T. (2020). Running the Room: The Teacher's Guide to Behaviour. John Catt Educational.
- Berkowitz, M. W. (2002). The Science of Character Education. Hoover Press : Damon. Přístupné na <https://www.hoover.org>
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.
- Bradová, J. (2020). Priestorové aspekty výukovej komunikácie na základných školách. Disertační práce. Masarykova univerzita.
- Bradshaw, C.P. et al., (2008). The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools, School Psychology Quarterly, Vol. 23, No. 4, 462–473.
- Brown, M. et al., (2022). A comprehensive meta-analysis of character education programs. Journal of Moral Education 52(1):1-20, DOI:10.1080/03057240.2022.2060196
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in pre-service teacher education. Journal of Teacher Education, 42(1), 43–51.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. South Pacific Journal of Teacher Education, 17(2), 27–36.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance, Educational Psychology, Volume 58, Issue 1, February 1988, <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>.
- Cochran, K. et al., (1993): Pedagogical Content Knowing. An Integrative Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, 1993, Vol. 44, No. 4
- Confrey, J. (2019). Future of education and skills 2030: Curriculum analysis – A synthesis of research on learning trajectories/progressions in mathematics. Paris: OECD Directorate for Education and Skills, Education Policy Committee.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.

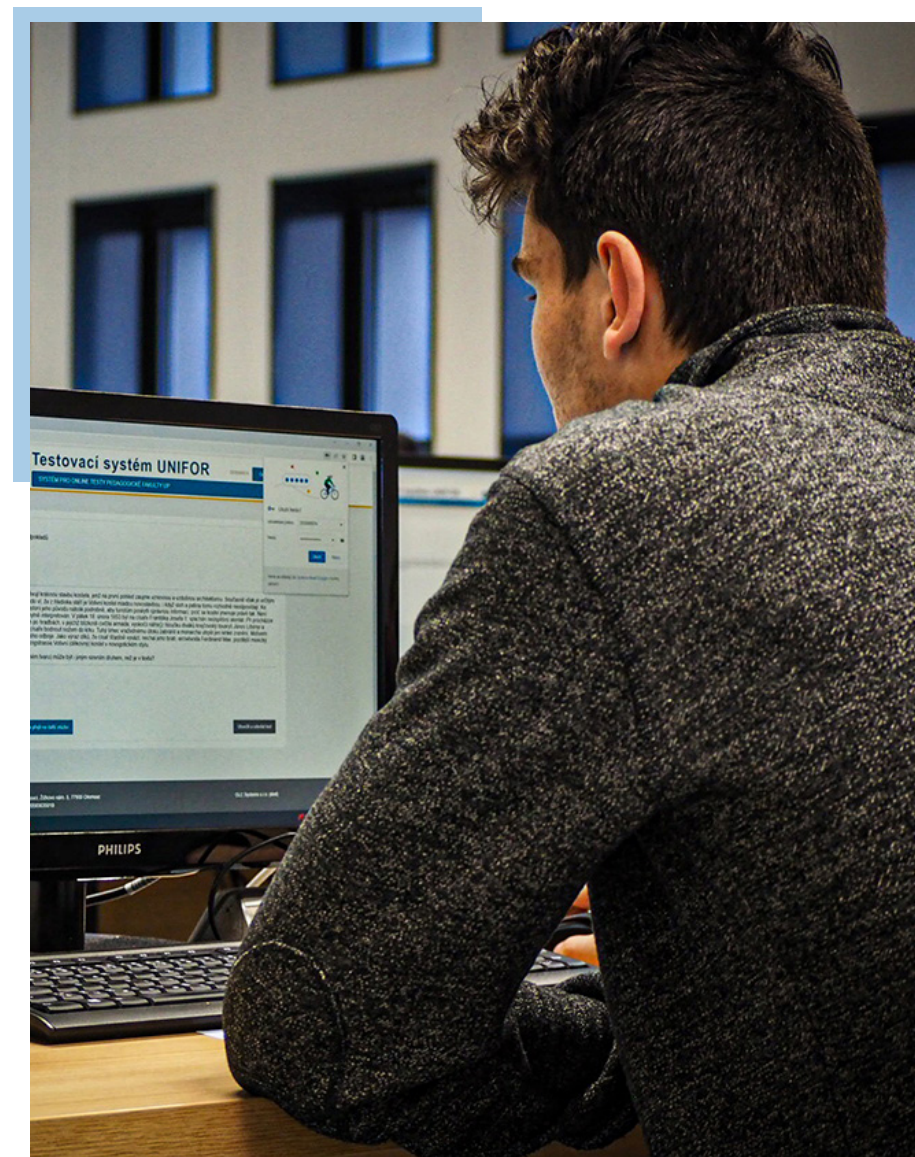
- 
- Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Studia paedagogica*, 19, 155–170.
 - Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, *Education Policy Analysis Archives*
 - Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters?, *Educational Leadership*.
 - Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54:5, 599-617, DOI: 10.1080/00220272.2022.2089538
 - Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Longman.
 - Dubec, M. (2022). Možnosti vedení žáků druhého stupně základní školy k sebeřízení v situacích výzvového chování. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
 - Durlak, J. A. et al., (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*. 148 (11-12), 765–782.
 - Dwecková, C. (2017). Nastavení mysli. Jan Melvil Publishing.
 - Eaglestone, R. (2020), 'Powerful knowledge', 'cultural literacy' and the study of literature in schools. *Impact*, 2020: 2-41. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2020.12006.x>
 - Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
 - Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*. Routledge; česky Fletcher-Wood, H. (2021): *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum.
 - Ford, A. (2022). Why is 'powerful knowledge' failing to forge a path to the future of history education?. *History Education Research Journal*. Vol. 19(1). DOI: 10.14324/HERJ.19.1.03
 - Fullan, M.; Langworthy, M. (2013). Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning. 2013. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/New-Pedagogies-for-Deep-Learning-An-Invitation-to-Partner-2013-6-201.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
 - Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
 - Glazerman et al., (2010): Impacts of Comprehensive Teacher Induction. Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
 - Gordon, T. (2015) Škola bez poražených. Nakladatelství Malvern.
 - Gopnik, A., Schulz, L. (2007). *Causal learning psychology, philosophy, and computation*. Oxford University Press.
 - Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession, in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>.
 - Hábl, J. (2022). Na charakteru (nejen pedagoga) ve vzdělávání záleží. *Pedagogika*, roč. 72, č. 3, s. 415–420
 - Hábl, J. (2020). Na charakteru záleží: Problém učitelnosti dobra/Je možné naučit dobrou? Nakladatel: Pavel Mervart.
 - Hall, E., Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. Routledge.
 - Hanušová et al., (2017): Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách. Masarykova univerzita.
 - Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- 
- Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
 - Hattie, J., Yates, G. (2013). Visible Learning and the Science of How We Learn. Routledge.
 - Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
 - Hattie, J., Clarke, S. (2018). Clarity and ambiguity in learning and teaching. Teaching and Teacher Education, 76, 193–204.
 - Helms-Lorenz et al. (2015): Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. School Effectiveness and School Improvement, 27:2, 178-204
 - Henricsson, L., Rydell, A.M. (2004). Elementary school children's motivation in the classroom: Relations to social competence and shyness. Developmental Psychology, 40(3), 354–363. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.354>
 - Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? Phi Delta Kappan, 89(2), 140–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
 - Hodgson, C., Pyle, K. (2010). A Literature Review of Assessment for Learning in Science. National Foundation for Educational Research.
 - Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, Ch, & Stolare, M. (2023) Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects, Journal of Curriculum Studies, 55:2, 119-137, DOI: 10.1080/00220272.2023.2182164
 - Christodoulou, D. (2020). Teachers vs Tech?: The case for an ed tech revolution. OUP Oxford.
 - Janík, T. et al. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení, Pedagogika, roč. 67, č. 1, 2017, s. 4–2
 - Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research Summer, 6(2), 129–169.
 - Kirschner, P. A. et al., (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75
 - Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756.
 - Korthagen, F.A.J. (2007). Linking Theory and Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education, Taylor & Francis, český překlad Korthagen, F.A.J. (2012): Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. Paido.
 - Korthagen, F.A.J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E.G. Pultorak (Ed.), The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students (pp. 377–401). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
 - Lemov, D. (2020). Teach Like a Champion 3.0: 63 Techniques that Put Students on the Path to College 3rd Edition. John Catt Educational.
 - Lieberman, M., Eisenberger, N. (2009). Neuroscience. Pains and pleasures of social life. Science. doi: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1170008>
 - Morcke, A.M., Dornan, T. (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. Adv Health Sci Educ Theory Pract. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-012-9405-9>.
 - Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218.

- 
- Palová, K. (2020). Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta, katedra psychologie.
 - Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Kryrková & R. Váňová et al. Učitel v současné škole (str. 219–233). Univerzita Karlova.
 - Pekrun, R. et al., (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.
 - Peterson, K.D., Deal, T. E. (2009). *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.
 - Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
 - Píšová, M. (2005). Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora. Univerzita Pardubice.
 - Pravdová, B. (2014). Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství. Masarykova univerzita.
 - Prokop, D. et al., (2021). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit, PAQ Research, <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vzdelani-neefektivita> (navštíveno 14. 2. 2023).
 - Ptáček, R. et al., (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, Vol. 114 Issue 5, s. 199–204.
 - Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations, in: *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, Russell Sage Foundation.
 - Reyes, M. R., et al., (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
 - Rock, D. (2008). SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others, *NeuroLeadership journal*, Issue 1.
 - Ronfeldt, M. et al., (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement, *American Educational Research Journal*.
 - Roorda, D. L. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
 - Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16–20 (1968).
 - Růžička, M. a kol. (2019). Učitel a asistent ve společném vzdělávání, Univerzita Palackého v Olomouci.
 - Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206.
 - Sheppard, S. D. (2013). Teaching engineering problem solving using a constructivist, problem-based learning approach: A review of the literature. *Journal of Engineering Education*, 102(3), 455–475. doi: 10.1002/jee.20019.
 - Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. OECD Publishing.
 - Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139–159.
 - Schraw, G., Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
 - Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4–14.

- 
- Sitzmann, T. et al., (2008). The Comparative Effectiveness of Web-Based and Classroom Instruction: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 61(3), 623–664. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00131.x>
 - Skinner, E. A. et al., (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
 - Smetáčková, I. (2018). Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol“, EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
 - Smetáčková, I., Štech, S. (2020). Učitelské vyhoření. Portál.
 - Sousa, D. A. (2010). Mind, brain & education: Neuroscience implications for the classroom. Solution.
 - Starý, K., Laufková, V. et al. (2016). Formativní hodnocení ve výuce. Portál.
 - Stronge J. H., Tucker P. D. (2004). Handbook for Qualities of Effective Teachers. ASCD.
 - Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy. Masarykova univerzita.
 - Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, Volume: 12, Issue: 2, Pages: 257–285.
 - Šedřová, K. et al., (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, Volume 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>.
 - Timmermans, A. et al., (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research, *Educational Research and Evaluation*, 24:3–5, 91–9
 - Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development, International Academy of Education, UNESCO.
 - Timperley, H., Wilson, A. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration, Ministry of Education of New Zealand.
 - Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.
 - Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření, *Škola a zdraví* 21, 2011, *Výchova ke zdravotní gramotnosti*.
 - Valentová, I. et al., (2015). Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga, Univerzita Palackého v Olomouci.
 - Vansteenkiste, M. et al., (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
 - Wang, M. T., Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
 - Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
 - Wentzel, K. R., Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198–1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01981.x>
 - Wentzel, K. R., Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366–377.

- White, J. (2018). 'The weakness of "powerful knowledge"'. London Review of Education, 16 (2): 325–335. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>
- Wiliam, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14(4), 449–462.
- Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning) (The New Art and Science of Teaching). Solution Tree Press.
- Wiliam, D., Leahy, S. (2016). Zavádění formativního hodnocení. EDUkační LABoratoř.
- Willingham, D. (2009). Why Don't Students Like School – A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom. Jossey-Bass.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. Review of education, 1(3), 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Záleská, K. et al., (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. Pedagogická orientace, roč. 29, č. 2, s. 149–171



ELEKTRONICKÉ ZDROJE



- Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství. (2015). 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání od mateřské po střední školu [česká verze]. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2017): Australian Professional Standards for Teachers, Graduate Level <https://www.aitsl.edu.au/standards/graduate> (navštíveno 27. 1. 2023).
- CALOHEE (2018). The Tuning-CALOHEE Assessment Frameworks for Teacher Education. <https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/01/Assessment-Framework-for-Teacher-Education-Consultation-document-v2.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- CASEL (2023). Building authentic school-family partnership through the lens of social and emotional learning. <https://casel.org/sel-innovations-1/> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Česká školní inspekce (2022): Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022, Výroční zpráva České školní inspekce.
- Česká školní inspekce (2021). Přístupy k náročnému chování dětí a žáků a možnosti jeho řešení. Metodický materiál. Ve spolupráci s Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Metodicke-doporuceni-%E2%80%93-Pristupy-k-narocnemu-chovan> (navštíveno 19. 8. 2023).
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2022). Kooperace, Identifikace, Důvěra. Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi. https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2022/05/signaly_karta_a5_skola_202204_nahled.pdf (navštíveno 17. 8. 2023).
- Český rozhlas (2023). Společnost nedůvěry: konspirace a dezinformace v české společnosti. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/spolecnost-neduvery-serial-dezinformace-konspirace-vyzkum_2306120500_pik (navštíveno 15. 8. 2023).
- Český institut pro supervizi, <https://www.supervize.eu>
- Department for Education of the United Kingdom (2021). Teachers' Standards (Velká Británie). <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Dubec, M. () Komunikace s lidmi v souladu s fungováním mozku. Online kurz. Seduo.cz <https://www.seduo.cz/komunikace-s-lidmi-v-souladu-s-fungovanim-mozku> (navštíveno 19. 8. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023a). Teaching and Learning Toolkit. Collaborative Learning Approaches, metastudie založená na 212 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/collaborative-learning-approaches#nav-key-findings> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023b). Teaching and Learning Toolkit. Feedback, metastudie založená na 155 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback/technical-appendix> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023c). Teaching and Learning Toolkit. Metacognition and Self-regulation, metastudie založená na 246 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation> (navštíveno 27. 1. 2023).

- Education Endowment Foundation (2023d). Teaching and Learning Toolkit, Mastery Learning, metastudie založená na 80 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/mastery-learning> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2021). Reference Framework for Professional Competencies for Teachers (Quebec, Kanada). https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf?1611584651 (navštíveno 15. 2. 2023).
- Klečková, G., Hanušová S., a kol. (2019). Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. https://www.npi.cz/images/publikace/ramec_profesnich_kvalit_ucitele_ciziho_jazyka.pdf (navštíveno 18. 8. 2023)
- Kratochvílová J., Svojanovský P. et al. (2020). Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/11/Standard-kvality-profesnich-kompetenci-online1.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf (navštíveno 16. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021a). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2021b). Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR., <https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8Ci%CC%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Národní ústav pro vzdělávání (2018). Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu), český překlad. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21855/evropsky-ramec-digitalnich-kompetenci-pedagogu-digcompedu.html> (navštíveno 16. 2. 2023).
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Nevypuštění duši (2019). Syndrom vyhoření u učitelů. <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Spilková, V. et al. (nedatováno). Kompetenční profil učitele anglického jazyka, Fakulta filozofická Univerzity Pardubice. https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni_profil_ucitele_anglictiny_final_uprava_japr_178979.pdf (navštíveno 26. 1. 2023).
- Standard učitele připravovaný v rámci kariérního řádu (2017). https://www.ped.muni.cz/weduresearch/profesnirozvoj/kariera_standardu-ucitele.pdf (navštíveno 15. 2. 2023).
- Step by Step ČR (2011) Kompetentní učitel 21. století. <https://www.zacitopolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21-stoleti.pdf> (navštíveno 21. 2. 2023)
- Syslová, Z. a kol. (2015). Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramec-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Šebešová, P., Král, M. (2022) Deskriptory pro učitele filozofie. Materiál pro studující. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Tomková, A., Spilková, V. et al. (2012). Rámec profesních kvalit učitele. Národní ústav pro vzdělávání. https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf (navštíveno 21. 2. 2023)
- Učitel naživo (2021). Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/karticky-pro-formativni-hodnoceni-karticky.pdf> (navštíveno 7. 8. 2023)
- Wiliam, D. (2017). Tweet. <https://twitter.com/dylanwiliam/status/824682504602943489> (navštíveno 16. 2. 2023).