



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

VERZE PRO PŘIPOMÍNKOVÁNÍ

MŠMT, únor 2023



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

Autoři:

Mgr. Matouš Božkovec, 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.

Děkujeme Mgr. Janě Fikrlové, Jiřímu Münichovi, MSc., Barboře Zavadilové, MPhil.
a všem členům široké pracovní skupiny za cenné vstupy při tvorbě rámce.

Jazyková redakce: Mgr. Lucie Šavlíková

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

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



SLOVO MINISTRA:



Vážené dámy, vážení pánové,
kolegyně a kolegové,

jedním z klíčových úkolů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je podporovat zvyšování kvality vzdělávání v českých školách. Právě proto je třeba přinášet do vzdělávacího systému nezbytné inovace, inspirovat se v moderních vzdělávacích systémech jiných států a sledovat nové trendy, které prokazatelně přinášejí nejlepší výsledky. Je nezbytné zavádět metody, které pozitivně motivují žáky a v konečném výsledku vedou k tomu, že je škola bezpečným a příjemným místem. Místem, ve kterém se pozitivně stimuluje a rozvíjí intelektuální potenciál každého jednotlivce, místem, kam se děti skutečně těší. Kvalitní výuka by měla být maximálně individualizovaná, učitel by během ní měl poskytovat žákům pravidelně a průběžně vhodnou zpětnou vazbu, co nejvíce žáky aktivizovat, efektivně střídat výukové metody, usilovat o udržení příjemné pracovní atmosféry a bezpečného prostředí. Bez takového přístupu nelze dosáhnout potřebného zvýšení kvality celého vzdělávacího procesu.

Chceme-li takto pojatou výuku vidět v co největší míře, musíme věnovat maximální péči a podporu našim učitelům. Učitel v současnosti již nemůže být jenom odborníkem na určité vzdělávací obory a didaktiku, ale musí disponovat mnohem širší paletou znalostí, dovedností a kom-

petencí, které mu umožní zvládnout všechny ty náročné požadavky, které na učitelskou profesi v současnosti klademe.

Začít samozřejmě musíme už tam, kde se budoucí učitelé na své náročné poslání připravují, tedy u jejich pregraduálního vzdělávání na vysokých školách.

Jsem proto velmi rád, že se v úzké spolupráci ministerstva se zástupci fakult připravujících budoucí učitele, České školní inspekce, nestátních organizací i ve spolupráci s konkrétními řediteli škol a učiteli podařilo v rámci snahy o proměnu pregraduální přípravy budoucích učitelů připravit kompetenční rámec absolventa učitelství, který můžeme vnímat jako společnou vizi pro kvalitu přípravy budoucích učitelů v České republice. Všem kolegyním a kolegům, kteří se do přípravy spolu s námi zapojili, bych velmi rád upřímně poděkoval.

A ke spolupráci bych chtěl přizvat také další zástupce odborné veřejnosti a požádat Vás o připomínky, náměty či komentáře k tomuto dokumentu a samozřejmě pak také o spolupráci při jeho naplňování. Takovou spolupráci vnímám jako nezbytnou a věřím, že povede ke stále více kvalitnímu vzdělávání pro všechny. Nároky, které na nás tato vize klade, rozhodně nejsou malé. Věřím však, že předkládaný dokument může posunout přípravu budoucích učitelů o významný kus dopředu. Pokud nám na této cestě pomůžete i Vy, budu Vám velmi vděčný.

Prof. JUDr. Vladimír Balaš, CSc.

ministr školství, mládeže a tělovýchovy

“OBSAH

■ Účel rámce a jeho plánované využívání	5
■ Vize absolventa učitelství	13
■ Kompetenční rámec absolventa učitelství	14
■ Karty kompetencí	16
Oblast 1 – Plánování, vedení a reflexe výuky	18
Oblast 2 – Prostředí pro učení	28
Oblast 3 – Zpětná vazba a hodnocení	34
Oblast 4 – Profesní spolupráce	42
Oblast 5 – Profesní sebepojetí a rozvoj učitele	48
■ Slovníček pojmů	51
■ Použitá literatura	53



ÚČEL RÁMCE A JEHO PLÁNOVANÉ VYUŽÍVÁNÍ:

1 Předkládaný Kompetenční rámec absolventa¹ učitelství (dále také jen
2 “Rámec”) představuje **společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy**
3 **učitelů v ČR**. Doposud tato společná vize chyběla. Obecné cíle přípravy
4 učitelů jsou dány zákonným ukotvením výkonu tohoto povolání.² Na národ-
5 ní úrovni ale neexistoval jasný popis kompetencí, jimiž by měl být vybaven
6 absolvent studijního programu vedoucího ke kvalifikaci učitele.

7 Význam těchto studijních programů je veliký. Na učitele jsou kladeny ne-
8 malé nároky, protože vykonávají komplexní společenskou roli. Jsou aktéry,
9 kteří mají zdaleka největší vliv na učení dětí (Guerriero, Révai, 2017; Hattie,
10 2009; Hattie, Timperley, 2007; Hattie, Yates, 2013). Učitelé jsou tak zcela
11 klíčoví pro úspěch snah zakotvených ve Strategii 2030+, tedy snah zajis-
12 tit, aby všechny děti v České republice měly rovný přístup ke kvalitnímu
13 vzdělávání, které umožňuje maximální rozvoj jejich potenciálu a maximál-
14 ní rozvoj kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní
15 život.

16 Pro naplňování této náročné společenské role potřebují být učitelé vyba-
17 veni řadou profesních kompetencí. Pregraduální příprava během studia na
18 fakultě připravující učitele je zásadním obdobím, ve kterém má budoucí
19 učitel rozvinout své profesní kompetence do té míry, aby na nich mohl
20 později stavět a rozvíjet je již autonomně. Stejného cíle má dosáhnout
21 i postgraduální příprava učitelů.

22 Je proto užitečné přesněji vymezit, o jaké kompetence se jedná. V mno-
23 ha státech OECD nabízejí odpověď na otázku, co společnost od fakult
24 připravujících učitele očekává, kompetenční rámce či standardy. Většinou



25 se vztahují ke kompetencím učitelů, kteří již svou profesi vykonávají, ale
26 jsou využívány i pro účely přípravy učitelů, případně existují specifické
27 kompetenční rámce pro úroveň absolventa (např. v Austrálii³). Smysl
28 těchto dokumentů spočívá v tom, že se jednotliví aktéři ve vzdělávacím sys-
29 tému mohou k této společné vizi vztahovat, což zajišťuje lepší koordinaci
30 a společný postup na cestě k jasně vytyčenému cíli.

31 Strategie 2030+ předpokládá vytvoření *kompetenčního profilu učitele,*
32 *jenž popíše profesní předpoklady a kompetence (znalosti, dovednosti, pos-*
33 *toje) učitele, který je schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní*

■ 1: Důležitá jazyková poznámka: V tomto dokumentu jsou pojmy žák, student, absolvent, učitel vždy používány jako zastřešující pojmy označující také žákyně, studentky, absolventky a učitelky.

■ 2: 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.

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

1 *formy výuky a reagovat na měnící se potřeby heterogenní populace dětí,*
2 *žáků a studentů. Kompetenční profil je nástrojem pro autoevaluaci, dosa-*
3 *hování, udržování a zvyšování kvality.*⁴ Plánovaný kompetenční profil učitele
4 má odrážet jednotlivé fáze profesní dráhy pedagoga – od výběru studenta
5 učitelství přes jeho profesní přípravu až po další vzdělávání pedagogických
6 pracovníků v průběhu jejich kariéry.

7 Předkládaný Kompetenční rámec absolventa učitelství si neklade takto
8 ambiciózní cíl. **Má sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů na fakultách**
9 **připravujících učitele, a tím přispět k další profesionalizaci učitelského po-**
10 **volání.** Tento Rámec se zaměřuje primárně na úroveň profesní přípravy učitelů
11 a popisuje kompetence absolventa. **Není tedy obecným kompetenčním**
12 **profilem učitele, ale pouze profilem absolventa učitelství.** I přesto jsou
13 v tomto Rámci popsány také úrovně začínajícího a zkušeného učitele. Je tomu
14 tak proto, že uživatelé Rámce potřebují vidět konečný cíl přípravy učitelů,
15 a tím jsou kompetence zkušeného učitele – profesionála. Bez tohoto násled-
16 ného cíle na horizontu nelze definovat předchozí úrovně (Schleicher, 2018).
17 Předkládaný rámec tak může později sloužit jako jedno z východisek pro for-
18 mulaci obecného kompetenčního profilu učitele, v současné formě má ale
19 sloužit jen pro potřeby dalšího zkvalitňování profesní přípravy učitelů.

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

26 Každoroční evaluace toho, do jaké míry se daří připravovat studenty
27 učitelství v souladu s tímto Rámcem, je předmětem *Národního šetření vní-*
28 *mané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů.* Pilotní ročník

29 tohoto šetření realizovalo MŠMT v roce 2022 na základě pracovní verze to-
30 hoto Kompetenčního rámce. Od roku 2023 bude již toto šetření vycházet
31 z předkládaného Rámce. Závěry šetření budou zveřejňovány na webových
32 stránkách ministerstva a budou sloužit fakultám připravujícím učitele, mi-
33 nisterstvu a dalším aktérům jako zpětná vazba a zdroj informací pro další
34 zkvalitňování přípravy učitelů v ČR.

35 Druhým, neméně podstatným, účelem tohoto Rámce je jeho formativní
36 funkce. Oboroví i obecní didaktici, pedagogové, psychologové, vyučující
37 oborových předmětů, garanti praxí i další vysokoškolští vzdělavatelé mohou
38 s Rámcem **pracovat přímo ve výuce svých studentů.** Stejně tak může slou-
39 žit provádějícím učitelům, kteří vedou studenty učitelství na praxích. Studenti
40 mohou sami vyhodnocovat své kompetence podle Rámce, a lépe tak řídit
41 vlastní učení. Mohou dostávat a dávat zpětnou vazbu na svou výuku s oporou
42 o formulace v Rámci. K tomu mohou sloužit také další nástroje (pozorovací
43 archy, dílčí kompetenční rámce) a návazná šetření, které mohou na základě
44 tohoto společného Rámce vzniknout zejména na fakultách připravujících
45 učitele. Rámec může sloužit také uvádějícím učitelům při podpoře začínajících
46 kolegů.

47 **Tento Rámec je zaměřen na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích**
48 **předmětů na základních a středních školách.** Pro přípravu učitelů mateřských
49 škol může sloužit po dokončení připomínkového řízení. Pro přípravu učitelů
50 odborného vzdělávání či výcviku může být využíván také, ale bude zřejmě
třeba určitých úprav nebo vytvoření specifitěji zaměřených rámců.

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

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



ZPŮSOB VZNIKU RÁMCE A AUTORSKÝ KOLEKTIV

1 Předkládaný Kompetenční rámec absolventa učitelství ve verzi k připo-
2 mínkování vznikl v období od října 2022 do února 2023 na setkáních užší
3 pracovní skupiny, kterou tvořili: zástupce MŠMT Mgr. Matouš Bořkovec,
4 zástupci fakult připravujících učitele Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D., doc. Mgr.
5 Jana Kratochvílová, Ph.D., prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc., Mgr. et Mgr.
6 Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D., doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Mgr.
7 Daniela Vrabcová, PhD., zástupce České školní inspekce Mgr. Tomáš Pav-
8 las, zástupce Asociace ředitelů základních škol Mgr. Ing. Vít Beran, učitelka
9 a zástupkyně Učitelské platformy Mgr. Pavlína Loňková a zástupkyně koa-
10 lice neziskových organizací pro proměnu přípravy učitelů Mgr. Blanka Prav-
11 dová, Ph.D. Většina autorů rámce pracovala v průběhu své kariéry mnoho
12 let v roli učitele.

13 Tato užší pracovní skupina pracovala na základě zadání vytvořeného
14 na širší pracovní skupině prodekanů a dalších zástupců fakult k tvorbě
15 kompetenčního rámce, která se setkávala od podzimu 2021. V této pra-
16 covní skupině bylo zastoupeno osmnáct fakult připravujících učitele.

17 Prvotním východiskem pro vznik předkládaného Rámce se stal Rámec
18 profesních kvalit učitele, který vytvořil v projektu Cesta ke kvalitě v roce
19 2012 autorský tým PhDr. Anny Tomkové, Ph.D., prof. PhDr. Vladimíry Spilk-
20 ové, CSc., doc. PhDr. Michaely Píšové a dalších (Tomková, Spilková et al.
21 2012). Oblasti kompetencí a formulace tohoto rámce byly použity jako
22 východisko a byly dále upravovány na základě zpětné vazby zástupců fakult
23 připravujících učitele pro potřeby formulace rámce absolventa učitelství.

24 Předkládaný Rámec vychází také ze zahraniční inspirace, jako je Refere-
25 nce Framework for Professional Competencies for Teachers z Quebecu
26 v Kanadě (Gouvernement du Québec, 2021), Australian Professional Stan-
27 dards for Teachers (Australian Institute for Teaching and School Leadership,

28 2017), The Tuning-CALOHEE Assessment Frameworks for Teacher Educa-
29 tion (CALOHEE, 2018) nebo Teachers' Standards z Velké Británie (Depart-
30 ment for Education of the United Kingdom, 2021). Významnou inspirací
31 z ČR byly také rámce Standard kvality profesních kompetencí studenta
32 učitelství (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020), Rámec profesních
33 kvalit učitele mateřské školy (Syslová a kol., 2015), Kompetenční profil
34 učitele anglického jazyka (Spilková, V. et al., nedatováno), Standard učitele
35 připravovaný v rámci kariérního řádu (2017) nebo Kompetentní učitel
36 21. století (Step by Step ČR, 2011).

37 Autorský tým kladl důraz především na to, aby jednotlivé kompetence
38 obsažené v tomto Rámci měly svůj jasný základ v pedagogickém a psycho-
39 logickém výzkumu a aby bylo co nejlépe doloženo, že právě tyto kompe-
40 tence učitele mají pozitivní dopad na učení žáků. Proto jsou také u jednot-
41 livých kompetencí zařazeny informace o relevantních výzkumech.

42 **Tato verze Kompetenčního rámce absolventa učitelství je určena k připo-**
43 **mínkování odbornou veřejností. Finální podoba dokumentu má předsta-**
44 **vovat nejlepší možnou shodu, jíž můžeme na základě daty podložené**
45 **odborné diskuze dosáhnout. Děkuje všem, kdo se do tvorby a připo-**
46 **mínkování rámce zapojili či zapojí.**

VYUŽÍVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ

1 POJEM KOMPETENCE

2 Anglické slovo competence lze definovat jako *schopnost něco dobře vy-*
3 *konat*, slovo competency potom jako *podstatnou dovednost potřebnou*
4 *k vykonání určité činnosti*.⁶ V českém vzdělávacím prostoru je slovo kom-
5 petence nejvíce spojováno s *klíčovými kompetencemi*, které jsou hlavním
6 a povinným cílem vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu
7 ZV. ... *učivo [je] chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených*
8 *očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady*
9 *k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na*
10 *úrovni klíčových kompetencí*.⁷ Klíčová kompetence je pak v RVP definována
11 *jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých*
12 *pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*.⁸

13 Obdobně tento předkládaný dokument chápe profesní kompetence absol-
14 venta učitelství jako **souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro**
15 **úspěšné a efektivní působení na žáky a jejich učení v roli učitele**. Podobně
16 jako u jiných modelů, které usilují o popis kompetencí, také tento model
17 zahrnuje znalosti (zde zejména znalosti psychologie, pedagogiky, oborové
18 didaktiky, oboru či kurikula), dovednosti (plánování, komunikace a inter-
19 akce, vnímání a ovlivňování sociálního klimatu, uplatňování vyučovacích
20 strategií, vytváření vhodných příležitostí pro učení, řízení a podpora procesů
21 učení, diagnostika a hodnocení žáků, dávání a přijímání zpětné vazby, spolu-
22 práce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe) a postoje (zde zejména
23 postoje týkající se žáků a jejich potenciálu, hodnoty každého jednotlivce,
24 hodnoty mezilidských vztahů, smyslu učení a rozvoje, smyslu vyučovaného
25 oboru, ale také postoje týkající se smyslu a užitečnosti jednotlivých kompe-
26 tencí či strategií pro učení žáků).

27 UČENÍ SE KOMPETENCÍM A VYUŽÍVÁNÍ 28 KOMPETENČNÍCH MODELŮ

29 Už z výše uvedené definice pojmu kompetence je zřejmé, že kompetencím
30 se neučíme jen transmisivními metodami, jako jsou např. přednášky,
31 ani jen vlastním studiem odborných či jiných zdrojů, ale zejména in-
32 terakcí, vlastní činností, spoluprací, zkoušením, nápodobou, nácvikem
33 a rovněž reflexí zkušeností, které v rámci těchto aktivit zakoušíme (viz např.
34 Kirschner et al., 2006;). Znalosti jsou užitečné jen ve chvíli, kdy jsou mezi
35 sebou funkčně propojené a vedou k porozumění. Porozumění, doved-
36 nosti i postoje rozvíjíme postupně a cesta každého studenta je jedinečná.
37 Kompetenční modely mohou být vodítkem na této cestě, protože uka-
38 zují možnou mapu toho, kam směřujeme a jakými cestami se můžeme
39 či máme vydat. **Žádný kompetenční model ale nemůže zachytit kom-**
40 **petence v jejich úplnosti a nesmí být nikdy brán jako nezměnitelné**
41 **a univerzálně platné dogma**. S kompetenčními modely je vhodné pra-
42 covat kreativně, upravovat je a dále rozvíjet a mít na paměti fakt, že
43 vzdělávací cestu žádného z nás nelze vtěsnat do jakéhokoliv modelu.
45 Přínos kompetenčních modelů spočívá zejména ve vyjasnění cílů a cest,
46 které k nim mohou vést, a také v diskuzích, které nad nimi společně
47 vedeme.



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

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

8: Tamtéž.

OBLASTI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

1 Předkládaný Kompetenční rámec absolventa učitelství je rozdělen do pěti
2 oblastí kompetencí. Jedná se o profesní kompetence učitele, které jsou roz-
3 víjené zejména v rámci učitelské propedeutiky, obecné a oborové didaktiky,
4 psychologie a pedagogiky a především zejména v průběhu pedagogických
5 praxí. Pedagogické praxe jsou zásadní příležitostí, během které mohou stu-
6 denti učitelství tyto profesní kompetence poznávat, uplatňovat a rozvíjet.
7 Učení se těmito kompetencím je ale závislé také na kvalitní reflexi zkušeností
8 z praxe a na pevném propojení těchto zkušeností s teoretickými koncepty
9 ze studia na fakultě a z odborných zdrojů.

10 Rozvoj těchto profesních kompetencí je závislý i na celé řadě dalších
11 obecnějších kompetencí, které tento Rámec nepokrývá, jako jsou jazykové
12 a komunikační kompetence, digitální kompetence⁹, pracovní kompetence,
13 interpersonální kompetence a další.

14 OBLASTI KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA 15 UČITELSTVÍ:

- 16 ● **Oblast 1 – Plánování, vedení a reflexe výuky**
- 17 ● **Oblast 2 – Prostředí pro učení**
- 18 ● **Oblast 3 – Zpětná vazba a hodnocení**
- 19 ● **Oblast 4 – Profesní spolupráce**
- 20 ● **Oblast 5 – Sebepojetí a profesní rozvoj učitele**

21 Mezi významné kompetence učitele, které tento rámec zatím nepokrývá,
22 patří oborové kompetence.

23 OBOROVÉ ZNALOSTI A KOMPETENCE

24 Tento kompetenční rámec zatím nevymezuje úroveň oborových znalostí či
25 kompetencí, jimiž by měl absolvent učitelství disponovat. **Popis potřebné
26 úrovně oborových znalostí či kompetencí bude dopracován ve spolupráci
27 se zástupci fakult připravujících učitele.** Oborovým kompetencím bude
28 věnována oblast 6 (případně dojde k přečíslování oblastí) nebo budou obo-
29 rové kompetence popsány v Rámci jako prerekvizita, ale v obdobné míře
30 detailu jako ostatní profesní kompetence.

31 Je nutné konstatovat, že **hluboké porozumění vyučovanému oboru či
32 oborům je pro učitele základním předpokladem pro to, aby mohl efektivně
33 vytvářet příležitosti pro učení žáků.** Učitel potřebuje žákům zprostředkovat,
34 jaký je smysl studovaného oboru pro společnost i pro jednotlivce, proč je
35 užitečné se konkrétní jevy v oboru učit a jaké jsou jejich souvislosti mezi
36 sebou i mezi nimi a jevy z dalších oborů, potřebuje nastavovat smysluplné
37 oborové cíle učení a v neposlední řadě svým příkladem a erudicí předávat
38 pozitivní vztah k oboru. Dosavadní absence oborových kompetencí mezi
39 pěti oblastmi profesních kompetencí v tomto Rámci není výrazem snižování
40 významu oborových kompetencí pro učitele. Pro zodpovědné zpracování
41 této oblasti je ale třeba ještě další společné práce. Bylo nad možností au-
42 torského týmu odpovědně oborové kompetence v tuto chvíli popsat. **Kom-
43 petence popsané v tomto Rámci se nemohou bez oborových kompetencí
44 v praxi uplatnit. Zároveň bez profesních kompetencí popsanych v tomto
45 Rámci nelze oborové kompetence učitele proměnit v efektivní příležitosti
46 pro učení druhých.**

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

1 OBOROVĚ-DIDAKTICKÉ KOMPETENCE

2 Definice pojmu oborová didaktika či oborově-didaktické kompetence
3 není snadná a není na ní u odborné veřejnosti shoda. V širokém pojetí ji
4 lze popsat jako *na základě vědecké metodologie průběžně zpřesňovanou*
5 *odpověď na vícečetnou otázku: proč – co – jak – koho – kdy – kde vyučovat*
6 *[v souvislosti s konkrétním oborem či obory]* (Stuchlíková, Janík et al., 2015,
7 str. 11). Z této definice je zřejmé, že hranice mezi oborovou didaktikou
8 a obecnějšími disciplínami, jako je obecná didaktika, psychologie či peda-
9 gogika, je nejasná. V českém prostředí je v odborné literatuře často cito-
10 váno pojetí amerického psychologa Lee Shulmana, který zavedl pojem
11 *pedagogical content knowledge*, česky *didaktická znalost obsahu* (Shul-
12 man, 1986). Tu lze rozdělit na dvě hlavní dimenze: (1) znalosti vztahující
13 se k účinným formám reprezentace obsahu; (2) porozumění specifickým
14 učebním obtížím a (pre)konceptům žáků v daném oboru (Shulman, 1986,
15 str. 9). Do první dimenze spadá např. dovednost učitele využívat více
16 možností názorné reprezentace klíčových jevů vyučovaného oboru, vhod-
17 né analogie, příklady, praktické ukázky, úlohy a vhodné způsoby jejich
18 uplatnění ve výuce nebo dovednost formulovat konkrétní příklady úspěchu
19 či dobré práce ve vyučovaném oboru. Do druhé dimenze spadá například
20 znalost nejčastějších předporozumění (konceptů a prekonceptů), která stu-
21 denti na různých úrovních mívají o klíčových jevech ve studovaném oboru,
22 obtíží, které mívají při zvládání vzdělávacího obsahu oboru, a chyb, které
23 nejčastěji dělají.

24 První dimenzi lze také popsat jako orientaci výuky na obsah, tzv. *onto-*
25 *didaktickou transformaci obsahu* (na základě toho, co vím o oboru, co a jak
26 dává smysl v daném oboru děti učit a proč), a druhou dimenzi jako orien-
27 taci výuky na žáka, tzv. *psychodidaktickou transformaci obsahu* (na základě
28 toho, co vím o žácích, co a jak dává smysl učit tyto konkrétní žáky a proč).

29 Obě dimenze se v praxi prolínají (Stuchlíková, Janík et al., 2015, str. 448).
30 I toto pojetí podle našeho názoru opravňuje k poněkud zjednodušujícímu,
31 ale v praxi užitečnému závěru, že oborovou didaktiku lze chápat jako
32 průnik oboru a obecných pedagogicko-psychologických disciplín. Tento
33 závěr nemá za cíl snižovat význam oborových didaktik jako svébytných
34 vědních disciplín. Naopak, rozvoj oborových didaktik jako vědních oborů
35 i jako specifických oblastí přípravy učitelů je velmi podstatný, protože právě
36 v oborových didaktikách dochází k syntéze všech rozměrů učitelské pro-
37 fese. V českém prostředí existují i rámce kompetencí učitele, které jsou
38 specifické pro konkrétní obor, např. *Kompetenční profil učitele anglického*
39 *jazyka*.¹⁰ To má nesporné výhody, protože v nich lze lépe zohlednit specifika
40 konkrétního oboru a jeho oborové didaktiky. **V návaznosti na vznik a přijetí**
41 **předkládaného Rámce je třeba usilovat o vytvoření dalších oborově speci-**
42 **fických rámců odvozených od tohoto společného základu.**

43 Vzhledem k obecnému a univerzálnímu zaměření předkládaného kom-
44 petenčního rámce a vzhledem k výše uvedenému závěru, že oborově-
45 didaktické kompetence jsou propojeny se všemi ostatními kompetencemi
46 učitele, byl při tvorbě Rámce zvolen postup **integrace (obecně popsáných)**
47 **oborově-didaktických kompetencí do všech oblastí Rámce. Oborově-**
48 **didaktické kompetence tak vstupují do všech profesních kompetencí uve-**
49 **dených v tomto Rámci.** Nejvýrazněji se uplatňují u kompetencí z oblastí
50 1 (Plánování, vedení a reflexe výuky) a 3 (Zpětná vazba a hodnocení), ale
51 svou roli hrají i u ostatních kompetencí tohoto Rámce. V textu je na mno-
52 ha místech uvedeno „s ohledem na vyučovaný obor“, „oborově vhodně“
53 a podobně. Objevují se také specifické kompetence související s účinnými
54 formami reprezentace obsahu i porozumění specifickým učebním obtížím
55 a (pre)konceptům žáků v daném oboru. Kompetence uvedené v tomto Rám-
56 ci se vždy budou realizovat v kontextu výuky konkrétního oboru či oborů
57 a budou tedy mít svůj oborově-didaktický rozměr.
58

10: Spilková, V. et al. (nedatováno).

STRUKTURA POPISU KOMPETENCÍ A ÚROVNĚ JEJICH NAPLNĚNÍ

1 Předkládaný Rámec popisuje jednotlivé kompetence v kaskádovité struktuře. Nejstručnějším popisem dané kompetence je již její název, např.
2 *Kompetence 1.3. Podporuje u žáků zvědavost a motivaci k učení.*

4 Následuje úvodní popisný odstavec, který se věnuje kompetenci v celé její šíři, tedy včetně součástí, jež je možné považovat za pokročilé. Např.
5 (u kompetence 1.3): *Učitel projevuje zájem o vyučovaný obor, o učení žáků i svoje vlastní, zprostředkovává žákům smysl vyučovaného obsahu, propojuje jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušeností. Pomáhá žákům vytrvat v učení tím, že podporuje a oceňuje jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také kompetence 3.1 a 3.2).*

11 Navazuje tabulka, v níž jsou rozpracovány tři úrovně naplnění příslušné kompetence. **První úroveň – absolvent – vymezuje závazný cíl pregraduální přípravy učitelů.** Druhá úroveň – začínající učitel – ukazuje očekávanou cestu rozvoje profesních kompetencí v adaptačním období, tedy v době, kdy se absolvent stává autonomním učitelem. Třetí úroveň popisuje kvalitu práce předpokládanou u zkušeného učitele.

17 Jednotlivé úrovně naplnění jsou definovány takto:

18 • **Úroveň 1 (absolvent)** je úroveň, k jejímuž dosažení dochází již v průběhu studia, nejpozději v jeho závěru. Této úrovni má dosahovat většina absolventů všech fakult připravujících učitele i všech cest ke kvalifikaci učitelství. Kompetenci na této úrovni si absolvent osvojil a ověřil ve výuce natolik, že je schopen jejího dalšího rozvoje již autonomně jako samostatný učitel v profesi. Rozumí smyslu této kompetence pro učení dětí a ví, jak se v ní dále zlepšovat.

25 • **Úroveň 2 (začínající učitel)** je úroveň, která je naplňována v průběhu adaptačního období začínajícího učitele, nejpozději na jeho konci. Studenti samozřejmě mohou a mají usilovat 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 je již autonomním učitelem, což mj. znamená, že se žáky, jež vyučuje, pracuje kontinuálně a přebírá za ně zodpovědnost.

33 • **Úroveň 3 (zkušený učitel)** je úroveň, jejíž naplňování očekáváme v dlouhodobém pohledu u zkušených profesionálů po zapracování do profese.



KONTEXT NAPLŇOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍ ÚROVNÍ KOMPETENCÍ SHRNUJE NÁSLEDUJÍCÍ TABULKA:

ÚROVEŇ 1

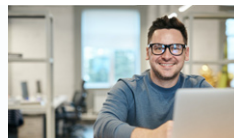
student a absolvent



- 1 Student ještě není v roli autonomního
- 2 učitele.
- 3 Získává a rozvíjí uvedené kompetence pod
- 4 vedením vzdělavatele z fakulty připravující
- 5 učitele a provázejícího učitele a s jejich
- 6 podporou. V průběhu studia systematicky
- 7 rozvíjí a uplatňuje uvedené kompetence
- 8 ve výuce během pedagogické praxe a při
- 9 studiu na fakultě. Usiluje o jejich postupné
- 10 a cílené budování a získává pravidelnou
- 11 zpětnou vazbu na svůj výkon.
- 12 Student i jeho vzdělavatelé (formativně)
- 13 hodnotí míru jeho dosažení profesních
- 14 kompetencí. Postupně získává přesvědčení
- 15 o významu jednotlivých kompetencí pro
- 16 svou výuku a pro učení žáků.
- 17 **Na konci studia ovládá jednotlivé**
- 18 **kompetence alespoň na úrovni 1.**

ÚROVEŇ 2

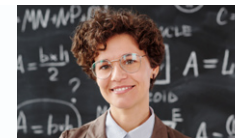
začínající učitel



- 19 Začínající učitel v průběhu adaptačního
- 20 období své profesní kompetence rozvíjí
- 21 autonomně, za podpory uvádějícího učitele.
- 22 Využívá podpory a zpětné vazby od
- 23 uvádějícího učitele či odjinud, aby během
- 24 adaptačního období upevnil a rozvinul
- 25 uvedené kompetence v co nejvyšší míře
- 26 podle svých možností. Postupně opírá
- 27 své přesvědčení o význam jednotlivých
- 28 kompetencí pro svou výuku a pro učení
- 29 žáků o hlubší zkušenost.
- 30 **Na konci adaptačního období ovládá**
- 31 **jednotlivé kompetence alespoň**
- 32 **na úrovni 2.**

ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



- 33 Ovládá uvedené kompetence samostatně
- 34 a s jistotou, byť je nenaplní za každých
- 35 okolností a neustále (to není v lidských
- 36 silách).
- 37 Dokáže uvedené kompetence uplatňovat
- 38 v dlouhodobém horizontu a po většinu času
- 39 výkonu své profese. Rozvíjí je po celý svůj
- 40 profesní život.
- 41 Přesvědčení o významu jednotlivých
- 42 kompetencí pro svou výuku a pro učení
- 43 žáků má pevně ukotvené ve vlastní
- 44 zkušenosti.

“ VIZE ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

- 1 Profesní kompetence obsažené v tomto Rámci je možné zjednodušeně
- 2 vyjádřit také formou této vize absolventa učitelství.

**PŘEJEME SI ABSOLVENTA UČITELSTVÍ, KTERÝ
DO HLOUBKY ROZUMÍ VYUČOVANÉMU OBORU,
UMÍ SE V NĚM DÁLE ROZVÍJET A V CO NEJVYŠŠÍ
MOŽNÉ MÍŘE DOKÁŽE:**

- poznávat žáky a jejich vzdělávací potřeby a nastavovat s ohledem na ně cíle výuky;
- vést výuku tak, aby umožňovala každému žákovi maximálně rozvíjet jeho klíčové kompetence a gramotnosti;
- podporovat u žáků motivaci k učení a reagovat na jejich potřeby;
- vytvářet bezpečné prostředí pro učení a vést žáky k chování podporujícímu učení a ke spolupráci;
- hodnotit formativně, to zejména znamená poskytovat a přijímat zpětnou vazbu na základě kritérií a vést k tomu také žáky;
- spolupracovat s kolegy na výuce a podpoře konkrétních žáků a komunikovat s rodiči v zájmu žáků;
- reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků;
- s oporou o reflexi výuky utvářet své sebepojetí v roli učitele a řídit svůj další profesní rozvoj.



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

Kompetenční rámec absolventa učitelství je tvořen 14 kompetencemi rozdělenými do 5 oblastí.

1. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 1.1. Nastavuje cíle výuky a vede k nastavování vlastních cílů také žáky.
- 1.2. Plánuje výuku tak, aby umožňovala každému žákovi aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 1.3. Podporuje u žáků zvědavost a motivaci k učení.
- 1.4. V průběhu výuky zjišťuje míru porozumění žáků a reaguje na jejich potřeby.
- 1.5. Reflektuje výuku a vyhodnocuje dosahování stanovených cílů.

2. Prostředí pro učení

- 2.1. Vytváří bezpečné prostředí pro učení.
- 2.2. Vede žáky k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 2.3. Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání a podmínky pro učení.

3. Zpětná vazba a hodnocení

- 3.1. Hodnotí na základě kritérií a vede k tomu také žáky.
- 3.2. Poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky.
- 3.3. Vede žáky k reflexi jejich učení.

4. Profesní spolupráce

- 4.1. Spolupracuje s kolegy ve prospěch žáků a společného profesního růstu.
- 4.2. Spolupracuje s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků.

5. Sebepojetí a profesní rozvoj učitele

- 5.1. Systematicky pracuje na utváření svého sebepojetí v roli učitele a na svém profesním rozvoji.



OBLAST 1 – PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 1.1: Nastavuje cíle výuky a vede k nastavování vlastních cílů také žáky.

Učitel nastavuje vzdělávací cíle výuky na základě předchozí reflexe výuky, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a aktuální úrovně jejich kompetencí. Nastavuje je tak, aby u každého žáka vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s kurikulem. Zapojuje žáky do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení. Je přesvědčen o potenciálu každého žáka dosahovat stanovených cílů.

Kompetence 1.2: Plánuje výuku tak, aby umožňovala každému žákovi aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Učitel plánuje využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, včetně digitálních, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem vzhledem k jeho individuálním možnostem.

Kompetence 1.3: Podporuje u žáků zvědavost a motivaci k učení. Učitel projevuje zájem o vyučovaný obor, o učení žáků i svoje vlastní, zprostředkovává žákům smysl vyučovaného obsahu, propojuje je s tím, co již vědí, a s jejich zkušenostmi. Pomáhá žákům vytrvat v učení tím, že podporuje a oceňuje jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také oblast 3).

Kompetence 1.4: V průběhu výuky zjišťuje míru porozumění žáků a reaguje na jejich potřeby. Učitel vede žáky v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům či získaným informacím; v průběhu výuky zjišťuje úroveň porozumění a sleduje aktuální situaci žáků. Na základě toho průběžně upravuje výuku s cílem reagovat na potřeby žáků.

Kompetence 1.5: Reflektuje výuku a vyhodnocuje dosahování stanovených cílů. Učitel v průběhu výuky a po jejím skončení sleduje a vyhodnocuje dopad výuky na žáky, zejména s ohledem na způsob a míru dosahování stanovených cílů, a to na základě důkazů o učení žáků a zpětné vazby od žáků a kolegů. Analyzuje svou výuku a výsledky reflexe využívá pro plánování navazující výuky (kompetence 1.1 a 1.2), pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 5.1).

OBLAST 2 – PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 2.1: Vytváří bezpečné prostředí pro učení. Učitel vytváří a udržuje se žáky pozitivní vztah a podporuje pozitivní vztahy mezi žáky navzájem. Komunikuje s nimi vstřícně a partnersky a vytváří prostředí důvěry, ve kterém žáci projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení. Vytváří prostředí respektu k individualitě každého žáka, k různosti a odlišnostem. Cíleně reaguje na projevy žáků ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídu.

Kompetence 2.2: Vede žáky k chování podporujícímu učení a ke spolupráci. Vede žáky k efektivní organizaci práce, ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. Pravidelně se žáky komunikuje o očekávaném chování při výuce a dává jim prostor ovlivnit společná pravidla. Cíleně reaguje na chování ohrožující prostředí pro učení a vede žáky k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování.

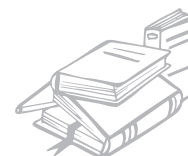
Kompetence 2.3: Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání a podmínky pro učení. Učitel ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuje, aby prostorové uspořádání třídy nebo místa, kde se učení odehrává, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.

OBLAST 3 – ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 3.1: Hodnotí na základě kritérií a vede k tomu také žáky. Učitel využívá formativní hodnocení, tj. zejména zohledňuje individuální pokrok žáků a poskytuje jim zpětnou vazbu (kompetence 3.2). Využívá žákům srozumitelná a smysluplná kritéria pro hodnocení, sebehodnocení a pro vzájemné hodnocení jejich učení. Tato kritéria jsou žákům známá a korespondují s cíli výuky. Zapojuje do jejich tvorby také žáky a spolupracuje na nich s kolegy. Hodnotí učení žáků různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a dává žákům příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

Kompetence 3.2: Poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky. Učitel zajišťuje žákům různou formou popisnou zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby byla pro žáky využitelná v dalším učení, tj. aby si uvědomili, co se jim daří i nedaří, a v čem a jak se mohou dále rozvíjet. Dává žákům příležitost poskytovat zpětnou vazbu také jemu a vede žáky k dávání i přijímání zpětné vazby mezi sebou, a to s ohledem na utváření bezpečného prostředí (viz kompetence 2.1).

Kompetence 3.3: Vede žáky k reflexi jejich učení. Učitel vede žáky 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.



OBLAST 4 – PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

Kompetence 4.1: Spolupracuje s kolegy ve prospěch žáků a společného profesního růstu. Učitel podporuje kulturu vzájemného a společného učení ve škole, tj. spolupracuje se svými kolegy učiteli, s asistenty pedagoga a s pracovníky školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky s cílem společně reflektovat svůj dosavadní dopad na žáky, sdílet své poznatky o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a vytvářet příležitosti pro naplnění těchto potřeb. Je aktivním členem školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuje do rozvoje školy a profesní komunity, podporuje studenty učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy.

Kompetence 4.2: Spolupracuje s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků. Učitel pravidelně a vstřícně komunikuje s rodiči či zákonnými zástupci žáků, nastavuje a udržuje pravidla komunikace tak, aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků. Podporuje pozitivní vztahy v širší komunitě školy a podílí se na aktivitách, které širší komunitu školy zapojují do vzdělávání žáků.

OBLAST 5 – PROFESNÍ SEBEPOJETÍ A ROZVOJ UČITELE

Kompetence 5.1: Systematicky pracuje na utváření svého sebepojetí v roli učitele a na svém profesním rozvoji. Učitel systematicky využívá reflexi (kompetence 1.5) a profesní spolupráci (kompetence 4.1 a 4.2) k vyhodnocování svého vlivu na žáky, vlastních silných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb. Na základě těchto potřeb si stanovuje rozvojový cíl a využívá široké škály prostředků pro svůj profesní růst. Vyhodnocuje jejich účinnost s cílem maximalizovat pozitivní dopad na učení své i žáků. Pečuje o své psychické zdraví a předchází syndromu vyhoření.

KARTY JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ





OBLAST 1

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

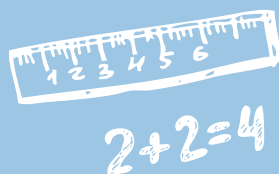
Kompetence 1.1:

Nastavuje cíle výuky a vede k nastavování vlastních cílů také žáky.

Učitel nastavuje vzdělávací cíle výuky na základě předchozí reflexe výuky, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a aktuální úrovně jejich kompetencí.

Nastavuje je tak, aby u každého žáka vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s kurikulem. Zapojuje žáky do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení.

Je přesvědčen o potenciálu každého žáka dosahovat stanovených cílů.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



1. Cíle výuky nastavuje na základě reflexe výuky (kompetence 1.5) a vzdělávacích potřeb žáků (viz bod 3 níže).
2. Cíle nastavuje tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP.
3. Poznává vzdělávací potřeby žáků a aktuální úroveň jejich kompetencí.
4. Vede žáky k porozumění cílům výuky.
5. Plánuje sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.

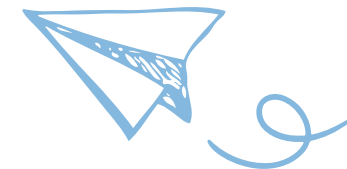
6. Zapojuje žáky do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení.

7. Formuluje více možných úrovní naplnění cíle pro různé skupiny žáků podle jejich potřeb.

8. Nastavuje náročné a zároveň splnitelné vzdělávací cíle pro každého žáka.

1 OBLAST 1

2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



3 Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků:

4 Nastavování jasných a žákům srozumitelných cílů vzdělávání má řadu
5 funkcí, zejména zaměřuje proces učení jako vědomou aktivitu (byť učení
6 se může odehrávat i podvědomě a nemusí být vždy vědomě řízeno),
7 a slouží k organizaci učení v čase a k vyhodnocování postupu. Podle
8 metastudie Hattieho (2009, str. 164) je pro výsledky učení podstatné
9 nastavovat náročné cíle, náročnost ale nesmí být žáky vnímána jako
10 nedosažitelná; na základě důvěry ve své dovednosti musí být žáci scho-
11 pni vidět cesty, jak cíle dosáhnout. I proto je zásadní nastavovat cíle na
12 základě vzdělávacích potřeb žáků a znalosti aktuální úrovně jejich kom-
13 petencí (Vansteenkiste et al., 2004). Aby každý žák mohl v co největší
14 míře pracovat na dosažitelném, ale náročném cíli, je třeba plánovat více
15 možných úrovní naplnění cíle pro různé skupiny žáků, tj. diferencovat
16 a individualizovat výuku na úrovni cílů.¹¹ Úspěch při překonávání náročných
17 úkolů je zásadním zdrojem motivace (Willingham 2009, Csikszentmihalyi,
18 1990) a sebedůvěry žáka¹² a právě tato práce s cíli může přispět
19 k tomu, že žáci úspěch zažívají.

20 Učitel má cíle ze zákona nastavovat tak, aby vedly k naplňování očekávaných
21 výstupů a klíčových kompetencí v souladu s ŠVP/RVP. Pokud chápeme
22 znalosti, dovednosti a postoje jako stavební kameny kompetencí, není nutně
23 třeba plánovat rozvoj klíčových kompetencí odděleně od očekávaných

24 výstupů, spíše jde o vědomé plánování takových cílů výuky, které vedle
25 toho, že směřují k naplnění očekávaných výstupů, také rozvíjejí některou
26 z klíčových kompetencí. Lze ale plánovat i rozvoj kompetencí samostatně.
27 Vedení žáků k nastavování vlastních cílů učení může vést k posilování
29 odpovědnosti žáků za vlastní učení a k rozvíjení dovednosti metakognice,
30 tj. vědomého přemýšlení o vlastním učení. Tyto dovednosti mají podle
31 některých výzkumů velmi významný pozitivní efekt na učení žáků.¹³



11: 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.

12: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018).

13: Education Endowment Foundation (2023c). Česky také Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. Pedagogika, 64, 287–306.

OBLAST 1

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 1.2:

Plánuje výuku tak, aby umožňovala každému žákovi aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Učitel plánuje využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, včetně digitálních, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem vzhledem k jeho individuálním možnostem.



$$2+2=4$$

ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



1. Plánuje výuku tak, aby všechny její součásti byly logicky provázané a směřovaly k naplňování vytyčených cílů.

2. Plánuje výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků.

3. Využívá ve výuce různorodé výukové postupy (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, včetně digitálních, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru.

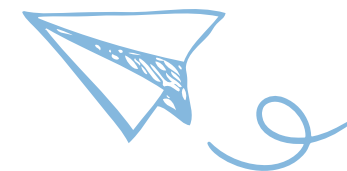
4. Volí postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků.

5. Využívá předem promyšlené vhodné výukové postupy pro jednotlivé skupiny žáků podle jejich vzdělávacích potřeb.

6. Volí výukové postupy tak, aby každý žák naplňoval zvolené cíle v co nejvyšší míře vzhledem ke svým individuálním možnostem, a to včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.

1 OBLAST 1

2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



3 Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků:

4 Pokud přistoupíme na tezi kognitivního psychologa Willingham, že
5 „paměť je pozůstatkem myšlení“ (Willingham, 2009), klíčové pro učení je
6 právě přemýšlení; je tedy třeba jej aktivizovat, aby se mohlo odehrávat
7 učení. Při důrazu na aktivizaci žáků nejde tedy nutně o projektovou práci,
8 manuální činnosti, pohyb apod. (i když i toto může být samozřejmě využito
9 k aktivizaci), jde v širokém smyslu o učení, které vede žáky k aktivnímu
10 přemýšlení. Přemýšlení žáků je podněcováno také tím, že o svém učení ko-
11 munikují s ostatními. Aktivizace by tedy měla směřovat k tomu, aby žáci ve
12 výuce aktivně komunikovali (ústně, písemně, či jinak). Šedřová et al. (2019)
13 prokázali pozitivní spojitost mezi množstvím produktivní žákovské řeči
14 během výuky a výsledky žáků ve vzdělávání, zejména pokud jde o předměty
15 úzce propojené s rozvojem jazykových kompetencí. Zjednodušeně tedy lze
16 říci, že čím více žáci ve výuce produktivně mluví, tím více se učí.

17 Pokud má docházet k aktivizaci každého žáka a pokud má tato aktivizace
18 vést k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým
19 žákem vzhledem k jeho individuálním možnostem (a k zažívání úspěchu,
20 viz komentář ke kompetenci 1.1), je třeba v rámci volby výukových postupů
21 usilovat o diferenciaci pro různé skupiny žáků podle jejich vzdělávacích
22 potřeb (Bell, Kozlowski, 2008; Sitzmann et al., 2008). Výukové postupy musí
23 především zohlednit fakt, že různé děti potřebují různou míru kognitivní
24 zátěže, tj. různou míru obtížnosti a komplexity informací, se kterými mají
25 pracovat. Při příliš nízké zátěži dochází k nudě, při příliš velkém množství

26 nových informací či přílišné komplexitě dojde k přetížení pracovní paměti
27 a učení se stane jen povrchním nebo se zastaví (teorie kognitivní zátěže,
28 Sweller, 1988). Lidský mozek využívá ke zpracovávání nových informací
29 v pracovní paměti obsah dlouhodobé paměti, ten se ale mezi lidmi zpra-
30 vidla do značné míry liší. Žáci se liší tím, jaké jsou jejich předchozí znalos-
31 ti či kompetence, proto také potřebují různou míru kognitivní zátěže.
32 I proto Dylan Wiliam považuje Swellerovu teorii kognitivní zátěže za „tu
33 nejdůležitější věc, kterou by měli učitelé znát“.¹⁴ Její aplikace v praxi zna-
34 mená, že učitel volí takové postupy, které do nejvyšší možné míry umožní
35 všem žákům, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků
36 nadaných a mimořádně nadaných, efektivně pracovat a dosahovat svého
37 maxima.



14: Wiliam, D. (2017).

1 OBLAST 1

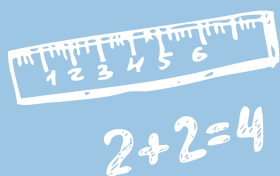
2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

3 Kompetence 1.3:

4 Podporuje u žáků zvědavost a motivaci k učení.

6 Učitel projevuje zájem o vyučovaný obor, o učení žáků i svoje vlastní, zprostředkovává žákům smysl vyučovaného obsahu, propojuje jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušenostmi.

10 Pomáhá žákům vytrvat v učení tím, že podporuje a oceňuje jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také oblast 3).



ÚROVEŇ 1



absolvent



ÚROVEŇ 2



začínající učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



1. Zjišťuje, co už žáci umí a vědí, a nově vyučovaný obsah a kompetence s tím propojuje. Cíleně navazuje na předchozí výuku. Pracuje s předporozuměními, která žáci mají o klíčových konceptech ve vyučovaném oboru.

2. Propojuje výuku se zkušenostmi žáků a zprostředkovává jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí).

3. Povzbuzuje a inspiruje žáky k dalšímu učení tím, že oceňuje jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovává jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení.

4. Motivuje žáky tím, že se sám neustále učí, a to také od žáků a spolu s nimi.

5. Projevuje zájem o vyučovaný obor a jeho smysl pro jednotlivce i společnost.

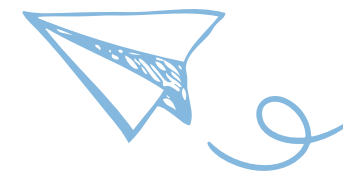
6. Výuku cíleně propojuje se souvislostmi z jiných předmětů.

7. Podporuje odpovědnost žáků za jejich učení tím, že jim vytváří příležitosti aktivně využívat to, co se naučili, autonomně při výuce objevovat a učit se mezi sebou navzájem.

8. Motivuje efektivně i dosud méně motivované žáky a žáky z méně podnětného prostředí.

1 OBLAST 1

2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



3 Komentář k významu kompetence 1.3 pro učení žáků:

4 Vliv motivace na výsledky učení není zřejmě třeba příliš dokládat výzkumy
5 (přesto lze uvést např. Pintrich, De Groot, 1990; Skinner et al., 2008).
6 Bez motivace lze totiž jen obtížně vykonávat jakoukoli činnost. Otázkou
7 spíše je, jak napomáhat tomu, aby zvědavost a motivace k učení u žáků
8 nemizela¹⁵, ale naopak byla podporována, udržována a rozvíjena. Některé
9 výzkumy naznačují, že motivace žáků je nejvyšší, když se cítí dostatečně
10 kompetentní na zvládnutí vytyčených cílů, mají dostatečnou autonomii,
11 náročné a smysluplné cíle, dostávají zpětnou vazbu a jsou oceňováni
12 druhými (Vansteenkiste et al., 2004; Dörnyei, 2001). Demotivace, která
13 zásadně ovlivní učení, může souviset s nemožností se smysluplně učit
14 a nudou (např. Pavelková, 2010; Čejková, 2014), může přijít náhle a být
15 samozřejmě způsobena také faktory, které s učením přímo nesouvisí, jako
16 například veřejným ponižením, konfliktem s učitelem nebo vrstevníky
17 apod. (Henricsson, Rydell, 2004; Wentzel, Caldwell, 1997).

18 Sousa (2010), Barkleyová (2010), Willingham (2009) a další zdůrazňují nep-
19 ostradatelný význam propojování učeného s dříve naučeným a s předchozí
20 zkušeností pro efektivitu učení, stejně tak význam porozumění pro učení,
21 chápání smyslu vyučovaného. Předchozí obsah dlouhodobé paměti je jed-
22 ním z nejpodstatnějších faktorů, které ovlivňují úspěšnost procesu učení
23 (Willingham 2009, str. 17). Proto je důležité při výuce na předchozí znalosti
24 cíleně navazovat.

25 Hattie a Yates (2013) citují mnohé studie prokazující velký přínos pozi-
26 tivního vztahu mezi učitelem a studenty na učení žáků. Vzájemná důvěra,
27 blízkost a absence konfliktu posilují výsledky žáků, jejich angažovanost
29 a motivaci, ale mají pro ně samozřejmě další významné psychologické
30 rozvojové benefity.¹⁶ Pozitivní vztah se žáky lze budovat mnoha způsoby,
31 nepominutelným a základním faktorem je tu ale společný zájem o to, co
32 se učíme, a samotný proces společného učení se. Učitel ukazuje žákům,
33 že se sám také učí, a to také v průběhu učení žáků. Tvoří se žáky „učící
34 se komunitu“, kde pojítkem je společný cíl společného (a vzájemného)
35 učení (Fullan, Langworthy, 2013). To předpokládá autentický zájem učitele
36 o vyučovaný obsah a o to, aby se (nejen) v něm neustále dál rozvíjel.



15: 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).

16: Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství (2015).

OBLAST 1

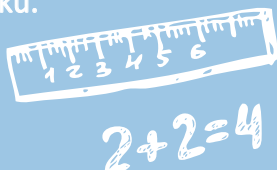
PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 1.4:

V průběhu výuky zjišťuje míru porozumění žáků a reaguje na jejich potřeby.

Učitel vede žáky v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům či získaným informacím; v průběhu výuky zjišťuje úroveň porozumění a sleduje aktuální situaci žáků.

Na základě toho průběžně upravuje výuku s cílem reagovat na potřeby žáků.



ÚROVEŇ 1



absolvent



ÚROVEŇ 2



začínající učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený učitel

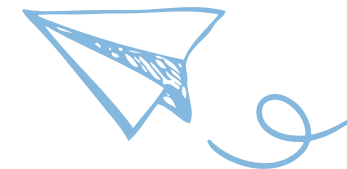


1. Formulují srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuje, do jaké míry mu žáci porozuměli.
2. V průběhu výuky sleduje potřeby žáků a vhodně na ně reaguje.
3. V průběhu výuky uplatňuje postupy, díky nimž jsou učitel i žáci schopni vyhodnocovat a případně zaznamenávat, jak se žákům aktuálně daří v procesu učení.
4. Na základě bodu 3 v průběhu vyučování upravuje podmínky pro učení a poskytuje žákům podporu, aby u nich v co nejvyšší míře docházelo k procesu učení a k porozumění vzdělávacímu obsahu.

8. V průběhu výuky upravuje podle možností podmínky pro učení každého žáka a poskytuje mu potřebnou podporu.

1 OBLAST 1

2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



3 Komentář k významu kompetence 1.4 pro učení žáků:

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

15 Důležitost oboustranné zpětné vazby pro výsledky učení žáků prokázala
16 lo velké množství studií.¹⁷ Její využití v praxi uceleně rozpracoval britský
17 výzkumník Dylan Wiliam. Průběžná a oboustranná zpětná vazba tvoří
18 nejdůležitější princip formativního hodnocení (v anglosaských zemích
19 se dříve více používal termín „hodnocení pro učení“, což dobře vystihuje,
20 proč by zpětná vazba měla probíhat v procesu učení, nikoli pouze po
21 jeho skončení). S upraveným pojetím zpětné vazby ve výuce přišel britský
22 učitel a výzkumník Harry Fletcher-Wood, který jej pojmenoval „responzivní
23 výuka“. Podstatou tohoto přístupu je kladení důrazu na ujasnění si výuk-
24 ových cílů a přizpůsobování výuky aktuální situaci žáků právě na základě

25 zpětné vazby o tom, jak si vedou (Fletcher-Wood, 2018, str. 4). Důraz je tak
26 kladen mimo jiné na výměnu rychlé zpětné vazby a na včasné upravování
27 výuky na základě potřeb žáků. Příkladem může být situace, kdy učitel zjistí
29 porozumění všech žáků získáním odpovědi na rychlou kontrolní otázku
30 (pomocí hlasování, tabulek, ukázáním na prstech apod.) a podle situace se
31 buď věnuje tématu znovu, nebo pokračuje dál.



17: Education Endowment Foundation (2023b).

OBLAST 1

PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 1.5:

Reflektuje výuku a vyhodnocuje dosahování stanovených cílů.

Učitel v průběhu výuky a po jejím skončení sleduje a vyhodnocuje dopad výuky na žáky, zejména s ohledem na způsob a míru dosahování stanovených cílů, a to na základě důkazů o učení žáků a zpětné vazby od žáků a kolegů.

Analyzuje svou výuku a výsledky reflexe využívá pro plánování navazující výuky (kompetence 1.1 a 1.2) a pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 5.1).



$$2+2=4$$

ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený učitel

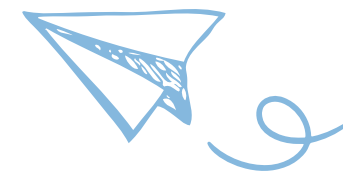


1. Rozumí procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu reflexe výuky pro zlepšování učení žáků i pro vlastní profesní rozvoj učitele. Výsledky reflexe využívá pro plánování navazující výuky (kompetence 1.1 a 1.2).
2. Průběžně získává různorodé důkazy o učení žáků (projev žáka nebo produkt jeho práce, který dokládá jeho posun) a eviduje je.
3. Pravidelně získává zpětnou vazbu na svou výuku od žáků a kolegů; je otevřený jejich zpětné vazbě. Dává zpětnou vazbu kolegům na jejich výuku a reflektuje ji spolu s nimi.
4. Na základě bodů 2 a 3 analyzuje svou výuku, identifikuje příčiny, proč docházelo či nedocházelo k pokrokům v učení žáků, a navrhuje změny pro svůj budoucí postup. Vyhodnocuje dopad svého působení na žáky ve více rovinách (kompetence žáků, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy ad.).
5. Na základě výsledků reflexe si stanovuje svůj rozvojový cíl a využívá je pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 5.1).

6. Dlouhodobě získává různorodé důkazy o učení každého žáka, systematicky je eviduje a vyhodnocuje pokrok každého žáka.

1 OBLAST 1

2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



3 Komentář k významu kompetence 1.5 pro učení žáků:

4 Nizozemský vzdělavatel budoucích učitelů a výzkumník Fred Korthagen
5 definuje reflexi výuky ze strany učitele jako *mentální proces strukturování*
6 *nebo přestrukturování zkušenosti, problému, předchozích znalostí nebo*
7 *porozumění* (Korthagen, 2010, str. 10), a považuje jej za klíčový pro pro-
8 fesní růst učitele. V tomto procesu dochází ke zpracovávání žité zkušenosti
9 učitele a k jejímu obohacování o teoretičtější poznání. Výsledkem může
10 být informovanější a kvalitnější jednání učitele v další fázi. Korthagen po-
11 pisuje 5 fází tzv. ALACT modelu reflexe: (1) akce (např. výuka), (2) ohlédnutí
12 za zkušeností, (3) identifikace klíčových faktorů (ne)úspěchu, (4) navržení
13 nového upraveného postupu, (5) je opět bodem 1.¹⁸ Učitel, který se stává
14 *reflektivním praktikem*, zapracovává proces reflexe do své každodenní
15 práce, analyzuje a vědomě zpracovává svou zkušenost a hledá podněty,
16 které mu pomohou příště jednat ještě lépe. Díky tomu se neustále učí. Ko-
17 rthagen (2007) přesvědčivě ukazuje, že reflexe je klíčovým pojítkem mezi
18 teorií a praxí ve vzdělávání.

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

27 na otázky nebo pozorované jednání, které dokládá, v čem se žák posunul
29 nebo co se naučil.

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



18: Viz ALACT model, Korthagen (2007).

1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

3 Kompetence 2.1: 4 Vytváří bezpečné prostředí pro učení.

5 Učitel vytváří a udržuje se žáky pozitivní vztah
6 a podporuje pozitivní vztahy mezi žáky navzájem.

7 Komunikuje s nimi vstřícně a partnersky a vytváří
8 prostředí důvěry, ve kterém žáci projevují své
9 názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat
10 chyby k dalšímu učení.

11 Vytváří prostředí respektu k individualitě každého
12 žáka, k různosti a odlišnostem. Cíleně reaguje
13 na projevy žáků ohrožující pozitivní vztahy
14 a důvěru ve třídě.



ÚROVEŇ 1 —>

absolvent



ÚROVEŇ 2 —>

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Naplňuje základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (zná žáky jménem, jedná s žáky konzistentně a předvídatelně, sám dodržuje dohodnutá pravidla, uznává vlastní chyby).
2. Komunikuje s žáky s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Každému žákovi nabízí dialog a spolupráci, respektuje jeho sebepojetí a potřebu autonomie v jednání.
3. Vede žáky k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.
4. Dává jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vede k respektu také žáky.
5. Cíleně reaguje na rizikové chování, včetně projevů ohrožujících prostředí respektu k individualitě každého žáka a projevů žáků ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídě, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod.) nebo i fyzické agrese. Vede žáky k tomu, aby sami na podobné projevy vhodně reagovali.
6. Podporuje žáky 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 i chyby dalších odkrývá žákům jako příležitosti k učení.

7. Systematicky pracuje se třídou či skupinou žáků s cílem předcházet rizikovému chování a projevům šikany. Rozpoznává projevy šikany i v zárodečné fázi a neprodleně je řeší ve spolupráci s kolegy, vedením školy či dalšími odborníky.

1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



3 Komentář k významu kompetence 2.1 pro učení žáků:

4 Neurovědci Lieberman a Eisenbergerová (2009) a Rock (2008) poukazují na
5 to, že lidský mozek vnímá sociální potřeby stejně významně jako potřeby
6 fyzické. Pokud jsou naše sociální potřeby ohroženy, cítíme podobné neg-
7 ativní emoce jako v případě fyziologických potřeb nebo fyzické bolesti. Tito
8 neurovědci popsali tzv. model sociálních potřeb SCARF (Rock 2008), který
9 definuje pět klíčových sociálních lidských potřeb: status, jistota, autono-
10 mie, vztahovost a férovost. Pokud učitel dokáže budovat ve třídě bezpečné
11 prostředí, kde tyto sociální potřeby žáků nejsou ohroženy, vytváří důležitý
12 předpoklad pro jejich efektivní učení (Reyes et al., 2012; Roorda et al.,
13 2011; Wenzel, Watkins, 2002).

14 Mnohé studie prokazují velký přínos pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky
15 pro učení žáků (Hattie, Yates, 2013, str. 16; Dweck, 2017). Vzájemná důvěra,
16 blízkost a absence konfliktu posilují výsledky žáků, jejich angažovanost
17 a motivaci a mají pro ně další významné psychologické rozvojové přínosy.
18 Naopak vztahové agrese, negativní emoce a konflikty žáky učení uzavírají.
19 Je tomu tak proto, že učení vyžaduje podstatnou investici na straně žáků,
20 důvěru, že se mohou zlepšovat, otevřenost novým podnětům a vlastním
21 chybám. V komunikaci snadno dochází k tzv. negativním kaskádám, kdy
22 z malého nedorozumění může vzniknout postupně velký konflikt, protože
23 obě strany komunikace reagují vždy s větší a větší dávkou negativních emocí.
24 Budování pozitivních vztahů a bezpečného prostředí pro učení proto patří

25 k profesním kompetencím učitele, které mají zásadní dopad na učení žáků.
26 Zároveň má tato snaha svůj vlastní etický rozměr, protože pozitivní mezilid-
27 ské vztahy jsou bezpochyby hodnotou samy o sobě. Z pozitivních vztahů
29 a bezpečného prostředí má samozřejmě prospěch také učitel a další
30 aktéři.



1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

3 Kompetence 2.2: 4 Vede žáky k chování podporujícímu 5 učení a ke spolupráci.

6 Vede žáky k efektivní organizaci práce,
7 ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení.

8 Pravidelně se žáky komunikuje o očekávaném
9 chování při výuce a dává jim prostor ovlivnit
10 společná pravidla.

11 Cíleně reaguje na chování ohrožující prostředí
12 pro učení a vede žáky k samostatnosti
13 a odpovědnosti za jejich chování.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Vede žáky ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládá tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora mezi žáky.
2. Stanovuje (či obnovuje nebo upevňuje) spolu se žáky pravidla pro jednání ve třídě, jejichž cílem je vytváření prostředí vhodného pro učení a bezpečného prostředí (viz kompetence 2.1). Dává žákům prostor pravidla ovlivnit a spoluvytvářet.
3. Pravidelně se žáky hovoří o očekávaném chování při výuce (v návaznosti na bod 2), oceňuje a upevňuje chování podporující učení.
4. Vede žáky k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní.
5. Vede žáky k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.
6. Cíleně reaguje na chování žáků, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci. Využívá přitom popisnou zpětnou vazbu a opírá se o komunikovaná očekávání a pravidla (bod 2).

7. Důsledně reaguje na případné chování žáků, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě. Opírá se při tom o vnitřní pravidla třídy, školy a o spolupráci s kolegy či vedením školy, komunikuje korektně a jedná spravedlivě v zájmu všech žáků.

8. Systematicky vede žáky k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci dává žákům prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívá jen ve vhodných případech.

1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



3 Komentář k významu kompetence 2.2 pro učení žáků:

4 Školní třídu je možné vnímat jako skupinu, která vznikla za určitým účelem
5 (společné učení se). V této skupině se nutně odehrávají různé procesy,
6 které ovlivňují její celkový výkon. Dochází k vymezování rolí, ke spolupráci,
7 ale také ke konfliktům. Už v 60. letech popsal americký psycholog Tuckman
8 (1965) ve svém modelu různé fáze skupinové dynamiky.¹⁹ Skupinovou dy-
9 namiku může učitel významným způsobem ovlivňovat, pokud pracuje se
10 třídou jako s týmem a napomáhá fungování tohoto týmu tak, aby pracoval
11 na společném cíli.²⁰ Dělá to zejména svým vlastním příkladem a způsobem
12 jednání, ale využívá k tomu také další cílené postupy, například sjednávání
13 či aktualizaci společných pravidel, jejich vymáhání a udržování, skupinové
14 reflexe fungování třídního kolektivu, aktivity posilující spolupráci a vzájem-
15 né poznávání atp.

16 Spolupráce mezi žáky na plnění společného úkolu má, pokud je organi-
17 zována efektivně, významné pozitivní dopady na učení žáků.²¹ Prokázaný
18 pozitivní dopad mají také techniky známé pod zkratkou PBIS (Positive Be-
19 havioral Interventions and Supports, viz Bradshaw et al., 2008), které usi-
20 lují o prevenci disruptivního jednání žáků, ať už na úrovni třídy nebo celé
21 školy. Zahrnují techniky posilující pozitivní jednání (oceňování spolupráce
22 a efektivní organizace práce, vytváření zvyků a rutin, jejich nácvik) a také

23 techniky reagující na chování žáků, které narušuje prostředí pro učení (sjed-
24 návání a obnovování pravidel na úrovni třídy i školy, spolupráce mezi peda-
25 gogy na vymáhání školních pravidel, komunikace s rodiči ad.). Významný
26 dopad soudržnosti třídy, úrovně třídního managementu a snižování dis-
27 ruptivního chování na učení žáků dokládá ve své metastudii také Hattie
29 (2009, str. 102–104), empirickou evidenci nalezneme u celé řady dalších
30 autorů (např. Wang, Eccles, 2013; Wang, Holcombe, 2010).

31 Náročné chování žáků je bezesporu jednou z největších výzev, kterým učitelé
32 ve své profesi často čelí, a je také jedním z hlavních faktorů vytvářejících
33 stres (Klassen, Chiu, 2010). Efektivní práce se skupinovou dynamikou
34 a snaha zároveň vytvářet a udržovat bezpečné prostředí pro učení kladou
35 na kompetence učitele nemalé nároky. Obtížnost této činnosti je význa-
36 mně závislá na kontextu školy a třídy, ve které se odehrává.²² Kompetence
37 učitelů ve vedení žáků k chování podporujícímu učení a ke spolupráci pro-
38 to patří bezesporu mezi ty, které mají významný vliv na učení žáků.

■ 19: Fáze podle Tuckmana jsou „forming“, „storming“, „norming“, „performing“, „adjourning“.

■ 20: Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství. (2015).

■ 21: Education Endowment Foundation (2023a).

■ 22: Metaanalýza 523 zpráv o výsledcích různých programů socioemočního učení podává např. Durlak et al. (in press).

1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

3 Kompetence 2.3:

4 Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání
5 a podmínky pro učení.

6 Učitel ve spolupráci s kolegy a vedením školy
7 zajišťuje, aby prostorové uspořádání třídy
8 nebo místa, kde se učení odehrává, vybavení
9 a pomůcky poskytovaly žákům optimální
10 podmínky pro učení.



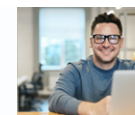
ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Uvědomuje si dopady prostorového uspořádání třídy a dopady vybavení a pomůcek na učení žáků.

2. Využívá různé možnosti prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech a výukových postupech.

3. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuje, aby prostorové uspořádání třídy, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.

1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



3 Komentář k významu kompetence 2.3 pro učení žáků:

4 Prostorové uspořádání, vybavení a pomůcky jsou samozřejmě do velké
5 míry závislé na kontextu, ve kterém se učení odehrává (zejména materiál-
6 ní podmínky a možnosti školy). Obecně lze říci, že je podstatné, aby tyto
7 fyzické faktory poskytovaly vhodné prostředí pro učení (zejména zajišťovaly
8 absenci rušivých vlivů) a aby byly v souladu s cíli, které učitel a žáci sledují,
9 a metodami a formami, které využívají.²³ Příliš rigidní prostředí, kde např.
10 nelze změnit uspořádání školních lavic, může učiteli komplikovat využívání
11 některých metod a forem výuky, které jinak mohou být pro žáky přínosné
12 (Bradová, 2020). Pomůcky a vybavení mohou také významně napomoci
13 názornosti výuky nebo posílit její zkušenostní charakter a přispět k akti-
14 vizaci žáků (kompetence 1.2). Samostatnou oblastí je využívání učebnic,
15 které mohou být významnou oporou pro učení žáků, neměly by ale samy
16 o sobě určovat vzdělávací cíle výuky ani být jediným či zcela převládajícím
17 nástrojem řízení učení (Pekrun et al., 2009; Schleppegrell, 2007).

18 Podobně digitální nástroje, jako jsou mobilní telefony, tablety a počítače,
19 mohou efektivně sloužit pro naplňování vzdělávacích cílů, vždy by měl ale
20 učitel posuzovat, zda je jejich využívání účelné. Samotné jejich využívání
21 nevede nutně k lepším vzdělávacím výsledkům žáků a má samozřejmě
22 svá vlastní rizika (Christodoulou, 2020). Digitální kompetence jsou jednou
23 z klíčových kompetencí podle RVP a jejich rozvoj by se rozhodně neměl
24 omezovat jen na k tomu určené předměty, jako je informatika. Vhodnou

25 cestou může být jejich cílená integrace do dalších předmětů, což klade
26 nároky jak na zajištění vhodných materiálních podmínek, tak na digitální
27 kompetence učitele.²⁴

29 Samostatnou oblastí je také zajištění optimálních podmínek pro učení
30 žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ať se jedná o žáky s poru-
31 chou pozornosti, poruchou autistického spektra, žáky se sníženou pohy-
32 blivostí nebo s některou z poruch vnímání, prostorové uspořádání třídy,
33 vybavení a pomůcky mohou hrát zásadní roli pro jejich proces učení.



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

■ 24: Digitální kompetence učitele jsou detailně popsány například v kompetenčním rámci DigCompEdu. Národní ústav pro vzdělávání (2018).

OBLAST 3

ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 3.1: Hodnotí na základě kritérií a vede k tomu také žáky.

Učitel využívá formativní hodnocení, tj. zejména zohledňuje individuální pokrok žáků a poskytuje jim zpětnou vazbu (kompetence 3.2).

Využívá žákům srozumitelná a smysluplná kritéria pro hodnocení, sebehodnocení a pro vzájemné hodnocení jejich učení.

Tato kritéria jsou žákům známá a korespondují s cíli výuky. Zapojuje do jejich tvorby také žáky a spolupracuje na nich s kolegy.

Hodnotí učení žáků různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a dává žákům příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Pro hodnocení práce žáků a jejich pokroku v učení využívá popisná kritéria. Tato kritéria jsou žákům srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuje nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků. S cíli učení i s kritérii pro hodnocení učitel žáky včas seznamuje.

2. Využívá různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduje jejich dopad na žáky. Dává tak žákům příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

3. Vede žáky k sebehodnocení na základě kritérií, kterým žáci rozumějí, a podporuje tím jejich odpovědnost za vlastní učení.

4. Vede žáky k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě žákům srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 2.1).

5. Zapojuje žáky do tvorby kritérií pro hodnocení jejich učení.

6. Spolupracuje s kolegy na formulaci či sladování kritérií pro hodnocení učení žáků.

8. Samostatně vytváří a využívá vhodná kritéria pro průběžné dlouhodobé hodnocení pokroku žáků v učení a v osvojování kompetencí.

1 OBLAST 3

2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



3 Komentář k významu kompetence 3.1 pro učení žáků:

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. Ve chvíli, kdy se na formulaci kritérií podílejí i žáci, stává se i z vyhodnocování jejich naplňování společný úkol. Učitel a žáci potom spolupracují na naplňování kritérií, která je přesahují, což může posilovat jejich vzájemný vztah a spolupráci v „učící se komunitě“. Z učitele už není jediný garant správnosti v procesu učení (garanty jsou společná kritéria kvality), což pomáhá posilovat odpovědnost žáků za jejich vlastní učení.

Formativní hodnocení²⁵ lze popsat jako takové hodnocení projevu žáka nebo produktu jeho práce, které přináší žákovi užitečnou informaci pro jeho 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 k očekávaným výstupům, využívání popisného jazyka a poskytování efektivní zpětné vazby, tj. zej-

ména zpětné vazby, která je respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní (viz kompetence 3.2). 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 hodnocení pokroku na základě kritérií mezi žáky navzájem.



²⁵ Vycházíme zde z pojetí britského výzkumníka Dylana Wiliama, zejména z jeho publikace Wiliam (2011).

1 Hodgsonová a Pyleová (2010) zdůrazňují, že formativní hodnocení nelze
2 zajistit jen vhodnou procedurou. Má široké souvislosti se vztahy a klimatem
3 ve třídě a celkovým pojetím výuky a učení. V pojetí Blacka a Wiliama for-
4 mativní hodnocení silně souvisí se snahou učitele přivést žáky k pochopení
5 a zvnitřnění kritérií úspěchu (v učení se, osvojování si daného učiva), aktivi-
6 zovat žáky pro učení se od sebe navzájem a vzbudit v žácích silnější pocit,
7 že mají učení ve svých rukách. Heritageová zdůrazňuje (2007, str. 141),
8 že formativní hodnocení je především systematický proces soustavného
9 shromažďování informací o tom, jak probíhá žákově učení, a využívání
10 těchto informací k tomu, aby byla výuka upravena s cílem pomoci žákovi
11 dosáhnout cílů. Zde se shoduje s pojetím responzivní výuky Harry Fletcher-
12 Wooda. Efektivita využívání formativního hodnocení je spojena také s kli-
13 matem třídy a bezpečným prostředím pro učení, protože pokud bezpečné
14 prostředí ve třídě není, žáci se zpětné vazbě uzavírají. Formativní hodno-
15 cení zároveň může napomáhat vytváření bezpečného prostředí např. tím,
16 že ukazuje chybu jako příležitost k učení. Z výše uvedeného je zřejmé, že
17 formativní hodnocení se zdaleka netýká jen hodnocení, ale i dalších velmi
18 podstatných rovin procesu učení.

19 Vedle formativního hodnocení má svůj nezpochybnitelný význam také su-
20 mativní hodnocení, tj. takové hodnocení, které podává souhrnný přehled o
21 dosažených výsledcích žáka za delší časový úsek (např. sekvence vyučovacích
22 hodin, pololetí, školní rok). Informace se často omezuje na umístění v hod-
23 notové škále (známka nebo její slovní ekvivalent). Dylan Wiliam poukazu-
24 je na to, že ve chvíli, kdy žáci obdrží známku, často již nevěnují pozornost
25 zpětné vazbě (cituje výzkum Butlerové, 1988). Sumativní hodnocení proto
26 doporučuje užívat až poté, co žáci pracovali se zpětnou vazbou.





1 OBLAST 3

2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

3 Kompetence 3.2:

4 Poskytuje a přijímá zpětnou vazbu
5 a vede k tomu také žáky.

6 Učitel zajišťuje žákům různou formou popisnou
7 zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby byla pro
8 žáky využitelná v dalším učení, tj. aby si uvědomili,
9 co se jim daří i nedaří a v čem a jak se mohou dále
10 rozvíjet.

11 Dává žákům příležitost poskytovat zpětnou vazbu
12 také jemu a vede žáky k dávání i přijímání zpětné
13 vazby mezi sebou, a to s ohledem na utváření
14 bezpečného prostředí (viz kompetence 2.1).



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Rozumí významu zpětné vazby pro učení žáků a uvědomuje si význam chyb pro učení.
2. Poskytuje zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků (zejména respektující, konkrétní, včasná, konstruktivní). Vede k poskytování takové zpětné vazby také žáky.
3. Rozlišuje mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívá popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vede k tomu žáky.
4. Využívá různé způsoby poskytování zpětné vazby žákům na jejich práci, tj. od rychlých a okamžitých forem zpětné vazby (např. ústní, schematická apod.) po podrobnější a časově náročnější zpětnou vazbu (např. písemná zpětná vazba, slovní hodnocení apod.).
5. Vytváří dostatek příležitostí k tomu, aby mu žáci dávali zpětnou vazbu na jeho výuku.
8. Systematicky analyzuje chyby žáků i vlastní a využívá je jako příležitosti pro další učení.

1 OBLAST 3

2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



3 Komentář k významu kompetence 3.2 pro učení žáků:

4 Jak bylo uvedeno výše, zpětná vazba je základním stavebním kamenem
5 formativního hodnocení. Významný pozitivní vliv zpětné vazby na učení je
6 výzkumně velmi dobře doložen. Hattie uvádí zpětnou vazbu mezi deseti
7 nejvýznamnějšími faktory, které pozitivně ovlivňují výsledky žáků, z cel-
8 kového počtu 138 zkoumaných faktorů (Hattie 2009, str. 173). Metastudie
9 britské Education Endowment Foundation uvádí, že díky kvalitní zpětné
10 vazbě mohou žáci získat za rok náskok ekvivalentní až šesti měsícům učení
11 oproti žákům, kteří tuto zpětnou vazbu nedostanou,²⁶ což řadí zpětnou vaz-
12 bu mezi čtyři nejúčinnější z třiceti sledovaných opatření v tomto přehledu.
13 I z tohoto důvodu dosáhly metody formativního hodnocení globálního
14 ohlasu.

15 Pojem „formativní hodnocení“ však může být zavádějící, protože proces
16 hodnocení je někdy vnímán jako cosi odtrženého od procesu učení, cosi, co
17 se odehrává až po skončení výuky. Dylan Wiliam mluví o tom, že smyslem
18 formativního hodnocení je mimo jiné zajistit, aby výuka byla responzivní
19 vůči potřebám žáků (Fletcher-Wood 2018, str. 11). Zpětná vazba by tak
20 měla být přítomna při interakci mezi učitelem a žáky (i mezi žáky navzájem)
21 v mnoha dalších situacích, které a priori nemusíme spojovat s hodno-
22 cením. Zpětná vazba by měla plynout mezi učitelem a žáky oboustranně,
23 protože jinak nemůže přispět k vyšší responzivitě výuky, a v různých časech
24 i formách. Zpětnou vazbu žákům na jejich učení také nemusí poskytovat
25 jen učitel, ale i spolužáci, případně další přizvaní aktéři.

26 Poskytování zpětné vazby samozřejmě může být časově náročné. I z toho
27 důvodu je velmi užitečné využívat sebehodnocení a vzájemné poskytování
29 zpětné vazby mezi studenty, které učitel pouze v případě potřeby korigu-
30 je. Zpětná vazba nemusí jít vždy do hloubky, z časových důvodů může být
31 účelné někdy poskytovat jen rychlou schematickou zpětnou vazbu.²⁷



26: Education Endowment Foundation (2023b).

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

OBLAST 3

ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

Kompetence 3.3: Vede žáky k reflexi jejich učení.

Učitel vede žáky 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.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Učitel rozumí významu reflexe učení žáků pro efektivitu jejich učení.
2. Vede žáky v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vede žáky k tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.
3. Vede žáky 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 směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

4. Systematicky využívá různorodé metody a formy vedení žáků 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.).

1 OBLAST 3

2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ



3 Komentář k významu kompetence 3.3 pro učení žáků:

4 Vedení žáků k metakognici, tj. k přemýšlení o vlastních kognitivních pro-
5 cesech, uvádí řada metastudií jako jeden z faktorů, které nejvíce přispívají
6 k učení žáků a také k posilování jejich odpovědnosti za vlastní učení.²⁸ Zde
7 používané sousloví *vedení žáků k reflexi jejich učení s metakognicí* úzce
8 souvisí. Jde o uvědomování si a vyhodnocování procesu a výsledků učení,
9 tj. k uvědomování si a vyhodnocování toho, co mi pomáhá či naopak brání
10 v učení, a toho, co jsem se naučil, kde se v procesu učení nacházím, na
11 čem mohu stavět a jak mohu v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe
12 postupovat dál.

13 Vedení žáků k reflexi jejich učení může probíhat na konci vyučovací hod-
14 iny (například v souladu s tzv. E-U-R modelem podle metodiky Kritického
15 myšlení²⁹), ale může být zařazováno, kdykoliv je to vhodné, například po
16 skončení takové části procesu učení, kterou učitel vyhodnotí jako vhodnou
17 k reflexi. Může se také jednat o vedení žáků k reflexi jejich dlouhodobého
18 procesu učení. K reflexi učení mohou napomáhat také různé kompetenční
19 modely učení (včetně tohoto Kompetenčního rámce absolventa učitelství,
20 který může tuto roli plnit pro studenty učitelství) nebo mapy či kartičky
21 učebního pokroku. Využívání podobných nástrojů může být účelné, není
22 však vždy nezbytné. Klíčem k pozitivnímu vlivu reflexe na učení žáka je
23 žákovo vlastní přemýšlení nad jeho procesem učení.



■ 28: Education Endowment Foundation (2023c), dále Hattie a Yates (2013, str. 162) a také Hattie (2009, str. 162).

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

1 OBLAST 4

2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

3 Kompetence 4.1:

4 Spolupracuje s kolegy ve prospěch žáků

5 a společného profesního růstu.

6 Učitel podporuje kulturu vzájemného a společného
7 učení ve škole, tj. spolupracuje se svými kolegy
8 učiteli, s asistenty pedagoga a s pracovníky školního
9 poradenského pracoviště či dalšími odborníky
10 s cílem společně reflektovat svůj dosavadní dopad
11 na žáky, sdílet své poznatky o vzdělávacích
12 potřebách konkrétních žáků a vytvářet příležitosti
13 pro naplnění těchto potřeb.

14 Je aktivním členem školního týmu a s ohledem
15 na své zkušenosti se zapojuje do rozvoje školy
16 a profesní komunity, podporuje studenty učitelství
17 či dalších pedagogických programů a začínající
18 pedagogy.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, učitel s ním ve výuce spolupracuje ve prospěch žáků. Spolupracují na přípravě výuky, na jejím vedení a na reflexi výuky a jejího dopadu na žáky.
2. Se svými kolegy učiteli, s asistentem pedagoga a/nebo s pracovníky školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky komunikuje o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a hledá s nimi řešení pro jejich naplňování.
3. Zve kolegy do své výuky na kolegiální návštěvu a chodí do výuky také k nim. Výuku společně reflektují, poskytují si zpětnou vazbu a vzájemně se inspiroují.
4. Podle možností vyučuje v páru (tandemu) s kolegou (či s provázejícím nebo uvádějícím učitelem). Společně výuku plánují, vedou a vyhodnocují. Reflexi učitel vztahuje jak k dopadu společné výuky na žáky, tak k vlastnímu profesnímu rozvoji.
5. Je aktivním členem školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuje do rozvoje školy či profesní komunity a získává tak podněty pro svůj rozvoj. Na úrovni školy či širší profesní komunity se například zapojuje do společných projektů, kolegiálních rozvojových skupin, podílí se na společných úpravách nebo tvorbě ŠVP či didaktických materiálů.
6. Podle možností podporuje studenty učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy i další kolegy, a to zejména tím, že jim dává příležitost účastnit se své výuky a společně ji reflektovat, vyučuje s nimi v páru nebo tím, že se účastní jejich výuky a reflektuje ji s nimi.

1 OBLAST 4 2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

3 Komentář k významu kompetence 4.1 pro učení žáků:

4 Studie provedená na 9 tisících učitelích v USA prokázala pozitivní souvi-
5 slost mezi výsledky žáků v matematice a čtení a kvalitou spolupráce jejich
6 učitelů. Zároveň prokázala, že učitelé, kteří pracují na školách s vyšší kvali-
7 touto spolupráce v učitelském sboru, se rychleji rozvíjejí ve svých kompe-
8 tencích než učitelé pracující na jiných školách (Ronfeldt et al., 2015, str. 1).
9 Navíc ti učitelé, kteří jako jednotlivci prokazovali větší zapojení do spolu-
10 práce, prokazovali i vyšší profesní rozvoj.

11 Řada metastudií došla k závěrům, že spolupráce mezi učiteli je velmi pod-
12 statná pro profesní růst učitelů a má také potenciál výrazně pozitivně ov-
13 livnit učení žáků. Novozélandští výzkumníci Helen Timperleyová a Aaron
14 Wilson uvádějí, že spolupráce je obecně nezbytná pro efektivní profesní
15 rozvoj učitelů, záleží ale na tom, jak probíhá (Timperley, Wilson, 2007, str.
16 201). Definovali proto charakteristiky těch forem spolupráce, které mají
17 největší pozitivní vliv na rozvoj učitelů i na učení dětí. Důležité je podle
18 nich zaměřit spolupráci na společné analyzování vlivu výuky na učení žáků,
19 opřít spolupráci o diskuzi nad velmi konkrétními výstupy žákovské práce,
20 které slouží jako důkazy o učení žáků, využívat i externí expertízu, která
21 přináší nové perspektivy, a zajistit učitelům podporu v tom, aby zapra-
22 covávali nové poznatky do své výuky a diskutovali o výsledcích se svými
23 kolegy (Timperley, Wilson, 2007, str. 203). Tyto formy spolupráce označují
24 jako „společenství praxe“. Také další výzkumníci akcentují dlouhodobou
25 spolupráci v profesní „učící se komunitě“ jako velmi efektivní nástroj roz-
26 voje, pokud v ní učitelé kontinuálně diskutují nad vlastní výukou a jejím
27 vlivem na učení žáků, vyvíjejí a zavádějí společně do výuky efektivnější
28 výukové postupy a společně reflektují jejich výsledky ve svém specifickém

29 kontextu (Darling-Hammond, Richardson, 2009, str. 3). Párová výuka, při
30 které učitelé společně plánují, realizují a vyhodnocují výuku, může velmi
31 napomáhat tomu, aby spolupráce mezi učiteli probíhala tímto způsobem.

32 Velkou roli v podpoře spolupráce mezi učiteli samozřejmě mají ředitelé
33 či širší vedení škol, kteří jako „pedagogičtí leadeři“ mají pomáhat nasta-
34 vit vizi školy a řídit tým školy na cestě k naplňování této vize tak, že v tý-
35 mu dochází ke spolupráci a ke společnému učení (Timperley, Wilson, 2007,
36 str. 193; Peterson, Deal, 2009).

37 V českém prostředí je hojně diskutovaná také spolupráce mezi učiteli
38 a asistenty pedagoga, protože právě na kvalitě této spolupráce do velké
39 míry závisí, zda má přítomnost více dospělých ve třídě pozitivní vliv na
40 učení žáků. Řada českých studií volá po tom, aby se i pregraduální pří-
41 prava více zaměřovala na dovednosti učitele spolupracovat s asistentem
42 pedagoga či jiným kolegou na plánování, realizaci a vyhodnocování výu-
43 ky (Růžička et al., 2019, str. 86; Valentová et al., 2015, str. 131).



1 OBLAST 4

2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

3 Kompetence 4.2:

4 Spolupracuje s rodiči a širší komunitou

5 školy v zájmu žáků.

6 Učitel pravidelně a vstřícně komunikuje s rodiči
7 či zákonnými zástupci žáků, nastavuje a udržuje
8 pravidla komunikace tak, aby co nejefektivněji
9 vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků.

10 Podporuje pozitivní vztahy v širší komunitě školy
11 a podílí se na aktivitách, které širší komunitu školy
12 zapojují do vzdělávání žáků.



ÚROVEŇ 1



ÚROVEŇ 2



ÚROVEŇ 3

absolvent



začínající
učitel



zkušený
učitel



1. Uvědomuje si důležitost komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka. Je schopen využívat komunikační dovednosti tak, aby komunikace probíhala partnersky a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků.
2. Zapojuje se pod vedením provázejícího učitele do komunikace s rodiči či zákonnými zástupci na podporu rozvoje jejich dětí.
3. Využívá komunikace s rodiči či zákonnými zástupci k seznámení se s rodinným zázemím žáků tak, aby mohl tuto znalost využít k efektivnímu vzdělávání žáků.
4. Podílí se na aktivitách, které zapojují širší komunitu školy do vzdělávání žáků (např. společné školní projekty a akce s rodiči a dalšími členy širší komunity školy). Podporuje pozitivní vztahy v širší komunitě školy.
5. Vhodně komunikuje o průběhu vzdělávání a rozvoji žáků tak, aby měli rodiče či zákonní zástupci žáků dostatek informací pro efektivní podporu vzdělávání žáka z jejich strany.
6. Nastavuje a udržuje pravidla komunikace tak, aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků. V případě potřeby vhodně zapojuje do komunikace také další kolegy či vedení školy.
7. V závislosti na potřebě a na své roli ve škole (zejm. třídní učitel) spolupracuje s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků v zájmu vedení žáků k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování (viz kompetence 2.2).
8. Zapojuje experty z praxe či širší komunitu školy do vzdělávání žáků, a to efektivně vzhledem k cílům učení. Vhodně využívá externí příležitosti pro rozvoj žáků.

1 OBLAST 4 2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

3 Komentář k významu kompetence 4.2 pro učení žáků:

4 Socioekonomické zázemí rodin žáků má silný vliv na výsledky žáků ve
5 vzdělávání. Tento jev je dobře výzkumně doložený (Reardon, 2011). Také
6 Česká republika patří k zemím s vysokým vlivem postavení rodičů na
7 vzdělávací výsledky jejich dětí. Podle studie PAQ Research (Prokop et al.,
8 2021) má nejsilnější efekt na výsledné vzdělání dětí ze strany rodičů je-
9 jich ekonomický kapitál v podobě majetku, velmi silný je také efekt so-
10 ciálního kapitálu (společenské kontakty), lidského kapitálu (ICT a jazykové
11 kompetence) a kulturního kapitálu rodiče. Míra závislosti dosažené úrovně
12 vzdělání dětí na postavení jejich rodičů je v ČR vyšší než např. v Polsku
13 nebo Estonsku. Tyto země předstihují ČR i v tom, že mají nižší celkový
14 podíl žáků ZŠ, kteří dosahují velmi nízké úrovně čtenářské a matematické
15 gramotnosti (v ČR 30 % žáků ZŠ), což má významný negativní dopad na
16 společenské uplatnění a kvalitu života těchto žáků později v jejich životě.
17 Zlepšení výsledků znevýhodněných dětí je proto jednoznačně výzvou pro
18 český vzdělávací systém a zároveň velmi smysluplnou investicí, protože
19 vzdělanější lidé nejen přispívají více do ekonomiky, ale také se u nich
20 zvyšuje šance, že dobrého vzdělání dosáhnou opět i jejich děti (Prokop et
21 al., 2021).

22 Pokud chceme zlepšit výsledky znevýhodněných žáků a zajistit rovný
23 přístup ke kvalitnímu vzdělání všem žákům (cíl 2 Strategie vzdělávací poli-
24 tiky ČR do roku 2030+), škola by měla nedostatečnou domácí podporu
25 žáků ve vzdělávání dokázat kompenzovat (a stát spolu s dalšími aktéry má
26 k tomu vytvářet vhodné podmínky). Základním nástrojem kompenzace
27 znevýhodnění žáků je efektivní zapojení těchto žáků do výuky a jejich efek-
28 tivní podpora ve výuce (ze strany učitele jde zejména o kompetence 1.1,
29 1.2, 1.3 a 1.4, podpora znevýhodněných žáků se ale prolíná všemi profesní-

30 mi kompetencemi uvedenými v tomto rámci; významnou podporu může
31 poskytnout také asistent pedagoga). Efektivní podporu znevýhodněných
32 žáků je ale také třeba zajistit spoluprací učitelů s dalšími profesionály (školní
33 poradenské pracoviště, sociální pedagog, externí odborníci), podpůrnými
34 aktivitami ve škole (např. doučováním, odpoledními zájmovými aktivitami
35 apod.) a zapojováním rodičů a spoluprací s nimi. Pro znevýhodněné žáky
36 jsou tyto aktivity cestou ke snížení jejich znevýhodnění a k lepší budouc-
37 nosti. Aktivita, jako je efektivní zapojování všech žáků do výuky nebo spolu-
38 práce s rodiči, jsou ale samozřejmě prospěšné pro učení všech dětí, nejen
39 těch znevýhodněných.



1 Vliv spolupráce učitelů (a školy jako celku) s rodiči na učení žáků je také
2 podpořen empirickými studiemi. Metaanalýza Fana a Chena (2001)
3 zdůrazňuje obzvláště silný vztah mezi očekáváním rodičů ohledně vzdělání
4 jejich dětí a výsledky těchto dětí. To potvrzuje také Hattie (2009, str. 68). Čím
5 vyšší očekávání mají rodiče, pokud jde o vzdělávání dětí, tím vyšší očekávání
6 mají také sami žáci, což se promítá do jejich vyšších výsledků (Hattie 2009,
7 str. 69). To naznačuje, že je smysluplné diskutovat s rodiči o jejich očekáváních
8 ohledně výsledků dětí (obecně i v jednotlivých předmětech) a podporo-
9 vat je ve víře v potenciál jejich dětí a v konkrétních způsobech, jak mohou
10 své děti aktivně podporovat. Vysoká očekávání ze strany rodičů mohou mít
11 samozřejmě také své negativní dopady zejména v podobě přílišného tlaku
12 na výkon. Očekávání by mělo směřovat zejména k možnosti žáka dosahovat
13 pokroku a mělo by se promítat do konkrétní podpory žáků, nejen do jejich
14 kontroly. Hattie (2009, str. 68) uvádí, že některé studie ukázaly negativní do-
15 pad zapojení rodičů do vzdělávání dětí, pokud měl podobu pouhého „dozo-
16 rování“ nad učením dětí.

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

27 Zapojování rodičů a širší komunity do vzdělávání žáků se může vzájemně
28 pozitivně podporovat se snahou vytvořit celkovou pozitivní kulturu školy
29 jako „učící se komunity“. Tento proces by měli vést pedagogičtí leadeři školy.



30 „Učící se komunita“ podporuje společné učení dětí i dospělých, víru v po-
31 tenciál každého, význam spolupráce pro učení a společnou odpovědnost
32 za prostředí a příležitosti pro učení každého žáka (Peterson, Deal, 2009, str.
33 87–89).³⁰

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



1 OBLAST 5

2 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ

3 A ROZVOJ UČITELE

4 **Kompetence 5.1:**

5 **Systematicky pracuje na utváření svého**

6 **sebepojetí v roli učitele a na svém**

7 **profesním rozvoji.**

8 Učitel systematicky využívá reflexi (kompetence 1.5)

9 a profesní spolupráci (kompetence 4.1 a 4.2)

10 k vyhodnocování svého vlivu na žáky, vlastních sil-

11 ných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb.

12 Na základě těchto potřeb si stanovuje rozvojový cíl

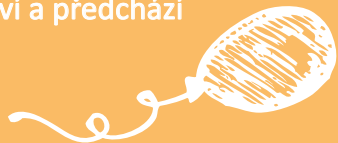
13 a využívá široké škály prostředků pro svůj profesní

14 růst. Vyhodnocuje jejich účinnost s cílem maximali-

15 zovat pozitivní dopad na učení své i žáků.

16 Pečuje o své psychické zdraví a předchází

17 syndromu vyhoření.



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



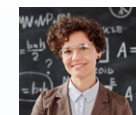
ÚROVEŇ 2 →

začínající
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený
učitel



1. Vědomě utváří své profesní sebepojetí, tj. formuluje svou učitelskou vizi, jakým učitelem chce či nechce být a proč. Svou učitelskou vizi opírá o reflektovanou zkušenost, poznání sebe sama a svých silných i slabých stránek v roli učitele, o odborné poznatky a další zdroje. Vysvětlí přínos své učitelské vize pro učení a rozvoj žáků.

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

3. Pečuje o své psychické zdraví a předchází syndromu vyhoření.

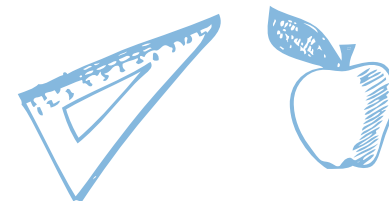
4. Vyhodnocuje naplňování svého rozvojového cíle. Cíl pravidelně přehodnocuje a nastavuje si cíl nový. Vyhodnocuje účinnost prostředků, které využívá pro svůj profesní růst. Usiluje o maximalizaci pozitivního dopadu na učení žáků skrze svůj profesní růst.

5. Při péči o své psychické zdraví aktivně využívá dostupné prostředky, včetně např. intervize nebo supervize.

7. Systematicky využívá reflexi (kompetence 1.5) a profesní spolupráci (kompetence 4.1 a 4.2), včetně pravidelné zpětné vazby od žáků a kolegů, k vyhodnocování svého vlivu na žáky, svých vlastních silných a slabých stránek a svých vzdělávacích potřeb.

1 OBLAST 5

2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE



3 Komentář k významu kompetence 5.1 pro učení žáků:

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

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

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

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

34 Metastudie Timperleyové a Wilsona (2007) prokázala velký význam pro-
35 fesního rozvoje učitele pro učení žáků. Významné dopady byly prokázány
36 např. studiemi zaměřenými na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků
37 prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů. Autoři této metastudie zároveň



1 identifikovali podmínky, za kterých je rozvoj učitelů efektivní a má skutečně
2 pozitivní dopad na učení žáků, např. je třeba poskytnout dostatek času pro
3 rozvoj (nemá se jednat o „jednorázové“ semináře), zapojovat externí expertí-
4 zu, soustředit se na způsob přemýšlení o žácích a jejich učení (zejména pod-
5 porovat víru v potenciál každého žáka) a vytvářet příležitosti pro interakce
6 v profesní komunitě (Timperley, Wilson, 2007, str. 26). Hattie (2007, str. 120)
7 také potvrzuje prokázaný význam profesního rozvoje učitelů na vzdělávací
8 výsledky žáků a uvádí, že na jednání učitelů měly největší efekt tyto formy
9 rozvoje: pozorování výuky a její reflexe, modelové hodiny s následným
10 společným rozбором a videotrénink (natáčení vlastní výuky na video a její
11 následný rozbor). Podle Timperleyové a Wilsona (2007) může učitel řídit svůj
12 rozvoj nejefektivněji tak, že vyhodnocuje svůj vliv na učení žáků a na základě
13 toho si stanovuje rozvojové cíle a hledá odpovědi na otázky „Kam jdu?“, „Jak
14 tam jdu?“, „Jaký je můj další krok?“ (Timperley, Wilson, 2007, str. 225).

15 Podobně jako jiné „pomáhající profese“ jsou také učitelé vystaveni zvýšené
16 míře rizika rozvoje syndromu vyhoření. Řada nedávných výzkumů v ČR
17 ukázala, že jde o významný problém. Výzkum z roku 2018 došel k závěrům,
18 že pouze 21 % učitelek a učitelů mateřských škol, spíše mladších a profesně
19 spokojených, netrpí žádnými projevy vyhoření. Naopak téměř dvě třetiny
20 vyučujících na MŠ jsou ohroženy vznikem vyhoření a necelých 20 % již vyka-
21 zuje existující vyhoření (Smetáčková, 2018). Podle studie z roku 2018 více
22 než polovina respondentů z řad učitelů základních škol (53 %) vykazovala znaky
23 spojené s dlouhodobým stresem v zaměstnání a je tedy podle studie ohrožena
24 syndromem vyhoření (Ptáček et al., 2018). Mezi hlavní stresory v zaměstnání
25 učitele patří podle Urbanovské (2011) pocit nedocenění (finančního i ji-
26 ného), zahlcení úkoly a nemožnost zvolnit, pocit náhlých změn ve školství,
27 nespokojenost se spolupracovníky, náročné chování žáků, nejasnost či ne-
28 splnitelnost profesních požadavků, napjatá atmosféra, pocit osamocení,
29 nejasné hranice pracovní doby a další. Zvládání stresu a předcházení syn-

30 dromu vyhoření je spojeno s velkým množstvím faktorů, z nichž řada souvisí
31 také s dalšími profesními kompetencemi obsaženými v tomto rámci (např.
32 kompetence 2.1, 2.2, 4.1, 4.2). Některé faktory jsou vůči učitelům externí a jsou
33 spojeny s kulturou a klimatem školy, složením kolektivu, pedagogickým ve-
34 dením školy ad. Podstatnou pomocí zde může být nabídka intervize a super-
35 vize pro učitele ze strany vedení školy. Další konkrétní kroky, které může učitel
36 či student učitelství konat pro předcházení syndromu vyhoření, zformulovala
37 např. organizace Nevypusť duši.³¹



■ 31: Nevypusť duši (2019).

SLOVNÍČEK POJMŮ



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

5 **důkaz o učení** = projev žáka nebo produkt jeho práce, který dokládá
6 dosaženou úroveň vzdělávacích cílů a posun žáka v učení; např. jeho spon-
7 tánní promluva, odpověď na otázku, prezentace, výsledek v testu, vysvětlení,
8 výrobek, text, umělecké dílo atp.; posun v učení může dokládat zejména
9 při porovnání s jiným obdobným projevem či produktem totožného žáka
10 z dřívější doby.

11 **formativní hodnocení** = takový způsob hodnocení, který je žákovi co nejvíce
12 užitečný pro jeho další učení, tj. přináší mu užitečné informace pro jeho
13 učení a pozitivně ovlivňuje také jeho motivaci; za součást formativního
14 hodnocení lze považovat i sebehodnocení, které také může přinášet žákovi
15 užitečnou informaci pro jeho další učení (Starý, Laufková et al., 2016). Mezi
16 základní prvky formativního hodnocení patří využívání kritérií pro hodno-
17 cení, vztahování se k individuálnímu pokroku, a ne pouze k očekávaným
18 výstupům, využívání popisného jazyka a poskytování efektivní zpětné vaz-
19 by, tj. zejména zpětné vazby, která je respektující, konkrétní, včasná a kon-
20 struktivní. Může se jednat o rychlé schematické formy zpětné vazby nebo
21 časově náročnější písemné formy, např. i ve formě slovního hodnocení;
22 častým prvkem formativního hodnocení je také vzájemné poskytování
23 zpětné vazby na základě kritérií mezi žáky navzájem. Efektivita využívání
24 formativního hodnocení je spojena také s klimatem třídy a bezpečným
25 prostředím pro učení (Black, Wiliam, 1998; Hattie, Timperley, 2007).

26 **klíčové kompetence** = souhrn znalostí, dovedností a postojů důležitých pro
27 osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; Rámcový vzdělávací
28 program uvádí tyto klíčové kompetence: kompetence k učení; kompetence



29 k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a per-
30 sonální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digi-
31 tální.

32 **kompetence** = souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných k úspěš-
33 nému vykonání určité činnosti, **profesní kompetence absolventa učitelství**
34 = souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní
35 působení na žáky a jejich učení v roli učitele.

36 **kurikulum** = v tomto dokumentu je slovo kurikulum používáno v úzkém
37 významu jako souhrnné označení pro rámcové vzdělávací programy (RVP)
38 a školní vzdělávací programy (ŠVP).

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

6 **organizační forma** = způsob organizace výuky (individuální, hromadná, ve
7 dvojicích, ve skupinách, na stanovištích atp.).

8 **předporozumění, prekoncept** = často dílčí a nejasně ukotvené vlastní
9 porozumění obsahu, který se žák učí, může být částečně nebo zcela mylné.

10 **reflexe** = obecně vědomé zvažování a vyhodnocování určité zkušenosti; v tom-
11 to dokumentu je pojem reflexe používán ve dvojím užším významu: reflexe
12 výuky ze strany učitele je *mentální proces strukturování nebo přestrukturování*
13 *zkušenosti, problému, předchozích znalostí nebo porozumění* (Korthagen,
14 2010, str. 10), zde ve spojení s proběhlou výukou; klíčové fáze tohoto pro-
15 cesu jsou (1) akce (např. výuka), (2) ohlédnutí za zkušeností, (3) identifikace
16 klíčových faktorů (ne)úspěchu, (4) navržení nového upraveného postupu, (5)
17 je opět bodem 1.³² Druhým zde používaným významem pojmu reflexe je ve-
18 *dení žáků k reflexi jejich učení*; zde lze reflexi definovat jako uvědomování
19 si a vyhodnocování procesu a výsledků učení, tj. vedení k uvědomování si
20 a vyhodnocování toho, co mi pomáhá, či naopak brání v učení, a toho, co
21 jsem se naučil, kde se v procesu učení nacházím, na čem mohu stavět a jak
22 mohu v učení směřem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál; význam
23 pojmu reflexe je zde blízko významu pojmu metakognice, tj. přemýšlení
24 o vlastních kognitivních procesech (Schraw, Dennison, 1994). Během reflexe
25 žák zpracovává a usazuje si v mysli to, co se naučil, co prožil, jakou zkušenost
26 během výuky zakusil (tj. pracuje znovu se vzdělávacím obsahem), během re-
27 flexe tedy také probíhá učení. Kromě toho se žák učí o svém učení přemýšlet,
28 což zvyšuje jeho kompetence k učení do budoucna.



29 **sumativní hodnocení** = hodnocení, které podává souhrnný přehled o do-
30 sazených výsledcích žáka, často (ale ne nezbytně) za delší časový úsek (např.
31 sekvence vyučovacích hodin, pololetí, školní rok). Informace se často om-
32 ezuje na umístění v hodnotové škále (známka nebo její slovní ekvivalent).

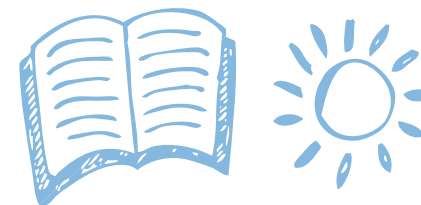
33 **výuková metoda** = činnosti učitele a žáků, které mají vést ke stanovenému
34 vzdělávacímu cíli.

35 **výukové prostředky** = fyzické nebo digitální nástroje využívané k učení (se-
36 šity, učebnice, mapy, pomůcky, počítače, mobilní telefony atp.).

37 **vzdělávací cíl** = cíl určité vzdělávací jednotky (např. mikrovýstupu ve vyu-
38 čování, úkolu, vyučovací hodiny, sekvence hodin), který definuje, jaké znalos-
39 ti, dovednosti či kompetence má žák ovládat na konci vzdělávací jednotky.

32: Viz ALACT model (Korthagen, 2007).

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.
- 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>
- 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 výkovej 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.
- 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>.
- 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., Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters?, Educational Leadership.
- 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>.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Longman.
- Durlak, J. A. et al. (in press). 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.
- Dwecková, C. (2017). Nastavení mysli. Jan Melvil Publishing.

- 
- 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.
 - 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).
 - 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>.
 - Hall, E., Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. Routledge.
 - Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 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.
 - Henricsson, L., Rydell, A.M. (2004). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
 - 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.
 - Christodoulou, D. (2020). *Teachers vs Tech?: The case for an ed tech revolution*. OUP Oxford.
 - 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.
 - Lieberman, M., Eisenberger, N. (2009). Neuroscience. Pains and pleasures of social life. *Science*. doi: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1170008>
 - Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64, 287–306.

- 
- 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.
 - 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.
 - Pišová, 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.
 - 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.
 - 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>.
 - 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.
 - 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.

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).
- Department for Education of the United Kingdom (2021). Teachers' Standards (Velká Británie). <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (navštíveno 15. 2. 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).
- 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).
- 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 ČR (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/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%C4%8Ci%C4%81pravy-uc%C4%8Citelu%C4%8A.pdf> (navštíveno 16. 2. 2023).

- Národní ústav pro vzdělávání (2018). Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu), český překlad. <https://ucitel21.rvp.cz/front.home/evropsky-ramec-digitalnich-kompetenci-pedagogu-digcompedu> (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).
- Nevypušť 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.zacitspolu.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).
- 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)
- Wiliam, D. (2017). Tweet. <https://twitter.com/dylanwiliam/status/824682504602943489> (navštíveno 16. 2. 2023).

