

Téma	Obsah	Četnost výskytu	Odkaz na kompletní připomínky (číslo řádku ve formuláři nebo číslo dokumentu došlého emailen)										Doporučený způsob vyřešení	Zkratka (P= přijmout, ČP= částečně přijmout, V= vysvětlit, N= nepřijímat.)
	doplnit jejich roli; oborovou didaktiku nelze chápat jako prúník oboru a obecných pedagogicko-psychologických disciplín - toto je nebezpečné zjednodušující; Doporučujeme doplnění textu k oborové didaktickým kompetencím. Zde by měly být konkrétněji rozvedeny argumenty, proč nejsou oborové didaktické kompetence v KR profilu rozpracovány tak detailně jako pedagogické a psychologické. Text by měl vyvrátit latentní obavy z omezování oborové didaktiky a nastínit konkrétní možnosti rozpracování obecněji koncipovaného KR v rámci jednotlivých fakult či oborů. Navrhujeme, aby byly oborové didaktické kompetence zmíněny i v dalších částech KR alespoň v obecné podobě (průběžné zdůraznění významu této složky v přípravě). Mohlo by se využít formulací typu: "zná různé didaktické koncepte výuky svého oboru a smysluplně je aplikuje při plánování a realizaci výuky"; Posilít roli oborových didaktik, tj. vytváření také oborových kompetencí, oborově-metodické vybavenosti absolventů, a to především u výše zmíněných přírodovědných předmětů, které kladou na absolventy v tomto ohledu vysoké nároky. 1) Do odstavce „Vize absolventa učitelství“ na 13 změnit text Přejeme si absolventa učitelství, který do hloubky rozumí vyučovanému oboru, umí se v něm dále rozvíjet a v co nejvyšší možné míře dokáže 2) zdůraznit na vhodných místech, že jedna z důležitých kompetencí je oborově-metodická a materiální vybavenost z hlediska forem a metod výuky a jejich efektivní využívání (v současném dokumentu asi lze najít mezi řádky, ale domníváme se, že by toto bylo vhodné rozpracovat).; Příprava budoucích učitelů má několik důležitých pilířů, jejichž role je zásadní a nezaměnitelná. Předkládaný dokument se soustředí jen na jeden z nich. Absence kompetencí oborových a především oborově-didaktických činí dokument, vzhledem k jeho názvu, nevyváženým. Jako zástupci oborových didaktik, které jsou v přípravě budoucích učitelů nenahraditelné, považujeme za alarmující, že se dokument oborově-didaktickým kompetencím nevěnuje, resp. věnuje jen velmi okrajově. Nesouhlasíme s názorem tvůrců, že oborovou didaktiku je možné chápat jako prúník oboru a obecných pedagogicko-psychologických disciplín. Takové pojetí neodpovídá současnému poznání v dané oblasti a postavení, které oborové didaktiky v současném pedagogickém výzkumu i v přípravě budoucích učitelů zaujímají. I když je možné v rámci v současnosti definovaných oblastí nalézt prostor pro začlenění některých oborově-didaktických kompetencí, považujeme za nezbytné, aby se jim, obdobně jako oborovým kompetencím, věnovaly samostatné oblasti, které budou k současnému obecnému pedagogicko-psychologickému rámci doplněny. Jako zástupci dotčených oborů nabízíme v tomto procesu svoji pomoc a spolupráci.; Byť jsem obecný didaktik, tohle je málo, příliš obecné formulace oproti některým velmi konkrétním, které se týkají ped.psych. kompetencí. To oborově specifické je potřeba vyjádřit mnohem přesněji a promítnout tam specifčnost jednotlivých oborů. Když jsme se pokoušeli Rámec profesních kvalit rozšířit o oborové didaktické kompetence byl to problém - zkoušela to čeština a matematika (ta to nakonec nedotáhla do publikované dpooby) , ale už v procesu té tvorby bylo vidět specifické oborové důrazy. Já bych asi mluvil jen o obecných ped.psych.kompetencích. Možná změním názor až uvidím konkrétní formulace. ; Oceňuji simplifikaci - 5 oblastí a 14 kompetencí dobře vystihuje podstatu pedagogicko-psychologických kompetencí. Oborové didaktické tam dle mne zahrnutý nejsou (a nemělo by to tedy ani být uvedeno v úvodním textu) , ale mně to nevadí. Je lepší, když toto bude východiskem pro jednotlivé oborové didaktiky k doplnění, dodatku specifických aspektů. ; Máme ale vážnou námitku proti tvrzení o neurčitosti ve vymezení pojmu oborová didaktika. V české pedagogické tradici byly oborové didaktiky již poměrně dávno (před půl stoletím) vymezeny jako disciplíny, které zkoumají transformace obsahu (tj. transformace poznatků a postupů) mezi kulturními obory a vzděláváním.; spojení oblasti plánování, realizace a reflexe výuky do jedné oblasti vizuálně působí ve vztahu k jiným oblastem (typicky profesní spolupráce, prostředí učení, hodnocení práce žáků) jako degradace klíčových obsahů profese učitele (ve smyslu jeho oborové didaktické kompetence) a může v následujícím období, kdy budou koncipovány standardy výstupů jednotlivých oblastí a koncipování studijních plánů programů směřujících k profesi učitele k omezení realizace předmětů směřujících k oborové didaktickým kompetencím. Jsou jednotlivé oblasti vnímány jako obsahově rovnocenné?; To je zásadní, je dobře, že to tu máme, ale jak tedy mají vzdělatelové svůj obor vyučovat, tomu by se většina musela teprve naučit. Je to věci pojetí samého oboru, co pro učitele znamená „vzádat obor“. Pokud se to kryje s „být vědcem bez porozumění procesům učení žáka v oboru“, pak se to nehodí k učitelskému studiu.	9	27	33	E9	E16	E21	P3	E11	E12	E13	Přijmout, projednat s pracovní skupinou k oboru a obor. didaktikám. Posílit integraci obor. didaktik do jednotlivých oblastí nebo přidat oblast oborově-didaktické kompetence.	P	
oborové didaktiky	téměř vše by měl zvládat už absolvent, to není reálné; rozdělení do tří úrovní je nerovnoměrné a působí to tíživým dojmem pro absolventa, KR by měl být spíše základem a působit podpůrně, nezavalovat množstvím kompetencí; úroveň absolventa navrhujeme zformulovat v maximální a minimální variantě; vize absolventa je hodně ambiciózní; ne všechny představené kompetence využívají v jednotlivých bodech celou škálu, což mi přijde škoda. Při pročítání jednotlivých kompetencí jsme často narážela na otázku, zda je vůbec možné, aby některé z uvedených bodů plnil čerstvý absolvent. V řadě případů mám o tom pochybnost, jednoduše proto, že student na praxi není zodpovědný za žáky na zcela, zároveň některé obory ani neumožňují plnit praxi natolik kontinuálně, aby student uvedené body vůbec splnit mohl. ; Domníváme se také, že podobně jako u lékařské profese by se mělo více komunikovat to, že je normální, že absolvent prostě nemůže mít dost praktických zkušeností. Ani kdyby se fakulta snažila sebevíc, nemůže v rámci vysokoškolské výuky udělat z uchazeče pedagogického mistra. Bylo by proto vhodné vnašet do veřejného prostoru to, že adaptační období je zcela nutné a že je součástí přípravy na profesi. Myšlenka na podporu uvádějících a provázejících učitelů je správná, bylo by vhodné adaptaci komunikovat jako přirozenou návaznost na studium na VŠ.; Obecně řečeno, Rámec předpokládá, že si učitel osvojí naprostou většinu kompetencí na vysoké úrovni naplnění již v rámci počáteční přípravy a vede k upožadení dalšího vzdělávání učitelů a získávání zkušeností v praxi. doporučujeme přinejmenším úroveň naplnění kompetencí 1.2.4, 1.5.3, 1.5.4, 3.2.5, 3.3.2 a zejména 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.2.3, 4.2.1 a 5.1.1, 5.1.3 přesunout do pokročilejších úrovní. ; Student má jen málo možností hovořit s rodiči. „Komunikovat v zájmu žáků“ není krátkodobý úkol. V nejlepším případě si student komunikaci může vyzkoušet během souvislé praxe, a to „v zájmu“ jen několika žáků. Nebude ale mít téměř žádnou zpětnou vazbu, co komunikace přinesla. Navíc student formální autoritu. Dá se předpokládat, že někteří rodiče hodnocení svého dítěte a případně i rady od studenta nepřijmou. Důvěra mezi rodiči a učiteli se vytváří dlouhodobě. Na otázku možné odpovědnosti studenta naráží i požadavek „spolupracovat s kolegy ve výuce a podpoře žáků“. Může student samostatně vést jednání s kolegy? Navrhujeme zmiňování formulace: Student se s učitelem podílí na ...	9	27	33	E9	E16	E21	P3	E11	E12	E13	Částečně přijmout. Doplnit důraz na adaptační období, někde nároky na absolventa zmírnit. Zároveň nesnížit příliš na základě toho, že je dnes nedostatek kontinuální praxe v přípravě učitelů - rámec se má dívat dál než k současnému stavu věcí.		
přílišná náročnost pro absolventa		9	8	20	22	E5	E8	E10	E12	E15	E18		ČP	
formativní hodnocení	nelze jej upřednostňovat jako jedinou formu hodnocení, záleží na sledovaném cíli; je třeba zahrnout i sumativní hodnocení; je velmi obtížné, komplexní, nemůže jej zvládat už absolvent ; V oblasti zpětné vazby a hodnocení rozvinout tzv. autentický způsob hodnocení dosaženého pokroku ve vzdělávání, nejen využívání formativního hodnocení. ; 3.2 "Popisná zpětná vazba" vyznívá tak, že pokaždé musí ZV být verbální. Pokud ale chceme ZV dávat je párkrát za pololetí, ale několikrát za hodinu, pak musíme často využít i úsměv, palec nahoru nebo neadresnou zpětnou vazbu. (Viz Harry Fletcher- Wood - responsive teaching - nebo Dylan William - short circuit formative assessment). ZV podle mě neslouží k tomu, aby žáci věděli, kam a jak se mohou dále rozvíjet, ale aby se dozvěděli jaký je jejich další krok ke zlepšení (actionable feedback - tak o tom mluví Dylan William). ; Pisemná zpětná vazba se ukazuje jako mimořádně neefektivní a nejlepší školy a učitelé od ní ustupují. Možná by ani nemusela být explicitně zmiňována. Místo ní třeba možno zmínit tripartitní schůzku. ; Systematicky analyzuje chyby žáků i vlastní a využívá je jako příležitosti pro další učení. Mělo by být už v úrovni 2. ; 3.2 poskytuje a přijímá zpětnou vazbu - Bod 4 a 5. Opět bych tyto body posunula k začínajícímu učitelům. K některým věcem nemusí mít student na praxi příležitost, i když se on i jeho provázející učitel snaží. Tedy systematickou práci se zpětnou vazbou bych nechala až pro začínajícího učitele. ; Doporučujeme upravit citovanou větu upravit takto: „Učitel zajišťuje žákům různou formou popisnou zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby byla pro žáky využitelná v další činnosti, tj. aby si uvědomili, co se jim daří i nedaří, a v čem a jak se mohou dále rozvíjet.“ ; zde mi v souvislosti s jinak vitaným zdůrazňováním zpětné vazby chybí dostatečně silný ohled k vnitřnímu motivování žáků samotnou činností: „dělám něco proto, že mě to baví“. V této kapitole citovaný Fletcher-Wood poukazuje na problém vzniku žákovské „závislosti na zpětné vazbě“ (2021, s. 125–126). A on sám v této souvislosti zmiňuje cíl přivést žáky k tomu, aby porozuměli kvalitám prováděné činnosti a byli schopni ji regulovat. Předpokladem, toho, je, aby učitel vytvořil se svými žáky „pracovní klima“ a přivedl je k zájmu o činnost samotnou, „o věc“ (viz výše, poznámky 17, 14). Ide o natolik závažný rys učitelské profesní činnosti, že by měl být v materiálu opakovaně zdůrazňován. Proto navrhujeme doplnit text v řádcích 11–14 takto: „...Zde se shoduje s pojetím responzivní výuky Harry Fletcher-Wooda. Formativní hodnocení by mělo žáky nejenom informovat o jejich výkonu, ale vést je k zájmu o hodnocenou činnost a nakonec k dovednostem ji analyzovat a s porozuměním samostatně hodnotit. Teprve tehdy, mají-li žáci zájem o samotnou činnost a dokážou ji sami analyzovat a hodnotit, prokazuje formativní hodnocení svou efektivitu. Efektivita využívání formativního hodnocení je spojena také s kli-matem třídy a bezpečným prostředím pro učení, protože pokud bezpečné prostředí ve třídě není, žáci se zpětné vazbě uzavírají.“ ; Za závorkou doplnit větu Uplatňuje zpětnou vazbu s cílem odhalit a rozvíjet možnosti každého žáka, umožnit prožití úspěchu a motivovat k dalšímu rozvoji. ; Doplnit větu Účelně využívá převážující pozitivní zpětnou vazbu ke každému žákovi a podporuje pocit úspěchu každého žáka jak v oblasti učebních, tak v socio-emoční oblasti a chování.	8	33	E1	10	E4	E6	E10	E11	E20	Přijmout, doplnit informace o sumativním hodnocení, zpřesnit informace o zpětné vazbě a její povaze, zdůraznit její smysl v konkrétním dalším kroku žáka i jeho vedení k rozvoji vnitřní motivace.	P		

digitální kompetence	je třeba je přidat, rozpracovat; doplnit o online a hybridní výuku i AI; zahrnout témata spojená s užíváním AI. ; V dokumentu chybí potřeba budování digitální gramotnosti a informatického myšlení. Všichni absolventi učitelství (napříč všemi aprobacemi) budou (na základě velké revize RVP) zodpovědní za budování digitální gramotnosti u žáků. Toto by kompetenční rámec měl reflektovat. Oblast 2 Prostředí pro učení hovoří o budování bezpečného prostředí pro učení. Nikde se ovšem nehovoří o budování bezpečného prostředí v kyberprostoru. ; domníváme se, že by měly být v kompetenčním rámci adekvátně zahrnuty/zohledněny také přenositelné kompetence, které jsou (nejen) pro přípravu budoucích učitelů zcela zásadní. To se týká také digitálních kompetencí, které by měly být (společně s ostatními přenositelnými kompetencemi) rozvíjeny průřezově. Zohlednění digitálních kompetencí považujeme za žádoucí i v kontextu příprav strategie pro digitální vzdělávání v rámci aktualizace programu Digitální Česko, kde je i rozvoj digitálních kompetencí učitelů jedním z důležitých cílů. Žádáme proto o doplnění, jakým způsobem bude předložený materiál s rozvojem přenositelných kompetencí či již existujícími rámci pracovat, a to v kontextu reformy pregraduální přípravy učitelů a plánovaných evaluačních mechanismů („Národní šetření vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů“). ; Považujeme za potřebné zohlednit skutečnost, že vzdělávání probíhá nejen ve fyzickém prostředí, ale čím dále více i v prostředí digitálním. Tato skutečnost je nutné zohlednit napříč všemi pěti oblastmi rámce.V případě, že autorský kolektiv přijme výše uvedenou připomínku a MŠMT projeví oficiální zájem o zpracování takového doplnění, nabízíme za NPI ČR sestavení odborné pracovní skupiny, která by toto doplnění navrhla.	6	9	17	E4	E12	E19	E7									Přijmout, využít nabídku NPI k vypracování návrhu, jak to zařadit, ale dát jasně limity - zejména rozsah, musí to být maximálně stručné.	P
duševní zdraví učitele, wellbeing učitele	Zařadit jako samostatný bod 5.2 Systematicky pracuje na svém duševním zdraví a psychohygieně; oddělit rozvoj (energií vydává) a péči o svůj wellbeing (energií přijímá); Pojmenovává svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuje. V sebezrovoji více zdůraznit rozměr spolupráce. ; Upravit text na: Systematicky pracuje na utváření svého sebepojetí v roli učitele, na svém profesním rozvoji a wellbeingu Zdůvodnění: Péče o duševní zdraví pedagoga, tedy péče o wellbeing by měla být zdůrazněna již v přehledu 14 kompetencí na str. 14. ; V příručce Centra aktivit: Cesta ke smysluplnému učení zmiňujeme v rámci čtyř kritérií pro plánování kritérium DOSAŽITELNOSTI (str. 132-133). Plánování výuku tak, aby byla pro mě i pro děti dosažitelná. Myslet na sebe, a na to, abych nedělal přípravu déle, než kolik času pak zabere dětem samotná realizace úkolů. Snažit se zjednodušovat, přenášet zodpovědnost na děti, šetřit čas a nervy, mít strategie pro to, aby bylo možné mít jeden plán na hodinu, ale pracovat se třídou přitom tak efektivně, aby bylo pro každé dítě možné dojít ke svému maximu, všechny děti byly zapojené, aktivizované, v průběhu hodiny probíhalo formativní hodnocení, následně se pečlivě pracovalo s důkazy o učení. Kompetenční rámec v tomhle ohledu na mě osobně působí hodně přísně, nekompromisně.	6	3	5	12	13	E20	E8									Přijmout, přidat kompetenci 5.2 zaměřenou na péči o své duševní zdraví a well-being, zahrnout tam strategii pro udržitelné plánování hodin a přenosu odpovědnosti na žáky.	P
oborové kompetence	“Zatím nepokrývá...” opět relativizuje kvality, přínos, závažnost i závažnost KR. Buď sem tedy patří, nebo ne. Za mě určité ano. Nebylo by možné oborové znalosti do KR přece dostat? Podobně jako to dělají anglické Teachers' Standards (viz TS 3 Subject and curriculum knowledge - spadá sem mimochodem i modelování a užití spisovného jazyka, s nímž jsme v českých školách na štitu). Nebylo by srozumitelnější a přehlednější oborové znalosti zařadit rovnou v nějaké komprimované/univerzální podobě, abychom měli jasný a ucelený přehled věcí, které každý učitel musí vědět, umět, aplikovat... ? Neplnost a nehotovost KR, rozříštěný vzhledem k různým oborovým verzím bude jen dalším důvodem k jeho neprosazení v realitě. Pokud chceme něco, co bude realizováno, co bude přivedeno k životu a neskončí jako X strategií posledních třiceti let, potřebujeme přehledný a stručný seznam učitelských povinností, které musí mít kdokoli kdykoli k ruce, který může viset v každé třídě, který bude každý znát a respektovat. ; Tuto větu navrhuji změnit: „Je nutné konstatovat, že hluboké porozumění vyučovanému oboru či oborům je pro učitele jedním ze základních předpokladů pro to, aby mohl efektivně vytvářet příležitosti pro učení žáků.“ Dalším rovnocenným základním předpokladem je přeci porozumění dítěti (žákovi, studentovi), což patří mezi základní kompetence učitele! Stejně tak upravit vizi: „Přejeme si absolventa učitelství, který do hloubky rozumí vyučovanému oboru, umí se v něm dále rozvíjet, rozumí žákům a jejich vzdělávacím potřebám a o co nejvyšší možné míře dokáže... ; Rozumíme záměru autorů dokumentu doplnit oborové kompetence jako Oblast 6. I když nemůžeme posoudit rozsah, který bude dané oblasti věnován, zahrnutí pouze jediné oblasti věnované oborovým kompetencím považujeme za proporcionálně nevyvážené. ; nejsou v dokumentu dostatečně zastoupeny; Rámec zcela opomíjí oborové kompetence vztahující se k aprobacím učitele. Návrh řešení: rozpracovat a doplnit úroveň naplnění oborových kompetencí specificky ve vztahu k učitelské přípravě a k profesi učitele ; je třeba snahu o jejich stanovení propojit s revizemi RVP; nepodléhat tlaku některých zainteresovaných skupin maximalizovat nároky na oborové kompetence budoucích učitelů, ale vycházet z potřeb žáků na jednotlivých stupních vzdělávání	6	E6	E5	E21	22	E15	19									Částečně přijmout. Dopracovat oblast 6 (nebo 1) oborové kompetence a explicitně popsat, že každá oblast kompetencí nemá stejnou váhu v přípravě učitelů a oborové a oborové-didaktické kompetence budou v detailu ve specifických rámcích, zde jen obecně.	ČP
závažnost KR	KR je popisován jako nezávazný; Řešením by například mohlo být zanesení zmocnění MŠMT do zákona (např. ZPP) k vydání závazného nelegislativního dokumentu, který by obsahoval nutné a neopominutelné parametry učitelského studia, podobně, jako je to například u vydávání RVP; V úvodu KR by měla být výrazněji (klidně opakovaně) osvětlena role dokumentu, aby nedocházelo k nejistotě ohledně formativní, či normativní funkce. Za FFUK jsme ztotožnění s formativní funkcí. ; Kompetenční rámec absolventa učitelství a jeho naplňování by mělo být závazné pro všechny fakulty připravující učitele. ; Aby byla úroveň 1 KR závazná, musí to vyžadovat nějaký závazný dokument - to by rámec ale být neměl (alespoň to tak zaznělo mnohokrát během diskusí nad rámcem v širších i úzkých skupinách). ; Tady mám zásadní otázku za ty z nás, kteří mají a mnoho let pracují se svými kompetenčními profily, či rámci, které vyšly ze stejného zdroje (Rámec profesních kvalit) a byly dotvářeny v kontextu dané fakulty - důležité principy spolupodílení se a ownershipu. Tedy ta otázka - zda tento "společný kompetenční profil" nebude povinný, unifikací. Zda to bude pro fakulty, které dosud žádný neměly, společným rámcem a současně východiskem pro event. modifikace. To považují vzhledem k důležitosti ownershipu za zcela zásadní pro skutečné, ne pouze formální přijetí dokumentu. A o to nám přece jde. ; Věta "Žádný kompetenční model..." (ř. 39) vede k dojmu, že KR je vlastně nezávazný dokument. Jako čtenář stojící v opozici k myšlence KR bych tedy měl dojem, že je to vlastně nedokonalý pracovní dokument, který je třeba vykládat kreativně, což povede k jeho nedodržování. Chápu, že se autoři asi chtěli vyvarovat nařčení z dogmatismu, ale toto vede jen k dojmu, že si za svou práci nestojí. Osobně chápu otváření těchto debat v KR jako kontraproduktivní. ; Můj nejzásadnější komentář je o relativizaci závažnosti i závažnosti rámce: Doporučoval bych očistit jazyk textu od obrátů, které změkčují imperativy jeho realizace. KR musí jasně definovat, co všechno učitel musí umět, vědět a reálně dělat v momentě vstupu do školy a v momentě ukončení adaptačního období. Jinak z něj bude jen další proklamace, která nedojde praktického uskutečnění. Zpřesnil bych formulaci: "Absolvent musí...", "nejpozději do dokončení studia musí všichni této úrovně dosáhnout..." apod. Obsažené formulace ve mě budí dojem, že se vše dá nějak obejít. Naplňování úrovně "zkušený učitel" zcela není v lidských silách - tato věta podle mě podkopává celému KR nohy. Proč by to nemělo být v lidských silách? Jistě, každý někdy chybuje. Ale podle mě je to další relativizující formulace, která - ač dobře míněná - nakonec dělá celému záměru medvědí službu. Stejně tak další věta, tedy že učitel kompetence dokáže uplatňovat po většinu doby vykonávání profese. To, že to dokáže, nám nakonec moc nepomůže, hlavně je, aby je uplatňoval, a to vždy. Relativizující jazyk: "v co nejvyšší možné míře dokáže". Anglické Teachers' Standards začínají slovy "a teacher must". V tom je veliký rozdíl. ; Text je „profil absolventa učitelství“ (s. 65, ř. 12) a zároveň konstatuje, že „první úroveň – absolvent – vymezuje závazný cíl pregraduální přípravy učitelů“ (s. 11, ř. 12-13), ale v rovině absolventa nejsou úrovně naplnění kompetencí konzistentně vymezeny v podobě cílů nebo výstupů z učení absolventa. To je v pořádku, pokud se jedná o vizi (s. 13), ale projevuje se to jako velmi problematické v případě úrovní naplnění kompetencí, a to zejména v oblasti 4 Profesní spolupráce. Příklad nevhodné formulovaných dílčích kompetencí: 4.1.1: „Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, učitel s ním ve výuce spolupracuje ve prospěch žáků..." nebo 4.1.3 „Žve kolegy do své výuky na kolegiální návštěvu a chodí do výuky také k nim.“	6	E1	E9	E19	P2	P3	E6									Vyjasnit, že KR má formativní účel, je závazný k používání fakultami připravujícími učitele pro zkvalitňování přípravy učitelů, ale není závazný k naplňování. Tj. bude přílohou Rámcových požadavků, ale jeho nenaplňování nebude důvodem pro neudělení akreditace. Závazným dokumentem by měl být standard učitele, to tento rámec není. Odstranit některá relativizující vyjádření, aby byl smysl a používání rámce jasnější.	V
bezpečné prostředí	Dala bych k začínajícím učitelům. Už bod 4 je postojovou záležitostí. Bohatě postačí, když během studia si budoucí učitel udělá pořádek sám v sobě a bude dobrým vzorem. Bod 7 pak k pokročilejšímu. ; Nejenom zde, ale v celé této charakteristice kompetence 2.1 na s. 29 však chybí důraz na součinnost či spolupráci s ohledem na sdílení cílů. Respekt k uvedeným sociálním potřebám je totiž mnohem snáze dosažitelný, pokud se učitel podaří vytvořit ve třídě klima společného zájmu „o věc“. ; Aby bylo prostředí skutečně bezpečné, je nutné, aby bylo taktéž respektující, a to nejen ze strany od studujících k vyučujícím, ale taktéž od vyučujících směrem ke studujícím a vzájemně mezi studujícími. Na budování bezpečného a respektujícího prostředí mají velký podíl vyučující, kteří mohou zařadit do výuky taktéž prvky např. nenásilné komunikace nebo jiné aktivity a cvičení, které pomohou studujícím osvojit si principy vzájemné respektující komunikace. Prvním krokem je ale osvojení si respektujícího přístupu samotnými vyučujícími. Celý bod by tedy nově zněl: "... vytvářet bezpečné prostředí pro učení a vést žáky a žákyň k chování podporujícímu učení a ke spolupráci; a taktéž ke vzájemnému respektu; ..."; Každého žáka... nahradit každého člověka. ; Doplnit: Učitel si všímá projevů dítěte, které mohou naznačovat, že je s ním mimo školu špatně zacházeno. Takové projevy umí vyhodnotit a postupovat dle platných předpisů a doporučení.	5	E10	E11	E14	E20	E15										Částečně zohlednit. Přidat důraz na vedení žáků k práci na společném cíli, přidat dovednost rozpoznat ohrožené dítě. Zvážit důraz na respekt (ale je tam přítomen).	ČP

cíle výuky	Avšak bez explicitního pojmenování obsahu u kompetence, která se týká plánování výuky, se z této kompetence vytrácí výjimečně důležitá stránka profesní připravenosti učitele – didaktická znalost obsahu, na kterou se autoři jen o pár stránek výše (s. 10) sami odvolávají. Navrhujeme do Kompetence 1.2 vložit úvodní větu takto: „Učitel v souladu s cíli připravuje vhodný obsah pro výuku a plánuje využití různých zdrojů a různých výukových postupů ...“; Učitel nastavuje vzdělávací cíle výuky na základě REFLEXE PŘEDCHOZÍ výuky, OBOROVÉ ZNALOSTI, znalosti vzdělávacích potřeb žáků...“; U kompetence 1.1 nám popisují připadající příliš obecné (v porovnání s jinými oblastmi), postrádáme alespoň základní poukaz na kvalitu stanovených cílů a jejich ověřitelnost; Za mě je 1 bod příliš náročný pro studenta učitelství (už jen zformulovat cíl, je pro řadu studentů nadlidský výkon) Zároveň mi chybí něco jako: Zná očekávané výstupy a klíčové kompetence RVP, v jejichž souladu stanovuje vzdělávací cíle. Bod 1 tak, jak je bych dala až na úroveň začínajícího učitele, kdy může ovlivňovat ŠVP, což na praxi nemůže. Bod 6 (vedení žáků k nastavení vlastních cílů) až na úroveň zkušeného učitele. To je pro někoho (pro výjimky) samozřejmostí již během studia, ale pro řadu zkušených učitelů naprosto neřešitelné; Doporučujeme text doplnit takto: „poznávat žáky a jejich vzdělávací potřeby a nastavovat s ohledem na ně cíle v návaznosti na postupy výuky“. Samotné cíle (které mají být formulovány z pozice žákovských dispozic) však explicitně nezahrnují klíčovou stránku učitelské profese: součinnost žáků s učitelem, tedy výukové postupy, učební úlohy a s nimi svázané dialogy, které jsou funkčním jádrem těchto postupů; Právě proto je důležité, aby materiál podporoval všechny možnosti, jak učitele vybavit kompetencemi k činnostnímu uchopení cílů všech úrovní, tj. k promítání cíle do souboru vlastních žákovských aktivit vyrůstajících z pečlivě promyšlených a systematicky propojených úloh pro kurikulem podmíněný obsah. Proto navrhujeme doplnit: „...tj. diferencovat a individualizovat výuku na úrovni cílů. Cílů žáci dosahují prostřednictvím úkolů realizovaných během činnosti s obsahem nebo komunikace o ní. Úspěch při překonávání náročných úkolů je...“.	5	E11	P2	E9	E10	E11									Částečně zohlednit. Přidat oborové znalosti mezi východiska pro plánování cílů. Přidat "připravuje vhodný obsah, tj. zdůraznit didaktickou znalost obsahu. Posunout částečně do vyšší úrovně.	ČP
prostorové uspořádání a místo, kde se odehrává vzdělávání	doplnit důraz na schopnost pracovat s celkovou kvalitou prostředí školy a školních pozemků a péči o ně a schopnost využití místa a prostředí i mimo školu pro výuku, vybírat vhodné prostředí pro učení, uvědomění jeho významu; "Volí vhodné prostředí pro učení" - vhodným prostředím by měla být nejen třída či prostory školy, ale prostředí mimo školu (venku, v komunitě apod.); Doplnit větu ...podmínky pro učení a naplňovaly základní lidské potřeby žáků; ; V druhé oblasti překvapí význam, který je přiřknut prostorovému uspořádání výuky. Je tohle jedna z 14 nejdůležitějších kompetencí? Kde jsou třeba žáci s ŠVP a péče o ně? ; Míra detailu v kompetenci Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání a podmínky pro učení je velká oproti ostatním kompetencím. Vypustit vhodné prostorové uspořádání a nechat Zajišťuje vhodné podmínky pro učení. Prostorové uspořádání je nadřazené podmínkám učení a je popsáno v kartách.	5	26	31	E20	E6	E11									Zvážit, zda celou kompetenci nevyškrtnout, abychom zachovali stručnost. Nepatří mezi nejpodstatnější a zároveň na ní učitel spolupracuje s řadou jejích rolí. Přesunout jen do komentáře? Případně: Přidat dovednost volit prostředí (i venku).	ČP
studijní programy na VŠ	je třeba je reformovat, zajistit kvalitu, komplikuje to dělení studia na Bc a nMgr; Opakované také zaznívá kritika rozdělení studia na Bc. a nMgr. Nic dobrého nepřináší. Máme předepsáno, že Bc. studium nemá být didaktické, ale jsme za to kritizováni. Studenti zbytečně tráví čas na Bc. prací, namísto absolvování užitečných disciplín. V nMgr. už zase často chtějí rovnou učit a nebo volí kombinovanou formu studia – ale oborové didaktiky nemají. Ty jsou přitom tím hlavním, co v nich didaktické kompetence buduje. Pokud by se dělení na Bc. a nMgr. část zrušilo, nikdo by neprotestoval; ; Boloňské rozdělení studia na dvě části opravdu poškodilo studentovu cestu k učitelství.	5	10	E12	E13	E15	E18									Netýká se textu. Reforma pregraduální přípravy učitelů na toto reaguje.	V
kompetenční rámec (zkušeného) učitele	je třeba z KR urychleně vytvořit Kompetenční rámec učitele (obecně, pro učitele již v profesii), aby se proměna urychlila; KR by se měl stát základem pro rámec učitele, "kariérní řád"; je třeba vypracovat další výhled rozvoje kompetencí zkušeného učitele; měl by být zahrnut a rozpracován sabbatical, stáže učitele, publikační činnost či doktorát, zahraniční zkušenost atd.; definovat, čím se vyznačuje "pedagogický líder"; jak má vedení školy zkušené učitele podporovat, jak má jejich kompetence vyhodnocovat či jaká bude role ČS; zavedení kariérního postupu na základě prokázání excelence	4	18	19	24	25										Netýká se textu. KR "zkušeného" učitele chceme vytvořit a zavést až poté, co bude tento KR přijat a široce využíván.	V
komunikace a spolupráce s rodiči	zdůraznit kompetenci řešení konfliktních situací s rodiči; zdůraznit schopnost absolventa komunikovat s rodiči pro obě strany bezpečným způsobem, postarat se o vlastní well-being; Bod 3 Anii zde si nejsem jistá, zda každý student bude mít na praxi k tomuto příležitost. Opět bych bod posunula k začínajícím učitelům; ; Témeř všechny body bych posunul o úroveň výše.	4	5	19	E20	P2										Částečně zohlednit. Některé body přesunout do vyšší úrovně nebo přeformulovat, aby byly dosažitelnější pro absolventa. Zvážit drobné úpravy ohledně řešení konfl. Situací a péče o vlastní well-being, ale už teď tam je.	ČP
množství praxe v přípravě učitelů	mělo by být vyšší, v tandemu, asistence, aby bylo možné KR naplňovat; mělo by být dvouasobné; Na vytváření některých kompetencí se nebude podílet jen přímá výuka a samostudium na PF, ale souběžně budou působit zkušenosti studenta získané v praxi; zejména při přípravě, realizaci a reflexi vlastní výuky. U některých požadovaných kompetencí pak nemusí být na vytvoření a kultivaci dané kompetence dost času. Situace by byla zcela jiná, kdyby byl zařazen klinický semestr. Vycházíme z toho, že zatím není. Některé z navržených kompetencí se vytvářejí dlouhodobě při práci s konkrétní skupinou žáků ve třídě. Bez klinického semestru má student učitelství jen omezenou možnost normy chování vytvořit a sledovat, co se děje při jejich naplňování, změnách, porušení, atd.	4	5	11	25	E18										Netýká se textu. Reforma pregraduální přípravy učitelů na toto reaguje.	V
motivace žáka	1.3 Motivace vychází zejména z úspěchu při překonávání příměřených překážek (viz např. Peps McCrea: Motivated Teaching (2020)). Úspěch ve výuce by proto zde mohl explicitně zaznít; ; Skvělá literatura k motivaci je útlá kniha Pepse McCrea (Motivated Teaching, 2020), který na základě syntézy výzkumu identifikuje základních 5 pohonů žákovské motivace z hlediska učitele: úspěch, rutiny, normy, sounáležitost, souhlas. Možná by se mohla karta upravit podle receptů v ní obsažených. Zařazení bodu 1.3.8 ("Motivuje žáky dosud méně motivované a žáky z méně podnětného prostředí") do úrovně 3 mi připadá extrémně neambiciózní. Toto se doopravdy musí dít ihned; ; Důležité jsou nekognitivní faktory, které ovlivňují výkon. V publikaci Centra aktivit: Cesta ke smysluplnému učení (Babanová, 2022) jsme tyto nekognitivní faktory zmínili takto: Nastavení mysli (patřím do této učicí komunity, moje dovednosti a kompetence rostou s mým úsilím, mohu v tomto uspět, tato práce má pro mě hodnotu). Učící strategie (umím si stanovit cíle, vím, jak se učím a co mi v učení brání, i pomáhá, umím pracovat s chybou, vyhledat pomoc, když mi něco nejde). Vytrvalost (mám sebedisciplínu a vydrž, umím si říct: nejdřív práce, potom zábava, překonávám překážky). Studijní chování (aktivně se zapojuji do výuky, plním (vybírám si) úkoly, své materiály mám v pořádku). Sociální dovednosti (jsem asertivní, umím spolupracovat, cítím zodpovědnost, rozvíjím empatii); ; Nadchnout žáky pro činnost s obsahem (tedy pro činnost v určitém kulturním rámci) je jedním z ústředních bodů učitelského vědění a umění a snad každý, kdo někdy aspoň nějaký čas byl učitelem v reálné praxi, je si toho vědom. Z uvedených důvodů doporučujeme doplnit: „...motivace žáků je nejvyšší, když je dokáže zaujmout obsah učení, cítí se dostatečně kompetentní na zvládnutí vytýčených cílů, mají dostatečnou autonomii, náročné a smysluplné cíle, dostávají zpětnou vazbu a jsou oceňováni druhými...“; ; Doplnit "Pro udržení motivací vzdělávajících se také doporučuje kombinovat různé druhy vzdělávacích cílů, zejména kombinaci výkonových i činnostních cílů" za: "... je třeba v rámci volby výukových postupů usilovat o diferenciaci pro různé skupiny žáků podle jejich vzdělávacích potřeb (Bell, Kozlowski, 2008; Sitzmann et al., 2008)."	4	E6	E8	E11	E14										Částečně zohlednit. Explicitně přidat úspěch ve výuce. Přidat některé nekognitivní faktory motivace, zejména týkající se mindsetu/přesvědčení.	ČP

	podtitul by měl být spíše "Obecné profesní kompetence" než "Společné profesní kompetence", protože chybí oborově specifické a obor. didaktické kompetence; Doporučujeme zvážit změnu názvu dokumentu ve smyslu, aby byl oslaben dojem, že KR pokrývá komplexně a vyvážené oblast přípravy učitelů, aby čtenář pochopil, že oborová a oborově didaktická složka není rozpracována adekvátně složce pedagogické a psychologické. Mohl by se jmenovat např. Rámec obecných kompetencí absolventa, protože to částečně řeší problém oborových didaktik. Každý obor (případně každá fakulta) pak může za sebe vytvářet svůj specifický oborový rámec, který na jedné straně některé kompetence zpřesňuje a na druhé další doplňuje. ; Z tohoto důvodu navrhuje, aby název dokumentu byl upraven tak, aby již z názvu jasně vyplývalo, které části požadovaných kompetencí se věnuje. Doporučujeme poznamenat název na Rámec obecných kompetencí absolventa učitelství, popřípadě Kompetenční rámec absolventa učitelství s podtitulem Pedagogicko-psychologické kompetence. ; název dokumentu by se měl doplnit: "Kompetenční rámec absolventa učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách".			4	34	E9	E21	E5										Nezohlednit. Neměnit název. Naopak dopracovat oborové a případně oborově-didaktické kompetence tak, aby na obecné úrovni rámec obsahoval všechny profesní kompetence učitele.	N
název KR				4	E5	E17	P1	P4										Zohlednit. Explicitně napsat, že je rámec platný i pro učitelství MŠ. Upravit terminologii (dítě-žák) a vyřešit to občas poznámkou pod čarou. Vysvětlit (a projednat s asociací SpgS a VOŠ), zda mluvíme o absolventce Bc. nebo maturantce.	P
platnost KR pro učitele MŠ	„Pro přípravu učitelů mateřských škol může sloužit po dokončení připomínkového řízení.“ Jak se může připomínkováním zmínit zaměření dokumentu (že je to i pro učitele MŠ), když připomínkování není cíleno na tuto změnu? ; Kompetenční rámec absolventa učitelství by měl sloužit i k přípravě učitelů mateřských škol, jelikož předškolní vzdělání je v České republice součástí vzdělávacího systému a zabezpečuje vzdělávání na úrovni ISCED O (preprimární vzdělávání); ; Čtu v textu i mnoho věcí, které jsou propojující i pro profil absolventa předškolního vzdělávání, jen by to chtělo specifičtější zaměření a dokázat si představit, že by se dalo pracovat i se studenty ve SŠ pedagogických (pokud se tedy nejedná pouze o fakulty). Líbí se mi integrace oborově-didaktických kompetencí do všech oblastí práce. Naprosto souhlasím, že pro učitele MŠ může být využíván, jen bych doporučila vytvoření specifičtější zaměření rámců. ; Uze využít i pro učitele mateřských škol, respektive studenty vysokých škol, kteří absolvují bakalářské studijní programy Učitelství pro mateřské školy, což by bylo dobré zmínit, protože jinak získávají učitelé kvalifikaci až po magisterském programu. ; Všechny ostatní kompetence kromě nastavování cílů a hodnocení jsou platné i pro učitele MŠ. Dalo by se vyřešit tak, že se dá poznámka pod čarou, kde by bylo uvedeno, že v případě MŠ jde o děti v posledním roce jejich docházky.			3	7	29	E6										Zapracovat	P	
adaptační období				3	E2	E6	E8											Zohlednit. Odstranit diferenciaci na úrovni cílů, aby nemohla vést k názkym nárokům vůči slabším žákům, a nahradit ji adaptací a diferencovanou podporou žáků. Vysvětlit, že se neočekávají různé cíle pro různé děti, spíše různé hloubka stejného cíle a různá míra podpory při dosahování cíle. Odstranit zmínku o skupinách dětí, soustředit to na jednotlivce.	P
diferenciace výuky vs. responzivní výuka	Doporučila bych nahradit slova "diferenciace/ diferencovat" slovy jako adaptace/adaptovat v souladu se současným trendem responzivní výuky. Víceméně to znamená to samé, ale slovo diferenciace může neúmyslně vést k očekávání, že učitelé budou vytvářet pět verzí pracovních listů na každou hodinu, což může mít negativní následky pro některé žáky/studenty a případně zvýšit pracovní zátěž. Důležitější je reagovat na potřeby žáků různými způsoby podpory, ale cíle zachovávat náročné pro všechny žáky, s výjimkou těch, které mají vysoký stupeň speciálních potřeb. ; Diferenciace v této formě vede ke snižování nároků na nejslabší žáky a k jejich dlouhodobému zaostávání (viz také Matoušův efekt). V Anglii se proto od diferenciace cílů ustupuje. Teaching for mastery (výuka vedoucí k ovládnutí učiva) je odpovědí na tuto formu diferenciace. ; Zde to na mě působí až tak naléhavě, jako kdyby bylo potřebné nastavovat skutečně 30 různých cílů pro 30 dětí ve třídě. To může vzbuzovat zejména u začínajících vyučujících nebo u studujících pocit frustrace a nedostatečnosti. Diferenciace je velké téma a vlastně bychom si měli možná více vyjasňovat, kdy a co máme diferencovat. Často je to chápáno tak, že máme mít tři různé úrovně materiálu, lehké, standardně těžké a náročnější, nebo že máme děti dělit do skupin podle jejich studijní úspěšnosti, což kritizuje Hattie. Často se také diferenciace chápe nesprávně proto, že se spojuje s problematickým konceptem různých učebních stylů nebo různých typů inteligence. Málo se ale podlé mě mluví o tom, jak naopak stavět na tom, co mají děti v naší třídě společného, jak vlastně funguje učení. Bez kvalitních didaktických materiálů je požadavek na diferenciaci, navíc uvedený v Úroveň 2, podle mě trochu nefér, nebo dokonce neupřímný vzhledem k tomu, jak to reálně vypadá ve třídách. Požadavek na diferenciaci navíc často zaznívá tam, kde mnoho studujících v rámci svého studia NEZAŽILO diferencovanou výuku ze strany svých vysokoškolských vyučujících. ; „...vhodné výukové postupy pro jednotlivé skupiny žáků...“. Já se zde bojím toho, že to může navádět ke škatulkování dětí. V našem českém vzdělávacím prostředí opravdu dosud nemáme dostatečnou citlivost třeba na zmiňovaný gender nebo etnicitu. Výzva k promyšlení postupů vzhledem k potřebám SKUPIN dětí může podle mě vést k nálepkování (chytré děti, nebo tzv. „rychlíci“, romské děti, pomalé děti.....).			3	E2	E6	E8										Přijmout. Zařadit mužské i ženské tvary nebo to střídát a v některých částech používat generické femininum.	P	
genderový jazyk	nepoužívat generické maskulinum; V Rámci je opakovaně zmiňována potřeba diferenciace. Přemýšlím, jak uvěřitelný tento požadavek je, pokud sami autoři a autořky dokumentu nedokázaly vyjádřit obsah Rámce diferencovaným jazykem. ; Řešením generického maskulina je to, že během textu je několikrát verbalizované, že jde také o ženy a to doplněním druhého rodu (tj. studenti a studentky - případně doporučujeme pořadí dvojic proházoat). Generické maskulinum totiž dle asocičních výzkumů evokuje převážně obraz muže a teprve „nabídka z volby rodových protějšků výrazněji aktivuje v mysli obraz ženy jako příslušnice dané skupiny“. Tento fenomén je o to více znepokojující, vzhledem k tomu, že české školství je silně feminizované oblastí, tzn. že ženy tvoří nadpoloviční podíl vyučujících. Konkrétně na prvním stupni základních škol představují ženy 94 % vyučujících a na druhém tvoří 74 % (ČŠÚ 2022). Mezi absolventy a absolventkami vysokých škol v roce 2021 v oboru vzdělávání a výchova tvořily ženy 83 % (ČŠÚ 2022). Ženská práce je tak ještě více znevýhodňována.			3	2	E8	E14										Zohlednit. Vyměnit fotografie za ty z českého prostředí. Vysvětlit rozdělení do tří úrovní.	P	
grafické zpracování	mělo by být přívětivější a hravější ; Grafické zobrazení navrhuje zpracovat tak, aby bylo jasné, že "odsoučené" položky jsou přiřazené začínajícím nebo zkušenému učitelům, podobně u dalších grafických zobrazení. ; Na některých místech je množství rozptýlených a vzdělání chtivých tváří až přehnané a vzbuzují dojem, že se čtenáři autoři snaží až křečovitě podsunout pocit, že s tímto materiálem nás všechny čeká veselost plná budoucnost.			3	20	E17	E1											Zohlednit. Přidat kompetenci 5.3. zaměřenou na rozvoj učitele v oblasti práce s informacemi.	P
informační gramotnost	chybí kompetence vyhodnocovat informace, např. z médií, sociálních sítí apod.; chybí "epistemický rámec" učitele, např. respektuje vědecká fakta, nesdílí desinformace, respektuje duchovní tradice a náboženství, cti odbornost, vyznává a předává demokratické hodnoty. V páte oblasti by profesní rozvoj mohl být samostatnou kompetencí, protože je mimořádně důležitý. Dále by se mohly explicitně objevit zásady chování a hodnoty, např. s odkazem na ústavu/listinu z.p. a s. apod., aby existovala páka na učitel prezentující ve škole. extremistické názory (rasismus) nebo by např. tvrdili, že na Ukrajině neprobíhá válka. Více viz anglické Teachers' Standards, Part Two: Personal and professional conduct.			3	17	23	E6											Zohlednit. Přesnější definovat.	P
pojem absolvent učitelství	chybí jeho přesná definice ve slovníku; je třeba ukázat, že existuje více cest k učitelství			3	16	27	33											Zohlednit. Zmínit i spolupráci s dalšími uvedenými aktéry.	P
profesní spolupráce s dalšími externisty	Ve čtvrté oblasti by vedle kolegů zasloužili zmínění i externisté jako jsou speciální pedagogové. ; Profesní spolupráce - doporučujeme explicitně jmenovat vychovatele (školní družiny a školní kluby). Zejména pro žáky 1. stupně se jedná o velmi podstatnou část zájmového vzdělávání, která by měla být odlišena od zájmového a neformálního vzdělávání v jiných zařízeních. Přitom spolupráce učitelů prvního stupně, vedení školy a družin nebývá všude akcentována. ; Doplnit: Učitel je připraven spolupracovat s organizacemi vně školy, v případě, že tato spolupráce vede ke zlepšení situace konkrétního žáka i v oblastech, které primárně se školou nesouvisí a umí dítě podpořit.			3	E6	E17	E20											Zohlednit. Přidat dovednost poznat ohrožené dítě. Zvýšit rozdělení do úrovní.	P
rizikové chování a šikana	schopnost předcházet rizikovému chování a odhalovat šikany v zárodečné fázi je kompetence, kterou by měl disponovat již absolvent ; Rozšířit větu ...Cíleně reaguje na projevy žáků ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídu a snaží se předcházet jejich dalším výskytu reflexí situací se žákem/žáky a nácvikem vhodných strategií jejich zvládnání. ; Doplnit větu Je schopen identifikovat žáky v ohrožení psychosociálního vývoje a zajistit včasnou podporu v případě potřeby ve spolupráci s klíčovými partnery na regionální úrovni. ; Doplnit větu Využívá jak preventivních strategií k předcházení náročnému chování, tak pedagogické intervence včasné podpory žáků s obtížemi v oblasti chování a duševního zdraví. ; To je možné až u zkušeného učitele - navrhuji posunout o úroveň výše.			3	E4	E20	P2											Zohlednit. Přidat dovednost poznat ohrožené dítě. Zvýšit rozdělení do úrovní.	P

sebepečetí učitele	str. 49, ř. 4-14: Má tento odstavec přijde tak výborně napsaný, že bych jeho myšlenky dala do úvodu vlastně jako obhajobu smyslu celého Kompetenčního rámce. ; Celý bod přesunout k začínajícímu učiteli. Také je možné zmírnit formulaci, např. na: „začíná si vytvářet své profesní sebepečetí“, nebo „tvoří si základy svého profesního sebepečetí“. Profesní sebepečetí je silně spojeno s normami, které ve třídě platí. Opět se domníváme, že jde o dlouhodobý proces, který si vyžaduje experimentování a sebereflexi. ; Upravit text na: Na základě výsledků reflexe si stanovuje svůj rozvojový cíl a využívá jej pro sebepečetí, svůj profesní rozvoj a svůj wellbeing. ; zdůraznit znalost sebe sama, zdravé sebevědomí učitele	3	E8	E18	E20	4											Zohlednit. Lépe rozrůznit úroveň naplnění u oblasti 5.	P
transverzální/průřezové kompetence a nadoborové přístupy	nejdou zdůrazněny, mluví se pouze o oborových kompetencích; je třeba rozpracovat schopnost učitele učit tematicky, reagovat na klíčové výzvy současného světa a důsledně uplatňovat kompetenční přístup, tj. posuzovat výuku z hlediska přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků; doplnit, že učitel vzdělávací cíle výuky nastavuje tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů jak vzdělávacích oblastí/oborů, tak i průřezových témat; – s kolegy společně připravují výuku zaměřenou na průřezová témata, která přesahují oborové rámce (mediální gramotnost, udržitelnost, globální a rozvojové vzdělávání...)	3	26	31	E4												Zohlednit. Doplnit průřezová témata a zmínku o nadoborových souvislostech v oblasti 1.	P
vyhodnocování KR	oceňujeme záměr pořádat Národní setkání vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů; hodnocení nesmí být pro fakulty ohrožující, ale rozvojové; zároveň realizaci vyhodnocování přípravy učitelů vůči rámci je třeba stanovit jako povinnou; Výrazně zde také postrádám v rámci jednotlivých kompetencí návrhy způsobů ověření dosažení jednotlivých kompetencí či jednotlivých úrovní kompetencí (ověření v rámci examinační v teoreticky orientovaných předmětech, ověření prostřednictvím výkonu studenta na praxi atd.) ; Velmi uvítáme bližší informace o tom, jakým způsobem je plánováno rámec a setkání propojit a jak bude s výsledky v rámci MŠMT nakládáno a k čemu budou využívány. Není zcela zřejmé, do jaké míry má Rámec ambice být normativním materiálem (k čemuž jeho využití pro setkání zmíněné na s. 6 směřuje).	3	19	E12	E21												Netýká se přímo textu. Setkání není nastaveno normativně, protože s ním nejsou spojeny žádné sankce ani výhody, slouží ke zpětné vazbě. Vyhodnocování v rámci výuky studentů či praxí je věcí fakult, lze vypracovat v projektu z výzvy OP JAK.	V
výuka oboru či oborové didaktiky	je třeba zajistit, aby vyučující oboru nebo oborové didaktiky uměli do své výuky zapojovat profesní kompetence uvedené v KR; zajistit jim metodickou podporu; většina času ve studiu je věnována je studentovu zvládnutí „vědy“, ale málo vzdělavatelů tuto výuku budoucích učitelů dokáže rovnou spojit s procesy výuky a učení žáka. Velmi schází podávání vědy očima toho, kdo je v ní na nejnižší úrovni – žáček, a k tomu i očima studenta učitelství, který se rovněž dozvídá a učí obor. To, aby si během přípravného studia osvojil nebo aspoň „nastartoval“ ty kompetence obsažené ve Vizi, si vyžaduje, aby jeho vzdělávání v oboru bylo stále a úzce propojované s tím, jak se s oborovými poznatky zachází ve výuce, hlavně jak se vůbec děje jejich pochopení u žáka (a učitele taky...) ; Za důležitou považujeme otázku oborových kompetencí, se kterými dokument detailněji nepracuje, ačkoliv zahrnují zásadní část učitelského studia. Otázku „Co všechno by měl vlastně učitel znát ze svého oboru, aby ho mohl následně dobře vyučovat?“ považujeme za klíčovou z hlediska praxe i teorie. Většina oborových předmětů se učí bez ohledu na didaktickou transformaci obsahu. Většina cílů souvisejících s oborem, které zmiňuje KR, se tak naplňuje pouze v oborové didaktice, což systémové a dlouhodobě zvladatelné. I na úrovni obecné poznámky doporučujeme doplnit apel na pedagogy oborových kurzů (kteří nejsou didaktiky) a zdůraznit význam didaktické transformace oborových obsahů v přípravě učitelů. Nenavrhujeme konkrétní rozpracování oborových obsahů, ale doporučujeme doplnit komentář k rozsahu a efektivitě oborové přípravy.	3	19	E9	E13												Netýká se přímo textu. Jedná se ale o zásadní připomínku k souvisejícím aktivitám. Je třeba podporovat rozvoj oborových didaktik a jejich úzkou integraci s ped-psych. předměty a praxemi. Dále také stanovit jasnější očekávání od oborových kompetencí učitele. Tlačení oborových vyučujících k tomu, aby vyučovali i didaktiku, nedává smysl. Lepší je posilování kapacit oborových didaktiků.	V
autorita učitele	2.1/2.2 Aby se tohle vše mohlo stát, potřebuje učitel i jistou autoritu. Tohle slovo je v určitých učitelských kruzích neoblíbené, pokud ale učíme v reálných třídách, tedy ne jen “ve třídách, kam chodí děti švýcarských diplomatů” (Tom Bennett, Running the Room, 2020) autorita je nevyhnutelnou přísadou bezpečného prostředí i prostředí, ve kterém může docházet k učení.	2	E6	E2													Zohlednit. Doplnit zmínku, že bezpečné prostředí, partnerská komunikace a respekt k žákům neznamená, že učitel se vzdává své autority. Ta vyplývá organicky z jeho role a profesionality. Učitel nemůže jednat se žáky tak, aby ohrožoval výkon své role např. tím, že je “kamarád” žáků a ne už profesionál.	P
moderní výukové metody	např. projektová výuka, badatelství ad. nejsou v KR vidět, jsou skryty, je třeba je více zdůraznit; chybí metodická vybavenost z hlediska forem a metod výuky a jejich efektivní využívání nejen z hlediska dosahování cílů, ale také individuálního přístupu	2	18	27													Zohlednit. Zvýraznit roli forem a metod.	P
partnerská vs. direktivní komunikace	Vlastně nevím, proč je zde věta: „direktivnější způsoby komunikace využívá jen ve vhodných případech.“ Co si od ní slibujeme? Že vyučující poznají vhodný okamžik k direktivnější komunikaci? Nebo že mají být v komunikaci s dětmi dostatečně direktivní a někdy i direktivnější? Myslím, že máme pořád málo skutečně partnerské komunikace mezi vyučujícími a dětmi, že pořád ještě velmi často vidíme spíše právě tu direktivní mocenskou komunikaci dospělých s dětmi, a že bychom to tam vlastně ani neměli dávat... ; Doporučení pro zkušené vyučující uvádí, že direktivní komunikaci je vhodné používat “jen ve vhodných případech”, což je poměrně vágní formulace. Navrhujeme použít formulaci “jen v opodstatněných případech jako vědomý nástroj.”	2	E8	E14													Zohlednit. Upravit na “jen v opodstatněných případech, např. ohrožení zdraví, jako vědomý nástroj”.	P

personální a metodické zdroje na fakultách	je potřeba zajistit dostatečné personální a metodické zdroje na fakultách připravujících učitele pro výuku některých kompetencí uvedených v KR, zejména pro oblasti 2, 3, 4 a 5; zejména formou sdílení dobré praxe a učících se komunit; Máme-li studující připravit tak, aby si dané kompetence skutečně osvojili již během studia, je třeba výuku co nejvíce proměnit tak, aby měla praktický, zkušenostní, resp. výcvikový charakter. To se nám nepodaří, když: 1. budou naše studijní plány přetížené; 2. když nebudeme moci výuku dělit do menších skupin. Zatímco redukce studijních plánů v určité míře možná je (pokud nebude z NAU jiný požadavek; prosím budete rámec a reformní snahu komunikovat s odpovědným akreditačním orgánem?), menší studijní skupiny a vyšší míra proměny výuky je závislá na kapacitních možnostech a na financích.	2	19	E12												Netýká se přímo textu. Ale jedná se o zásadní připomínku ohledně dopadu KR. Aktivita Reformy je třeba zaměřit tímto směrem.	V	
pojem kompetence	uvítali bychom jednoznačnější vymezení pojmu; namísto "ovládat" kompetence uvádět "disponovat kompetencemi"	2	22	32													Nezohlednit. Pojem je definován poměrně jednoznačně. Není jasný významová rozdíl mezi "ovládat kompetence" a "disponovat kompetencemi".	N
proporce přípravy učitelů, provázanost s Rámcovými požadavky na akreditace	V předkládaném dokumentu složka oborových znalostí a kompetencí zcela absentuje s tím, že bude vypracována později (viz str. 9). O to více je naléhavá otázka, jaký rozsah je předpokládán u jednotlivých oblastí. Text navozuje situaci, kdy oblast oborových znalostí a kompetencí je pouze jednou z 6 oblastí (bude tedy tvořit nějakých 20% studia?). Proporce je třeba vyjasnit.; Byl kompetenční rámec připravován s ohledem na již existující rámec vymezující podobu učitelství? Je kompetenční rámec kompatibilní se stávajícími normami upravujícími podobu studijních programů směřujících k profesi učitele? Budou uvedené normy upraveny s ohledem na kompetenční rámec učitelství?	2	E1	E12												Zohlednit. Vysvětlit propojení Rámcových požadavků a KR. Vysvětlit, že jednotlivé oblasti v KR mohou mít různé kreditové zastoupení v přípravě učitelů.	P	
předsudky	Chybí mi zde zmínka o rizicích vyplývajících z vlastních předsudků, což bude jistě významnou součástí kanadského i australského rámce.). Analýza dat naznačuje, že každý pátý vyučující má určité předsudky vůči dívkám a chlapcům a téměř 70% vyučujících se domnívá, že existují biologicky podmíněné rozdíly mezi dětmi majority a romskými dětmi.; Někteří studující jsou již od začátku v znevýhodněné pozici. Bez reflexe těchto možných znevýhodnění není možné, aby byl jejich potenciál rozvíjen tak, jako u studujících, kteří tyto překážky nemají. Je proto důležité, aby vyučující mysleli také na aspekty jako je etnicita, gender nebo sociální postavení, a vnímali rozdílné podmínky, ze kterých tyto studující vycházejí a které je ovlivňují. Jenom výuka, která bere v potaz i tyto faktory, může být skutečně rozvíjející pro všechny bez rozdílu. Celý bod by tedy nově zněl: "...vést výuku tak, aby umožňovala každému žákovi či žákyni maximálně rozvíjet jejich klíčové kompetence a gramotnosti, a aby byl jejich potenciál žáků a žákyň naplňován bez ohledu na jejich etnicitu, gender nebo sociální postavení; ..."	2	E8	E14												Zohlednit. Zahrnout práci s vlastními předsudky do nově navržené kompetence 5.3 (práce s informací).	P	
působnost KR	měl by se vztahovat na všechny poskytovatele kvalifikačních studií pro učitele, tj. nejen fakulty; Kompetenční rámec absolventa učitelství by měl být evaluačním nástrojem nejen pro pedagogické fakulty, ale také nástrojem srovnání přípravy např. na uměleckých vysokých školách, které nabízejí při studiu různá pedagogická minima či kurzy ČZV nebo celé programy, například na AMU výchovná dramatika. Často bez absolvování kurzů obecné pedagogiky, psychologie i filozofie, bez společenskovedního základu získávají jejich absolventi stejnou možnost uplatnění na školách. Navrhujeme věnovat v materiálu místo také tomuto poslání – tedy užívat jako nástroj srovnání absolventů nejen učitelství, ale absolventů, kterým je umožněno vyučovat.	2	16	E11												Přijmout. KR je má platit pro všechny cesty k učitelství včetně DPS. Vysvětlit toto v textu. Nově navržený standard studia pedagogiky (DPS) již na KR odkazuje.	P	
rozsah dokumentu	je příliš velký; je třeba jasně a stručně komunikovat klíčové části; Text je velmi obsáhlý, místy náročný a obsahuje mnoho cizích slov a vědeckých pojmů.	2	25	E5													Částečně zohlednit. Předsumout přehledové části dokumentu na jeho úplný začátek. Poté teprve zařadit vysvětlující kapitoly. Případně zveřejnit i stručnou přehlednou verzi bez průvodních textů.	ČP
sumativní hodnocení	Návrh doplnit text: Sumativní hodnocení je cenné tím, že poskytuje rychlou informaci o sledovaném výkonu v časové řadě (např. známky za čtvrtletí), podává souhrnnou informaci („průměr“ z více známek), umožňuje porovnávání srovnatelných výkonů (např. mezi skupinami). Právě vinou toho však pro žáky bývá častým zdrojem úzkosti nebo zlosti a informace v něm koncentrovaná snadno „přebije“ jiné informační zdroje. Tím hůř, že je to přesný údaj o nepřesných hodnotách. Proto je velmi důležité učit žáky využívat výhody sumativního hodnocení a dobře chápat jeho nedostatky. Především tím, že sumativní hodnocení následuje až po formativním hodnocení a učitel je žákům dobře vysvětlí. A také tím, že využívá sumativní hodnocení v časové řadě ve spojení s dílčími kritérii (tj. místo jedné známky za celkový výkon několik známek za míru splnění dílčích kritérií). Žáci se tím učí analyzovat svou činnost prostřednictvím škálovaných kritérií a sami sledovat, ve kterých jejich složkách se jejich výkon mění. ; Je to hodné zaměřeno pouze na formativní hodnocení, ale bylo by žádoucí, s ohledem na zaměření kompetence, zdůvodnit význam hodnocení celkově, jako takového.	2	E11	P2												Zohlednit. Doplnit význam sumativního hodnocení.	P	
tří úrovně naplnění KR	Rozdělení do tří úrovní není šťastné kvůli odkládání naplnění kompetencí do vzdálené budoucnosti. Přehlednější řešení by bylo mít jednu úroveň pro ukončení studia, druhou pro ukončení "adaptačního období", tj. řekněme do dvou let od začátku pravidelné praxe. ; při popisu jednotlivých úrovní nejsou dosažené kompetence přiřazovány konzistentním a transparentním způsobem. Troufám si odhadnout, že i vy sami jste měli potíže se rozhodnout, která kompetence se má objevit ve které úrovni. V Kompetenčním učitel 21. století – Mezinárodním profesním rámci kvality ISSA (Praha, Step by Step ČR, o.p.s., 2011 - kompetentni-ucitel-21.-století.pdf (zacitspolu.eu), který používáme v programu Začít spolu, a který byl také jedním ze zdrojových dokumentů pro Vás při tvorbě tohoto rámce, jsme se pokusili každé zmiňované kritérium kvality doplnit o konkrétní příklady, jak kvalitu rozpoznat. Napadlo mě, že by mohlo být užitečné také ve Vašem rámci hledat konkrétní příklady, jak jeden konkrétní požadavek, např. „Vede žáky k porozumění cílům výuky“ (Kompetence 1.1, Úroveň 1, Bod 4, str. 18) vypadá v provedení někomu, kdo má za sebou VŠ studium, kdo začíná učit a kdo má letitou praxi.	2	E6	E8												Částečně zohlednit. Neměnit definici úrovní naplnění, ale pokusit se vypracovat materiál (ideálně za účasti fakult v rámci projektu z výzvy OP JAK), který ke každé úrovni naplnění uvádí konkrétní příklady z výuky.	ČP	

uspořádání třídy vs. práce s učebnicemi a pomůckami	Kompetence 2.3 se věnuje hlavně prostorovému uspořádání třídy, ale v navazujícím vysvětlujícím textu jsou zmíněny i další věci týkající se podmínek pro učení (pomůcky, práce s učebnicí apod.), které mi považujeme za minimálně stejně důležité jako uspořádání třídy. Samostatný bod pouze pro uspořádání třídy nám připadá poněkud nesystematický, příliš konkrétní a dílčí oproti ostatním kompetencím. Tento konkrétní postřeh ilustruje výše rozvedenou poznámku k nevyváženosti jednotlivých kompetencí. ; Nejsem si jistá, zda učitel může vždy zajišťovat vhodné prostorové uspořádání. Např. v učebnách fyziky jsou často lavice přišroubovány k zemi a učitel s nimi nehne. Nicméně zajistit vhodné podmínky (pomůcky, materiály...) pro učení učitel může udělat i tehdy, když s prostorem nemůže dělat nic. Prostory jsou podle mě daleko více v kompetenci vedení škol.	2	E9	E10													Tuto kompetenci vyřadit, protože se jeví jako příliš konkrétní. Podřadit ji pod vedení výuky tam, kde budou zdůrazněny metody a formy.	ČP
vede žáky k reflexi jejich učení	Bod 3 Posunula bych bod 3 k začínajícímu učiteli. I zde je třeba kontinuální práce se skupinou žáků. ; Celý bod navrhujeme přesunout k začínajícímu učiteli, protože student pravděpodobně nebude schopen žáka podpořit v této reflexi. Nebude vědět dostatečně podrobně, co se má žák v dlouhodobějším horizontu naučit.	2	E10	E18													Nezohledňovat. Příliš to vychází ze současného stavu věcí (nedostatečný rozsah a kontinuita praxí v pregraduální přípravě).	N
vedení žáků k chování podporujícímu učení	Předcházení špatného chování se musí být schopen věnovat každý učitel, ne jen ten na úrovni 2. Předcházení, tedy systémy pro podporu chování pro učení, je daleko důležitější než reakce (hašení požárů). Tady by mohlo zaznít i to, že učitel vědomě pracuje se školním řádem nebo nějakou celoškolní "behaviour policy" a jejich přetavení v realitu. Chybí mi tady něco o vysokých očekáváních, konkrétních strategiích, jako je chvála i sankce. Viz Teachers' Standards ("have high expectations of behaviour, and establish a framework for discipline with a range of strategies, using praise, sanctions and rewards consistently and fairly"). ; Bod 3: doplnit... hovoří o očekávaném chování při výuce a věnuje se praktickému nácviku vhodného chování se žáky. ; Bod 6 : Doplnit větu Cíleně, a s výjimkou nebezpečných situací klidně, reaguje na chování....	2	E6	E20													Zohlednit. Posílit důraz na předcházení nežádoucího chování, nácvik, práci s celoškolními pravidly, využívání odměn a sankcí (sankce nelze jako nástroj v rámci zcela ignorovat).	P
vize absolventa	(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; ...). Navrhujeme vymechat slovo vzdělávací, protože pokládáme za zásadní, aby byla vyučující osoba schopna reflektovat daleko širší paletu potřeb studujících, než jen potřeby vzdělávací a vnímáme jako ideální tuto skutečnost zohlednit již právě v prvním bodu vize. Celý bod by tedy nově zněl: "Přejeme si absolventa*ku učitelství, jež do hloubky rozumí vyučovanému oboru, umí se v něm dále rozvíjet a v co nejvyšší možné míře dokáže: poznávat žactvo a jeho potřeby a nastavovat s ohledem na ně prostředí, proces a cíle výuky; ..."; podpoře konkrétních žáků...nahradit maximální podpoře všech žáků dle jejich individuálních potřeb. Přidat další odrážku "podílet se na pozitivní, podporující spolupráci a sdílení zkušeností s kolegy a pečovat o svůj wellbeing", Přidat další odrážku "Identifikovat ohrožené dítě a zajistit ochranu dítěte v souladu s jeho nejlepším zájmem a platnými právními předpisy v případě akutního a chronického ohrožení"	2	E13	E20													Částečně zohlednit. Vynechat slovo "vzdělávací" u potřeb. Dále vizi absolventa nerozšiřovat, má to být velmi stručný text.	ČP
vysoká očekávání od každého žáka	"Je přesvědčen o potenciálu každého žáka dosahovat stanovených cílů". Zvažte, zda by nebylo vhodné ho nahradit požadavkem „Demonstruje přesvědčení o potenciálu každého žáka dosahovat stanovených cílů“. Myslím, že v některých případech je opravdu obtížné docílit toho, aby byl učitel přesvědčen, ale může se naučit pozitivní očekávání demonstrovat, což podle mého názoru je to, co potřebujeme. Nastavuje náročné a zároveň splnitelné vzdělávací cíle pro každého žáka bych zvažila doplnit: a nabízí cesty k jejich dosažení. Zde počítám s tím, že někdy by měl učitel poskytnout nebo zorganizovat pomoc. Jsou situace, kdy si s tím žák sám neporadí. ; V první oblasti na první pohled chybí důraz na vysoké nároky (high expectations). Z výzkumu víme, že jsou jedním ze základních prostředků pro zlepšení vzdělávacích výsledků.	2	E3	E6													Zohlednit. Zapracovat "demonstruje vysoká očekávání a nabízí cesty k jejich dosažení".	P
vztahy mezi žáky	Navrhujeme doplnit kompetenci následovně: Učitel*ka si aktivně všímá a zajímá se také o individuální prožívání žáků a žákyř, zajímá se o dynamiku vztahů v třídním kolektivu a reflektuje, zda jsou tyto vztahy založené na vzájemném respektu, nebo zda se v kolektivu a mezi jednotlivci objevují problematické aspekty (jako jsou např. genderové stereotypy, homofobie, transfobie, konflikty na sociálních sítích apod.), které mohou vést k vzniku šikany ve třídě. ; bod 3 "Vede žáky k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy." - Doplnit větu Předchází vytváření pevně semknutých skupin.	2	E14	E20													Částečně zohlednit. Zdůraznit kompetenci učitele poznávat prožívání žáků a jejich vzájemné vztahy.	ČP
způsob naplnění vize dané KR	Přestože je dokument formulován jako vize (společná zastřešující vize pro kvalitu přípravy učitelů v ČR, považuji za hlavní nedostatek uvedeného dokumentu alespoň nástin strategií naplnění této vize, tedy jakými postupy, v jakých časových horizontech atd. by měla být uvedená vize naplněna.; Má MŠMT a fakultní příznivci Rámce hotovu strategii, kterou přivést fakulty k realizaci toho, co je v Rámci? Jinak skončí Rámec zas jako brožurka na polici. Je potřeba za tvorbu, vydáním, a šířením Komp. rámce je třeba předvídat to, jakými cestami a kroky má ovlivnit učitelské studium i profesní rozvoj učitelů v praxi. Bez takové představy a konkretizace , obávám se, bude Komp. rámec jen dalším krásným dokumentem, který však nezmění vzdělávací praxi.; Budu se těšit právě na všechny doprovodné dokumenty a hlavně akce a aktivity, které budou Rámec vnášet do studia učitelství na fakultách.	2	E12	E13													Netýká se přímo textu. Reforma pregrad. přípravy musí usilovat o implementaci rámce. Porjekty z výzvy OP JAK jsou zásadní příležitostí realizovat doprovodné aktivity a vytvořit související dokumenty.	V
žáci s SVP	Nezasloužili by si žáci se SVP zvláštní kompetenci spíše než prostorové uspořádání? Umístění této problematiky zrovna do oblasti 4 mi nesedí. Ačkoli spolupráce s rodinami, ŠPP a externisty je důležitá, zdaleka nejzásadnější faktory je pro úspěch těchto žáků chování pro učení (vztahy a prostředí ve třídě) a výuka, v ní dosahují úspěchu. Možná by stálo za to význam tématu znevýhodněných/ zranitelných žáků explicitněji zařadit do všech těchto témat, třeba do skvěle zpracované responzivní výuky nebo oblasti o chování? Nebo vytvořit extra kompetenci věnovanou výslovně těmto žákům a těm se SVP?; Zejména jim chybělo explicitní vyjádření problematiky vzdělávání žáků se SVP; této problematice se v rámci naší přípravy budoucích učitelů a učitelek věnujeme velmi významně, přesto zaznívá kritika, že to není dost. Téměř v každé třídě jsou zařazení žáci se SVP a přípravu na tuto edukační realitu bychom měli spíše prohloubit, v kompetenčním rámci ale není výslovně zmíněna;	2	E6	E12													Zohlednit. Vytvořit samostatnou kompetenci zaměřenou na vedení výuky, kde budou zdůrazněny metody a formy výuky a práce se žáky s SVP. Alternativou je práci se žáky s SVP konkretizovat v kompetenci 1.4 (Responzivní výuka).	P

3. nebo 1. osoba	Kdyby myšlenky nebyly formulovány ve 3. osobě jednotného čísla (někdo třetí, kdo zároveň nejsem já), ale třeba v první osobě jednotného nebo množného čísla, obsah vět by k nám možná promlouval jinak, možná bychom si v tom uvědomovali více, že se to týká i nás samotných – tj. lidí, kteří školí budoucí učitele a učitelky, možná bychom do přemýšlení o kvalitě více mohli zapojit i svou vlastní pedagogickou zkušenost a viděli bychom lépe, zda jsou ty jednotlivé nároky dosažitelné v rámci uvedených úrovní nebo spíše ne?	E8														Zohlednit. Přepsat karty rámce do 1. osoby jednotného čísla (např. nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování...). Bude to osobnější, lepší pro formativní využití, a také méně náročné pro genderově citlivý jazyk.	P	
celoživotní rozvoj učitele	je třeba více zdůraznit, že absolvent není "hotovým" učitelem a rozvíjí se také v dalších fázích, i na tyto další fáze je třeba klást důraz	22															Zohlednit. Stručně vysvětlit roli uvádějícího učitele a adaptační období.	P
děti vs. žáci	"populace dětí, žáků a studentů" Takto by bylo vhodné označení všude. Dále už se používá pouze "žáci"	P4															Zohlednit. Přidat děti do slovníčku pojmů a vysvětlit, že pojmem žáci zde myslíme také děti v MŠ.	P
diferenciace a teorie kognitivní zátěže	Myslím, že tady došlo k dezinterpretaci toho, co teorie kognitivní zátěže znamená pro výuku. Podle mě (i praxe v Anglii a mě dostupné literatury) jsou hlavním poselství teorie kognitivní zátěže (CLT) spíše tyto dvě: 1) Komplexní učení musí být rozkrokováno do malých a zvládnutelných kroků, aby nedošlo ke kog. přetížení. 2) Dlouhodobá paměť nám pomáhá v procesování nových informací, protože nám pomáhá obejít úzké hrdlo pracovní paměti. To, že "lidský mozek využívá ke zpracovávání nových informací v pracovní paměti obsah dlouhodobé paměti", jak je správně uvedeno v textu, neimplikuje nutnost diferenciace kognitivní zátěže prostřednictvím diferenciace cílů, ale nutnost zaměření se na to, aby dlouhodobá paměť našich žáků byla mimořádně bohatá a informace v ní uložené dobře propojené, pevně uložené (storage strength) a dostupné (retrieval strength). K diferenciaci může docházet formou obtížnějších a nadstavbových otázek, zadání, bonusové práce apod.	E6														Zohlednit. Odstranit diferenciaci na úrovni cílů, viz jiná připomínka k diferenciaci. Upravit komentář k CLT.	P	
dokument nepoukazuje na problémy a výzvy současného školství, které chce řešit	Materiál neobsahuje sdělení, které problémy či nedostatky současné školy a vzdělávacího systému má tento text a práce následující vyřešit.	E1															Nezohledňovat. Toto je obsaženo např. v textu k Reformě pregraduální přípravy nebo Strategie 2030+. Text KR by to neuměrně prodloužilo.	N
doprovodný materiál uvádějící zdroje k rozvoji jednotlivých kompetencí	vytvořit jej, publikovat samostatně jako doplňkový	29															Netýká se přímo textu. Nicméně je to zásadní - zohlednit. Vytvořit doprovodný materiál ve spolupráci s fakultami, ideálně v rámci projektu z OP JAK, který konkretizuje jednotlivé kompetence na úrovni třídy a uvede zdroje k rozvoji těchto kompetencí.	V
genderová identita žáka	Návrh nové formulace tedy zní (rovnou upravený tak, aby nezahrnoval generické maskulinum, viz výše): "Komunikuje s žactvem s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Každě/mu žákyni/žákovi nabízí dialog a spolupráci, respektuje její/jeho sebepojetí (včetně genderové identity) a potřebu autonomie v jednání."	E14															Zohlednit. Doplnit "respektuje jeho/její sebepojetí včetně genderové identity".	P
genderové stereotypy učitele	Genderové stereotypy ovlivňují všechny aspekty fungování všech aktérů ve školním prostředí, mají vliv na vztahy mezi aktéry a taktéž ovlivňují i možné naplňování nebo nenaplňování potenciálů všech studujících. Je proto důležité, aby si vyučující uvědomovali tyto aspekty a byli schopni rozlišit, kde se v jejich výuce nebo v přístupu ke studujícím mohou projevat genderové stereotypy nebo očekávání. Celý bod by tedy nově zněl: "... reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákyň; reflektovat, že přístup k žákyním a žákům může být ovlivněn genderovými stereotypy a s tímto vědomím aktivně pracovat při přípravě výuky." Navrhujeme doplnění: Učitel*ka si je vědom*a odlišné socializace dívek a chlapců a s tím souvisejících preferovaných způsobů zapojení, projevů i ambic, a dělá maximum pro naplnění potenciálu bez ohledu na genderové stereotypy."; Navrhujeme nové znění bodu 3. a to následovně: "3. Povzbuzuje a inspiruje žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuje jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovává jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení. Podporuje dívky v zájmu i o ty oblasti učení, které vzhledem k genderovým stereotypům bývají připisovány převážně chlapcům a naopak, je si vědom genderových stereotypů, se kterými žáci a žákyně přicházejí.; Navrhujeme bod 4. doplnit o "(ne)uplatňování genderových stereotypů" na: "...Vyhodnocuje dopad svého působení na žáky a žákyně ve více rovinách (kompetence žáků a žákyň, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy, uplatňování genderových stereotypů ad.);"; Vyučující "mají tendenci hodnotit chlapce a dívky rozdílně", Vyučující si musí dávat pozor na dvojí metr při hodnocení obdobného výkonu dívky a chlapce. Pokud se bude při hodnocení opírat o zvnitřnělé genderové stereotypy a na jeho základě hodnotit výkony žaček a žáků, bude se dopouštět sexismu. To se netýká pouze genderových stereotypů, ale například také etnických a rasových, na jejichž základě se vyučující může při hodnocení konkrétního žáka či žáčky dopouštět rasismu apod.	E14														Částečně zohlednit. Uvést genderové stereotypy u části zaměřené na práci učitele s předsudky. Nedávat toto téma do oblati práce s důkazy o učení, reflexe výuky a jinam, kde by se jednalo jen o jeden z předsudků, který by byl uveden bez ohledu na jiné.	ČP	

individualita vs. pojitka kolektivu	Sem bych ještě zařadil povinnost učitele hledat a vytvářet společné jmenovatele v kolektivu. Má to vliv i na motivaci (viz Peps Mccrea). Zaměření na individualitu je důležité, stejně jako respekt k odlišnostem. V Anglii ale postupně docházejí k přesvědčení, že je na čase aktivně pojmenovávat a zvědomovat to, co žáky spojuje.	E6											Zohlednit. V kapitole 2 zařadit při práci s třídním kolektivem hledání společného jmenovatele kolektivu.	P
interkulturní kompetence	stručně zpracovat a neomezovat se jen na "projevování respektu"	21											Zohlednit. Uvést pojem interkulturní komunikace a definovat jej cca jako procesy interakce a sdělování v takových situacích, kdy jsou komunikujícími příslušníci jazykové či kulturně rozdílných národů, etnik, ras nebo náboženství. Podstatná je snaha o porozumění odlišnému kontextu druhých.	P
jak pracovat s KR	Myslím si, že by bylo dobré zde uvést také to, že rámce především nabízejí příležitost vyjasnit si, jak to máme MY SAMI (viz zmínka o Korthagenovi na str. 27). Kompetenční rámec je podle mě pouze teoretický model, jak lze STRUKTUROVAT vlastní zkušenosti, silné, slabé stránky, jak si vyjasnit PRO SEBE, v čem jsme silní a co nám naopak nejde. Podle mě je to velmi důležité u rámců zmiňovat, že je na nich cenná právě ta struktura, a že i my sami se musíme naučit NĚJAK strukturovat vlastní pedagogickou praxi/zkušenost (klidně i jinak, nebo možná cíleně jinak), pokud se chceme dozvědět, kde jsme a kam je možné se posunout dál.	E8											Zohlednit. Stručně zmínit v průvodním textu.	P
jazykové kompetence učitele	chybí, učitel by měl ovládat cizí jazyky	3											Zohlednit částečně. Nechat jako prerekvizitu. Rámec se nemůže věnovat všem obecným souvisejícím kompetencím učitele. Zdůraznit v průvodním textu, že jazyková vybavenost a zahraniční zkušenost je významná.	ČP
jazykové zpracování	je zastoupeno příliš odborných výrazů, metodiku by bylo dobré psát přístupnějším jazykem	20											Zohlednit částečně. Odbornější výrazy se vyskytují zejména v průvodním textu. Usilovat o využívání českých ekvivalentů cizích slov a o jasné vysvětlení odborných pojmů ve slovníčku.	ČP
jiné rámce	ČŠI: Nabízíme k využití zdroje a/nebo konzultaci: ECML/CELV > ECML-Programme > Programme 2016-2019 > Guide to teacher competences nebo language in subjects (ecml.at)	E17											Netýká se přímo textu. Využit konzultací, pokud k tomu bude kapacita.	V
kompetence pedagogů v českém znakovém jazyce	mnoho pedagogů neslyšících nemá dostatečné kompetence v českém znakovém jazyce; pokud má všechny oblasti KR bezesbytku naplňovat pedagog, který vzdělává děti a žáky preferující komunikaci v ČZJ, tak musí umět ČZJ alespoň na B2 (dle CEFR) a VŠ pracoviště a ČŽV jím v tom musí systémově pomoci. Žádné (!) pracoviště poskytující speciálně pedagogické vzdělávání v ČR systematicky a cíleně nevede svoje absolventy k jazykové kompetenci v českém znakovém jazyce k úrovni B2 a navíc tato pracoviště argumentují, že ani toto nemohou zajistit (potřebný počet hodin na výuku ČZJ), protože jsou omezena Rámcovými požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Je třeba toto posílit a podpořit přípravu tlumočnicků do ČZJ.	28											Nezohledňovat. Rámec je natolik obecný, že toto je příliš konkrétní téma. Řešit to komunikací s garanty studijních programů speciální pedagogika.	N

konkretizace co znamená naplňování kompetencí ve výuce	Nastavuje cíle výuky a vede k nastavování vlastních cílů také žáky. To je jistě správné vyjádření, a jestli má také dojít do praxe, potřebují tvůrci rámce a pak i vyučující na fakultách docela konkrétně chápat a popsat, jak tohle tedy vypadá v praxi – jak to dělá učitel ve výuce. Jak že se dobře vůbec identifikují a pak nastavují cíle výuky – v přírodopise, češtině, dějepise atd.? Co se to děje? Myslíme si obvykle, že tohle přece udělají ti oboroví vyučující za pomoci ŠVP, učebnic, své pregraduální učitelské přípravy – jenže jsem zatím neviděl, že by týmy tvůrců rámců, df. standardů, kurikulů, osnov... a patrně i učebnic tohle uměli a udělali. Pak to dopadne tak, že se rámec vyhlásí, bude oceněn a uznán jako výtečný (což bude celkem pravda), a nic se nezmění ve výuce. Protože ani na fakultách, ani v terénu není dost učitelů, kteří by podle toho rámce uměli stavět výuku. Ne stačí, aby v terénu bylo malé procento takových. Jen většina může obrátit poměry v pojetí studia a výuky. Podle mého se mělo jít v tvorbě Rámce zároveň i od konce: kdykoliv si tým jeho tvůrců vymezil a formuloval některou vizi nebo kompetenci, měl považovat za svou zodpovědnost také podrobně a reálně, aspoň v hlavních příkladech, vypracovat a ukázat, jak to tedy bude ve výuce podle rámce vypadat. Možná to tvůrci mají promyšlené a vypracované, pokud to tedy udělali, bude snadné z toho zpracovat takový konkretizující dokument. Samozřejmě formulovaný tak, aby zabraňoval co nejvíce mechanickému pochopení a uplatnění ve škole.	E13											Netýká se přímo textu. Ale je jedná se o zásadní připomínku. Vypracovat související dokument, který jednotlivé kompetence konkretizuje na úroveň třídy a uvede podrobné zdroje. Je třeba, aby toto bylo návaznou aktivitou.	V
kontext učitelské práce	Vnímám úzké zaměření kompetenčního rámce na vlastní učitelskou/vyučovací práci. Neměl by absolvent také rozumět kontextu své učitelské práce? Sem patří zejména význam učitelské práce pro společnost a její specifika a také charakteristiky vzdělávacího systému, ve kterém učitel působí. Věřím, že jste měli dobrý důvod, proč tam kontext nedat, ale možná by stálo za to to krátce vysvětlit, stejně jako jste vysvětlili absenci odborných kompetencí.	E3											Nezohledňovat. Rámec se soustředí na nejdůležitější kompetence. To neznámá, že nemají učitelé v rámci přípravy dostávat i další znalosti apod., např. ohledně kontextu, filozofie vzdělávání, sociologie a další.	N
kritéria hodnocení	Doporučujeme proto doplnit věty, které též lépe vysvětlí skvělou myšlenku o „kritériích, která přesahují“ činnost ve třídě (ř. 13–16): „Ve chvíli, kdy se na formulaci kritérií podílejí i žáci, stává se i z vyhodnocování jejich naplňování společný úkol. Kritéria by měla žákům sloužit jako prostředek k porozumění tomu, co je v hodnocené činnosti důležité a jak je možné ji zlepšovat. Žáci tím získávají šanci lépe rozumět případným chybám a možnostem, jak se z nich poučit. Mohou sami uvažovat o cestách ke zlepšení a domlouvat se o nich mezi sebou a s učitelem. Tím se může významně měnit klima učebního prostředí: hodnocení přestává být zdrojem úzkosti nebo vzteku a stává se předmětem společného zájmu, jak něco udělat lépe. Učitel a žáci potom spolu–pracují na naplňování kritérií, která je přesahují, což může posilovat jejich vzájemný vztah a spolupráci v „učící se komunitě.“	E11											Zohlednit. Vysvětlení v připomínce je dobře napsáno a je v duchu už obsaženého textu.	P
manažerské a administrativní dovednosti učitelů	V jedné pracovní skupině zaznělo také to, že v rámci se nezmiňují manažerské a administrativní dovednosti učitelů: opět i zde býváme kritizováni, že studenty máme připravovat i na tuto stránku učitelské profese;	E12											Zohlednit. Krátce zmínit v doprovodném textu. Jedná se o kompetence potřebné např. při organizaci školních akcí.	P
měkké kompetence	je třeba jejich zapojení do přípravy učitelů, např. ve formě průřezových témat do oborových didaktik	17											KR již obsahuje velké množství měkkých kompetencí (komunikace, plánování, spolupráce, reflexe a další).	N
mentální koučink	měl by být zahrnut do přípravy učitelů	15											Nezohledňovat, není zřejmé, co je tím myšleno.	N
mezipředmětová výuka	Mezipředmětová výuka – Vypustit? Není to možné pro všechny učitele, např. na střední škole ve 3. nebo 4 ročníku to je nereálné	E2											Částečně zohlednit. Mezipředmětová párová výuka nemusí být rozhodně standardem pro všechny. Spíše mezipředmětové vazby a průřezová témata.	ČP

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

odpovědnost za vzdělávání všech svěřených žáků	V profilu není uvedeno dostatečně explicitně, že mezi kompetence učitele patří se postarat o žáka, jehož rodina není schopna se na vzdělávání dítěte nikterak podílet nebo mu dokonce brání. Že by měl cítit zodpovědnost za vzdělávání všech svěřených žáků. Na straně 45 je pěkný výklad o ovlivnění rodinným zázemím, ten je ale vztažen ke spolupráci s rodiči a nejde jen o ni, protože jsou situaci, kdy není reálná nebo nepomáhá. Např. doplnit Učitel je připraven na situaci, že někteří žáci nemají potřebné pomůcky.	E3														Zohlednit částečně. Doplnit explicitně, že učitel má odpovědnost za vytváření rovných příležitostí pro rozvoj všech žáků, a tedy musí podporovat více žáky znevýhodněné, kteří bez toho rovné příležitosti nemají.	ČP
paměť jako pozůstatek myšlení	Z uvedených důvodů navrhuje doplnění a úpravu: „Pokud přistoupíme na tezi kognitivního psychologa Willingham, že „paměť je pozůstatkem myšlení“ (Willingham, 2009), klíčové pro učení je právě přemýšlení; je tedy třeba je aktivizovat, aby se mohlo odehrávat učení. Lidé aktivně přemýšlejí, když zvažují různé nové možnosti pro utváření obsahu své zkušenosti a pro výběr nejlepší verze poznání nebo činnosti. Např. při hledání různých možností výpočtu, povedenějšího vyprávění, zdařilejší kresby, výstižnějšího badatelského experimentu, lépe provedeného cviku, lepšího způsobu komunikace s druhým člověkem. V těchto případech jde v širokém smyslu o učení proto, že člověka vedou k aktivnímu přemýšlení o způsobu zvládnání obsahu pro dosažení cíle.	E11														Nezohledňovat. Willingham nemluví jen o přemýšlení o obsahu, ale o přemýšlení obecně.	N
podíl škol na přípravě učitelů	školy a provázející učitelé mají také svou roli a odpovědnost v přípravě učitelů, kterou je třeba zahrnout	22														Zohlednit. Zmínit významnou roli škol a provázejících učitelů na přípravě učitelů.	P
pojem důkaz o učení	Pojem „důkaz“ je v jazyce českém primárně sémanticky spojen s kategorií konfliktu, sporu, používá se zpravidla v kontextu soudního a kriminalistického. Takovýto pojem je v českém pedagogickém prostředí nevhodný.	E1														Nezohledňovat. Učitelství založené na důkazech (z anglického pojmu evidence-based) je i v českém prostředí etablovaným pojmem, publikovali o něm např. Mareš, J., Spilková, V., Štech, V.	N
pojem kompetence	: „...souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky a jejich učení v roli učitele.“ V tomto ústředním vymezení je sice učitelská působnost na žáky, ale chybí poukaz na vzájemnost (součinnost, interakci, spolupráci). Navrhujeme doplnění: „...působení na žáky, na jejich učení a součinnost/spolupráci s nimi v roli učitele.“	E11														Zohlednit. Kompetence pro interakci se žáky je natolik klíčová, že je vhodné upravit větu navrhovaným způsobem (nejen jen o působení na žáky, ale především o interakci s nimi).	P
pojem obor	vícekrát se v materiálu užívá pojem „obor“ či obory“. Bylo by vhodné v celém materiálu vyjasnit (zavést úmluvu), jak je termín „obor“ míněn a jak se liší, přesahují nebo spolu korespondují pojmy „vyučovaný obor“, „vzdělávací obor“, „vzdělávací předmět“, „vzdělávací oblast“, případně další pojmy jim podobné či blízké.	E11														Zohlednit. Definovat ve slovníčku pojmů na základě diskuze v pracovní skupině k tomu určené.	P
pojem pohlaví vs. pojem gender	Ve větě “Dává jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví” rozporujeme pojem pohlaví, neboť tento pojem se staví pouze k biologické stránce člověka. Mluvíme-li o respektu, pohybujeme se na mezilidské úrovni a toto doporučení vztahujeme spíše k genderovým rolím než k biologickému pohlaví. Proto doporučujeme změnit slovo “pohlaví” za slovo “gender”. Celkově navrhuje bod zpracovat následovně: “Dává jasně najevo svůj respekt ke všem lidem bez ohledu na jejich genderovou identitu, barvu pleti, národnost, etnickou příslušnost, náboženství, sexuální orientaci, socioekonomický status či původ a vede k respektu také žactvo.”	E14														Částečně zohlednit. Použít obojí, tj. "pohlaví či genderovou identitu". Chceme zachovat srozumitelnost a zároveň smyslem rámce není zaujmout až aktivisticky progresivní postavení v rámci současných společenských debat o genderu.	ČP
pojem profesní kompetence učitele	profesní kompetence učitele nezahrnuje oborové kompetence. Není-li to tak míněno, doporučuji změnit formulaci. Již proto, že v kapitole Oborově-didaktické kompetence na s. 10 (ř. 45–47) je uvedeno (s čímž rád souhlasím), že „oborově-didaktické kompetence jsou propojeny se všemi ostatními kompetencemi učitele“. Z toho lze soudit, že toto propojení se týká i oborových kompetencí, protože bez nich se oborově didaktické kompetence neobejdou.	E11														Zohlednit. Profesní kompetence učitele obsahují i oborové kompetence.	P

pojem reflexe ve slovníčku	Podle nás je na Slovníček pojmů (a s ohledem na ostatní pojmy) tento pojem rozebrán příliš podrobně, aniž by k tomu byl důvod.		P2													Částečně zohlednit. Pojmy ve slovníčku vysvětlit pokud možno v obdobném rozsahu, ale s ohledem na to, že některé pojmy mohou být pro vysvětlení obtížnější, než jiné.	ČP
pojem zpětná vazba	chybí ve slovníčku		33													Zohlednit, doplnit.	P
používání trestů	Text zcela preferuje, absolutizuje pozitivní motivaci. Ta je samozřejmě nejučinnější. Nicméně při řešení konfliktů, násilných aktivitách, šikaně a podobně se nelze obejít bez negativní motivace, bez trestu. V celém textu není o tomto prostředku prakticky ani slovo. Je veden idealistickým pedocentrickým pojetím výchovy, které se dovedené do důsledků již několikrát historicky neosvědčilo. Přiměřeně, třeba naprosto výjimečně užití trestů je nutnou součástí vzdělávání.		E1													Uvést pojem "sankce" v souvislosti s nastavováním pravidel. Vyjádřit se k tomu, jak má učitel správně pracovat se sankcemi.	ČP
poznání individuality žáka	V textu je málo patrný potřebný důraz na poznání individuality žáka a specifik společného učení ve skupině (třídě).		E5													Nezohlednit, text je na mnoha místech zaměřen na poznávání individuality žáka a na respekt k ní.	N
práce s chybou	Chybí mi ale to, jak se z chyb učít - jsme zpět u "actionable feedback". Možná by to tu mohlo zaznít v tom smyslu, že chyby jsou ok, ale skutečně dobré jsou jen tehdy, pokud se z nich umíme poučit.		E6													Zohlednit, doplnit kompetenci dávání zpětné vazby o jasnější popis práce s chybou.	P
pravidla ve třídě	V programu Začít spolu dbáme na to, aby pravidla ve třídě vznikala společně, aby byla výsledkem společné dohody a pravidelně se reflektovala a upravovala. Já osobně bych na řádku 10 potřebovala ujištění, že se jedná o společně stanovená pravidla, že tedy nejde o pravidla, která přinesl do výuky učitel a děti je mohou sice připomínkovat, ale nebyly u jejich vzniku.		E8													Už je obsaženo v bodě 2. "Stanovuje (či obnovuje nebo upevňuje) spolu se žáky pravidla"	N
provázanost na další strategické dokumenty	provázanost je deklarována, jako např. s S2030+ a na další koncepční dokumenty, jako je Bílá kniha a další, a dále na platnou legislativu, výslovně je uveden ZPP, ale není jasné přesně jak, konkrétní provazby nejsou uvedeny		E1													Částečně zohlednit. Uvést konkrétnější provazby tam, kde to lze, aniž by se dokument příliš prodloužil.	ČP
provázející učitelé	měli by znát přípravu na fakultě, být více podporováni		10													Nesouvisí přímo s textem. Podporou provázejících učitelů se zabývá pokusné ověřování Systému podpory provázejících učitelů a související aktivity v rámci Reformy pregraduální přípravy učitelů a učitelek.	V
předchozí znalosti a prekoncepty	Myslím, že Willingham tady spíše říká (spolu s D. Williamem), že prior knowledge je zásadní pro budoucí úspěch. Z toho plynou dvě věci: 1) Čím větší je prior knowledge ve smyslu dlouhodobé paměti, tím lépe každému učení půjde. 2) Pokud učitel zná prior knowledge ve smyslu "starting points" svých žáků, bude výuka úspěšnější. Implikace pro učitele: 1) Musí dbát na to, aby dlouhodobá paměť byla obsáhlá, její obsah pravidelně vyvolávat (retrieval) a nové informace navěšovat na ty již známé (sticky knowledge). 2) Učitel dobře musí vědět, jak na tom jeho žáci jsou, co už umí a co ještě ne (responzivní výuka).		E6													Zohlednit. Upravit text na příslušných místech, pokud vyznívá výrazně jinak.	P
přidat sebehodnotící arch	přidat tabulku na závěr metodiky, do které by si učitel mohl vyhodnocovat své kompetence		20													Zohlednit v rámci navrhovaného doplňujícího materiálu, který by měl konkretizovat jednotlivé kompetence na úroveň činností a doplnit zdroje.	ČP

reflektovaná praxe	Všude, kde se mluví o praxi navrhuji doplnit adjektivum reflektovaná. Praxe sama o sobě bez systematické reflexe, praktické zkušenosti bez reflexe mají limitované možnosti při profesním učení studentů.	P3														Zohlednit. Přidat adjektivum "reflektovaná" k praxi tam, kde to neprodlouží text neúměrně.	P
reflexe výuky	Kompetence 1.5. Již první tři body jsou pro řadu studentů náročné. Sbíráni důkazů o učení je často náročnou disciplínou i pro zkušené učitele. U absolventů nechat jen první tři body a bod 5. Bod 4 přesunout k začínajícímu učiteli.	E10														Částečně zohlednit. Přesunout do vyšší úrovně např. "Vyhodnocuje dopad svého působení na žáky ve více rovinách (kompetence žáků, trvalé porozumění, motivace, aspirace, sociální vztahy ad.)." Vyhodnocování důkazů je ovšem klíčové už pro absolventa.	ČP
responzivní výuka	Kompetence 1.4. Bod 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. Dala bych ho až k začínajícímu učiteli. Bod 3 je náročný. Pokud budou tohle opravdu umět, pak 4 přijde sama. ; V Kompetenci 1.4 je uvedeno: „Učitel vede žáky v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům či získaným informacím; ...“ Opět není srozumitelné, proč se materiál vyhýbá užití slova „(vzdělávací) obsah“ a obchází jej pojmem „získané informace“. Z uvedených důvodů navrhuji text upravit takto: „Učitel vede žáky v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům, informacím a vyučovanému obsahu; ...“	E10	E11													Zohlednit. Body 3 a 4 přesunout do úrovně začínajícího učitele.	P
rétorická příprava	práci s hlasem a rétoriku zařadit do přípravy učitelů	14														Zohlednit, přidat do souvisejících dovedností v rámci průvodního textu.	P
revize RVP	propojit KR s revizemi RVP, zejména pojetí kompetencí	6														Nezohledňovat, rámec vychází ze současného stavu RVP a na základě výsledků revize bude případně aktualizován. Nelze předjímat, jak dopadne proces revize RVP.	N
role znalostí	Dále se mi zdá matoucí věta "znalosti jsou užitečné jen ve chvíli..." (ř. 34). Budí mylný dojem, že znalosti jsou samy o sobě neužitečné, ačkoli víme, že jejich získání je prvním krokem k jejich budoucímu propojení, aplikaci, kritice apod.	E6														Zohlednit. Význam znalostí není vhodné symbolicky snižovat, i když je třeba trvat na tom, že jsou využitelné až jako propojené, jako součást kompetence.	P
samostudium začínajícího učitele	konkretizovat, jak má vypadat	24														Zohlednit v rámci navrhovaného doplňujícího materiálu, který by měl konkretizovat jednotlivé kompetence na úroveň činností a doplnit zdroje.	ČP
sociální a emoční dovednosti žáků	Přidat nový bod 2.4. nebo navrhovaný text přidat do některého z bodů 2.1.-2.2. Podporuje rozvoj sociálních a emočních dovedností žáků. Doplnit "Zajišťuje praktický nácvik socio-emočních dovedností."; Doplnit další pojmy do slovníčku: Socio-emoční učení, wellbeing.	E20														Zohlednit, integrovat do bodu 2.2 a slovníčku pojmů.	P
sociální vs. širší znevýhodnění žáků	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ přitom poukazuje na to, že "znevýhodnění" je problematikou daleko širší. Konkrétně je v dokumentu uvedeno: "Ke znevýhodnění a diskriminaci dochází také na základě dalších kategorií (faktorů), jako jsou etnicita, třída, zdravotní stav, genderová identita a sexuální orientace či věk. V takovém případě se jedná o vícečetnou diskriminaci či intersekcionální znevýhodnění". Navrhujeme v textu rozšířit pojetí znevýhodnění (tzn. specifikovat širší a intersekcionální problematiku), aby bylo zřejmé, že se nejedná o znevýhodnění výhradně ve smyslu nízké úrovně čtenářské a matematické gramotnosti.	E14														Zohlednit, v průvodním textu ke kompetenci 4.2., str 45-46.	P
spolupráce s asistentem pedagoga	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. – Druhá věta je reálně naplnitelná ve výuce na prvním stupni. Ve všech ostatních stupních se jedná o logisticky nereálnou záležitost. Pokud asistent pedagoga nezustává u pedagoga, tak je to možné. V případě, že se třídou přechází, není reálné, aby asistent pedagoga plánoval a reflektoval výuku například s 5 vyučujícími. Navrhuji vypustit druhou větu.	E11														Částečně zohlednit, zmírnit formulaci "podle možností spolupracují na přípravě a reflexi výuky".	ČP

školní poradenská pracoviště	"Volí postupy v souladu s doporučením školních poradenských pracovišť." Taktéž bych ho dala až k začínajícímu učiteli, kdy bude mít k materiálům odborných pracovišť přístup.	E10														Zohlednit. Doplnit spolupráci se školním poradenským pracovištěm už na úrovni absolventa v navrhované kompetenci, kde bude rozvinua práce se žáky s SVP.	P
teorie a praxe v přípravě učitelů	Pojetí "teorie" a "praxe" v tomto odstavci vyznívá v tom smyslu, že na fakultách se učí výlučně teorie a praxi je možno zakusit jen ve škole. S tím nesouhlasím a myslím si, že by to tak pro fakulty ani studenti nemělo vyznívat. Výuka na fakultách musí být (a snad je) i praktická - rozbor modelových situací ve výuce, diskuse strategií apod. přece není teorie, ale praxe.	E6														Zohlednit, upravit.	P
teorie kognitivní zátěže	Proto navrhuje úpravu: „Její aplikace v praxi znamená, že učitel volí takový výběr a uspořádání obsahu a takové postupy, které do nejvyšší možné míry umožní všem žákům, ...“.	E11														Zohlednit, upravit.	P
tradice a historie přípravy učitelů	Je zajímavé, že v celém materiálu nenalezneme zmínku o tradicích a historií vzdělávání jak u nás, tak v zemích blízkého kulturního okruhu. Jakoby celý text vznikal na zelené louce a začínali jsme zcela od začátku.	E1														Nezohledňovat. Text odkazuje na výzkumy i předchozí obdobné dokumenty, nevzniká na zelené louce. Neodkazuje ale na žádné "tradice", ani "historii".	N
transgender a nebinární	Kompetence 2.3. Doporučujeme přidat bod 4. v následujícím znění: "4. Ve spolupráci s vedením školy a školním poradenským pracovištěm, a s ohledem na to, že pocit bezpečí má prokazatelný vliv na školní úspěch, se snaží přizpůsobit uspořádání školních prostor tak, aby škola vytvářela pocit bezpečí pro všechny, vč. transgender a nebinárních žáků a žákyň." ; Přidat odstavec textu vysvětlující předchozí rozšíření (viz přípomínka 15): "Škola by měla vytvářet inkluzivní a bezpečné prostředí pro všechny bez ohledu na jejich genderovou identitu, přesto se řadě škol nedaří zavádět opatření pro podporu transgender a nebinárních studujících. Binární genderové rozdělení školních prostor těmto dětem a dospívajícím komplikuje již tak náročnou životní situaci a je proto diskriminačním. Z výzkumů vyplývá, že genderově nekonformní studující jsou extrémně ohroženou skupinou, pokud jde o duševní zdraví, sebepoškozování a sebevražednost, proto by školy měly brát zvláštní zřetel na jejich wellbeing.	E14														Nezohledňovat. Text nemá zaujímat příliš progresivní stanovisko v probíhající debatě o genderu a genderových rolích, to není jeho smyslem. Nemá tlačit školy ani budoucí pedagogy k vytváření unisex toalet nebo šaten (pokud je připomínkou myšleno toto).	N
třídnictví	chybí rozvoj v dovednosti vést třídnické hodiny	17														Zohlednit. Zpracovat stručně do kompetence 2.2.	P
účast učitele na samosprávných orgánech školy	Podporovat demokratické myšlení, hodnoty a procedury u dětí může jen člověk, který je zná a který je žije. Proto bych Vás rád poprosil o doplnění připravenosti aktivně se podílet na budování školy formou účasti v samosprávných orgánech (školská rada, pedagogická rada) a spoluprací se žákovskými samosprávnými orgány (patrně v oblasti 4, mohlo by to být i rozšíření oblasti 5 ... ale to už určitě usadíte s větším porozuměním než jaké mohu nabídnout z dálky já)...	E21														Zohlednit stručně jako součást nově navrhované kompetence 5.3 zaměřené na práci s informacemi a hodnoty učitele s důrazem na občanství a demokracii.	P
učitel jako průvodce	Je důležité v rámci zohlednit odklon od paradigmatu učitel-odborník a příklon k pojetí učitel-průvodce. Vč. na příklad připravenosti učitele na pomoc dítěti v náročných životních situacích.	30														Nezohledňovat. Připravenost učitele pomoci dětem v náročných situacích je obsažena a měla by být ještě zdůrazněna zapracováním připomínek k "ohroženému dítěti". Nicméně není třeba nálepkovat učitele v textu jako odborníka nebo průvodce.	N

vedení žáků k nastavování vlastních cílů	Kompetence 1.1.Vnímáme jako nerozlučně spojené, aby vyučující reflektovali výuku a zapojovali žactvo k formulaci jejich vlastních cílů učení již na úrovni absolventa v rámci daného schematického vyjádření. Současná podoba může svědět k interpretaci zapojování studujících do nastavování cílů a vedení k formulaci jejich vlastních cílů učení jako čemusi nadstavbovému, ačkoli se prakticky jedná o základní stavební kámen. Proces, který bude nastaven obousměrně, může být podporou nejen pro studující, ale i pro absolventstvo a začínající vyučující, kterým poskytne input právě k bodu jedna, který není realizovatelný bez zapojení všech aktérů. Navrhované znění nové formulace je následující: Přesunutí bodu 6. "Zapojuje žáky a žákyně do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení." na úroveň absolventa. Přesunutí bodu 7. "Formuluje více možných úrovní naplnění cíle pro různé skupiny žáků a žákýň podle jejich potřeb." na úroveň absolventa.	E14												Nezohledňovat. Nelze téměř všechny kompetence umísťovat již na úroveň absolventa. I kompetence, které nejsou na úrovni absolventa, mají být v rámci pregraduální přípravy učitelů rozvíjeny, neočekává se nicméně, že je budou absolventi na konci studia plně ovládat.	N
vedení žáků k respektu	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 - Dle mého věst k tomu také žáky je kompetence, kterou lze získat až ve vyšších úrovních.	P2												Nezohledňovat. Není jasné, proč toto nemohou dělat už absolventi.	N
vidění výuky očima žáka	Doplnit o práci s obsahem takto: „Pokud bychom hledali „zlaté pravidlo“ výuky, pak toto by byl jistě kandidát: vidět proces učení co nejvíce očima žáka. Od učitele to vyžaduje pečlivou analýzu obsahu a postupů řešení učebních úloh z hlediska obtíž, na něž mohou jeho žáci narážet. Současně s tím má učitel žákům připravit dostatek příležitostí k vyjadřování a vzájemnému sdělování jejich myšlenkových a imaginativních procesů, aby si je žáci mohli dobře uvědomit, kontrolovat jejich průběh a on sám jim co nejlépe porozuměl. Výměna informací mezi žáky a učitelem za tímto účelem může probíhat mnoha způsoby.“	E11												Nezohledňovat. Příliš prodlužuje text, není psáno přístupným jazykem. Příliš zdůrazňuje analýzu obsahu jako zásadní kompetenci učitele, která je však jenou z mnoha důležitých profesních kompetencí.	N
výchovná složka učitelství	není kladen dostatečný důraz na tuto složku, zejména vedení žáků k emočním a sociálním dovednostem, hodnotám a postojům ; Zejména v části Kompetence 2.2 navrhuje zvážit, zda by kromě "výuky" neměla být začleněna i "výchova". Ve škole, zejména základní, se stále jedná o výchovně-vzdělávací proces a pokud vedeme žáky k chování, tak vychováváme.	22 E17												Zohlednit. Zapracovat do kompetence 2.2.	P
zahraniční zkušenost učitele	zařadit ji do oblasti 4	3												Částečně zohlednit. Zmínit v průvodním textu jako významnou v rámci přípravy učitelů.	ČP
základní umělecké školy	Doplnit ZUŠ do věty Tento rámec je zaměřen na přípravu učitelů všeobecné vzdělávacích předmětů na základních, základních uměleckých a středních školách.	35												Částečně zohlednit. Uvést, že tento rámec může být využit také pro přípravu učitelů ZUŠ.	ČP
zpětná vazba od žáků a od kolegů	Pravidelně získává zpětnou vazbu na svou výuku od žáků" - získat efektivní zpětnou vazbu od žáků je může být složité, protože zpětná vazba může být často povrchní a nepřesná nebo může vést k neefektivnímu využití času hodiny. Jako provázející učitel a nyní jako vyučující na univerzitě občas vidím studenty, kteří se snaží získat zpětnou vazbu, která nemá žádný dopad na výuku. Navíc zpětná vazba od žáků je limitovaná jejich předešlými zkušenostech. Proto bych navrhla změnu -> je otevřený zpětné vazbě od žáků a pravidelně získává zpětnou vazbu od kolegů.	E2												Nezohledňovat. Učitel by měl aktivně získávat zpětnou vazbu od žáků. Měl by to dělat efektivně, ale to nelze už příliš rozepisovat, protože by se neúměrně prodloužila délka dokumentu.	N
způsob práce s KR	„Oboroví i obecní didaktici, pedagogové, psychologové, vyučující oborových předmětů, garanti praxí i další vysokoškolští vzdělavatelé mohou s Rámcem pracovat přímo ve výuce svých studentů“ – Právě to, jak budou vzdělavatelé pracovat s Rámcem, by bylo potřeba mnohem jasněji ukázat, jestliže mají vzdělavatelé přijmout tento účel za svůj a realizovat k němu svou práci. Možná to nepatří do tohoto dokumentu, ale pokud má Rámec ovlivnit vzdělávací praxi, měl by být doprovázen takovými materiály nebo akcemi, které právě tohle podpoří. Pokud ovšem by měl Komp. rámec být přijat fakultami, znamenalo by to, že každá učitelská fakulta bude muset velmi důsledně až nemilosrdně se postarat o to, aby ty nefungující postupy výuky byly odstraněny a nahrazeny účinnými, aby vznikl čas na studium učitelské, nikoli je vědecké.	E13												Netýká se přímo textu. Nicméně se jedná o klíčovou připomínku k implementaci rámce. Zohlednit v navazujících aktivitách a v navrhovaném doplňujícím dokumentu, který bude konkretizovat kompetence rámce na úroveň činnosti ve třídách, a tedy také na úroveň přípravy učitelů.	V

zvažovat efektivní využití času vyučovací hodiny	např. tvorba kritérií hodnocení spolu se žáky nemusí být efektivním způsobem využití času ve výuce															Zohlednit. Uvést důležitost efektivního využití času v hodině v souvislosti s tvorbou kritérií.	P
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---