

Cítí se připraveni dobře učit?

Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2023

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Q1 2024

Souhrnný report

Mgr. Jana Fikrlová

Jiří Münich, MSc.

Mgr. Matouš Bořkovec

Obsah

Seznam zkratek a definic.....	1
Manažerské shrnutí	2
1. Úvod.....	7
1.1. Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství.....	7
1.2. Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů	9
1.3. Další šetření subjektivně vnímané učitelské připravenosti.....	10
1.4. Cíle šetření.....	11
2. Metoda.....	13
2.1. Výzkumný soubor.....	13
2.2. Použité měřicí nástroje	16
2.3. Analytický postup	20
3. Výsledky.....	22
3.1. Fungování dotazníku.....	22
3.2. Výsledky šetření.....	27
Literatura	35
Přílohy.....	36

Seznam zkratk a definic

Zkratka	Vysvětlení
CFI	Comparative fit index
ČŠI	Česká školní inspekce
KR	Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RMSEA	Root mean square error of approximation
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TLI	Tuckerův-Lewisův index

Kategorie	Definice
Absolvující	Studentky a studenti posledního ročníku učitelství, kteří zatím nejsou zaměstnaní na pozici učitelky či učitele ve škole
Absolvující – začínající	Studentky a studenti posledního ročníku učitelství, kteří v průběhu studia pracují alespoň na částečný úvazek ve škole
Začínající	Učitelky a učitelé zaměstnaní ve škole s pedagogickou praxí maximálně 2 roky
Zkušení	Učitelky a učitelé s delší pedagogickou praxí, kteří se zároveň účastní sdílení zkušeností a vzájemného učení v rámci seberochoje

Autoři

Mgr. Jana Fikrlová

Jiří Münich, MSc.

Mgr. Matouš Bořkovec

Manažerské shrnutí

Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2023 je unikátním šetřením v České republice, které zkoumá připravenost absolventů a absolventek učitelství a začínajících učitelů a učitelek na výkon jejich profese. **Šetření zkoumá, nakolik si respondenti a respondentky věří ve výkonu činností, které jsou uvedeny v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství.¹** Tento rámec byl vytvořen odborníky pod vedením zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a byl schválen jako závazný obecný cíl pro přípravu učitelů a podporu začínajících učitelů v České republice. Uvádí kompetence v šesti oblastech: 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, 2. Plánování, vedení a reflexe výuky, 3. Prostředí pro učení, 4. Zpětná vazba a hodnocení, 5. Profesní spolupráce, 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.

Obecná zjištění:

Šetření prokázalo **velmi dobrou statistickou reliabilitu výsledků**. Dotazník, který byl pro potřeby šetření vyvinut, **je vhodným nástrojem pro zjišťování učitelských kompetencí absolvujících a začínajících, ale také zkušených učitelů a učitelek**. Výsledný výzkumný soubor tvoří **2001 osob**.

Respondenti a respondentky celkově hodnotili své učitelské kompetence pozitivně, jak značí převažující podíl souhlasných odpovědí. **Celkově poměrně vysoká míra sebedůvěry (i u skupiny právě absolvujících studentů a studentek, kteří ještě nepracují jako učitelé) je pozitivní zprávou**. Respondenti a respondentky si celkově ve zkoumaných učitelských kompetencích spíše věří. Manažerské shrnutí dále popisuje tři klíčová zjištění:

Zjištění 1:

Studenti fakult připravujících učitele, kteří již v průběhu učitelské přípravy vykonávají práci učitele na základě zaměstnanecké smlouvy, vykazují ve všech sledovaných ukazatelích vyšší sebevědomí než jejich spolužáci, kteří zatím nejsou v roli učitelů zaměstnání (viz obrázek 10 na str. 32). To naznačuje, že kontinuální práce se žáky je výrazně spojena s růstem sebedůvěry v profesních kompetencích.

Toto zjištění je součástí trendu postupného růstu profesního sebevědomí respondentů s tím, jak postupně získávají více praktických zkušeností (jasně patrné na obrázku 10 na str. 32). K výraznému posunu dochází právě mezi kategoriemi absolvující (tj. student posledního ročníku, který dosud není zaměstnán) a absolvující – začínající (tj. student posledního ročníku, který již v průběhu studia zároveň pracuje jako učitel). Další výrazný rozdíl je patrný mezi kategoriemi absolvující – začínající a začínající (tj. učitelé zaměstnaní ve škole maximálně 2 roky). Uvedené rozdíly se vyskytují napříč všemi sledovanými oblastmi. Popsaný trend je robustní a výrazný. Je důvodné se domnívat, že vyšší míra zkušenosti s kontinuální výukou žáků vede u studentů

¹ Kompetenční rámec je ke stažení na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

učitelství k vyššímu sebehodnocení v profesních kompetencích, protože respondenti ze skupiny „začínající“ vykazují v průměru výrazně vyšší sebevědomí, než respondenti ze skupiny „absolvující“. Nejedná se tedy jen o vztah způsobený tím, že ti nejvíce motivovaní a sebevědomí studenti zároveň nastupují již v průběhu studia do škol. **Toto zjištění jednoznačně podporuje úsilí zajistit studentům učitelství takovou pedagogickou praxi, na které mohou pracovat se žáky kontinuálně, poznávat žáky a jejich potřeby a trénovat kompetence, jejichž základ tkví právě v interakci se žáky. O které kompetence se převážně jedná, napovídají zjištění 2 a 3.**

Zjištění 2:

S většinou sledovaných kompetencí Kompetenčního rámce se v průběhu učitelské přípravy setkalo alespoň v určité míře 80 a více % absolvujících. S některými kompetencemi se ale část studentů v průběhu studia vůbec nesetkala. V oblasti komunikace s rodiči je to pochopitelné a v souladu s očekáváními. Tuto oblast rozvíjejí do velké míry až začínající učitelé zaměstnaní ve školách. Kromě této oblasti se ale jedná také o oblasti profesní spolupráce, kritériálního hodnocení a zpětné vazby, vytváření bezpečného prostředí, vedení žáků k reflexi učení a získávání důkazů o učení žáků. Jedná se tedy převážně o činnosti, se kterými se lze setkat jen při kontinuálnější práci se žáky ve výuce. Tyto oblasti lze rozvíjet i v rámci pedagogické praxe, kdy student ještě není autonomním učitelem. Jedná se proto o podstatná zjištění, která jsou relevantní pro snahy o další zkvalitňování přípravy učitelů.

Nejvyššího podílu odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ dosahovaly v souladu s očekáváním položky v oblasti spolupráce s rodiči (např. položka č. 24. „*nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky*“, se kterou 44.6 % respondentů z řad absolvujících nemá zkušenost). Podobně je v souladu s očekáváním také nižší míra zkušeností absolvujících s činnostmi v oblasti profesní spolupráce (např. spolupráce s asistentem pedagoga apod.). Překvapivá může být poměrně nízká míra zkušeností s činnostmi v oblasti profesní spolupráce, které lze účinně rozvíjet už v rámci pedagogické praxe, jako je položka 43. „*vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy*“ (27 % nemá zkušenost) a 44. „*pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu*“ (15 % nemá zkušenost). Pozitivní ale je, že absolvující vykazují vyšší míru zkušenosti s těmito činnostmi než učitelé začínající. Projevuje se tedy patrně faktor spolupráce studentů s provázejícími učiteli a spolužáky. Přesto ne tak, aby měli všichni absolvující studenti posledních ročníků s těmito činnostmi zkušenost.

Vyšší podíl odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ byl uváděn také u některých položek z oblasti bezpečného prostředí, zejména č. 20. „*udržovat si přehled o vztazích mezi žáky*“ (13.4 % respondentů nemá zkušenost) a č. 21. „*účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí*“ (14.7 % respondentů nemá žádnou zkušenost). **Získat základní zkušenost s třídním managementem se tedy části studujících v průběhu přípravy nepodařilo.**

Nížší zkušenost vykazovali absolvující také u řady položek z oblasti hodnocení a poskytování zpětné vazby. Jednalo se opět zejména o ty položky, které se týkají přímo práce s žáky: č. 28. „*vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky*“ (19.9 % respondentů z řad absolvujících nemá zkušenost), č. 29. „*vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle*

stanovených kritérií" (18.2 % respondentů nemá zkušenost), č. 34. *„vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou"* (9 % respondentů nemá zkušenost). **Vedení žáků k sebehodnocení či poskytování vzájemné zpětné vazby patří podle Kompetenčního rámce ke klíčovým složkám formativního hodnocení, se kterými ale část absolventů nemá žádnou zkušenost.**

Poslední sledovanou oblastí, ve které absolventi vykazovali nižší míru zkušenosti s uváděnými činnostmi, je oblast reflexe učení. **Opět se jedná o ty položky, které se týkají práce se žáky, tedy vedení žáků k reflexi jejich učení a zejména získávání důkazů o učení žáků.** Jde o položky č. 35. *„vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení)"* (12.4 % respondentů nemá zkušenost), č. 36. *„vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat)"* (7 % respondentů nemá zkušenost), č. 37. *„získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků"* (5.5 % respondentů nemá zkušenost) a č. 38. *„reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků"* (7.2 % respondentů nemá zkušenost).

Z výše uvedeného vyplývá, že lze přípravu učitelů dále zkvalitňovat mimo jiné tím, že bude kladen důraz na to, aby v rámci pedagogických praxí i souvisejících seminářů získávali všichni studenti výraznější zkušenost s výše uvedenými činnostmi. Jejich rozvoj je zjevně vázán na kontinuální práci ve školních třídách, což může být v průběhu pedagogických praxí obtížnější zajistit. Pokud však chceme zvyšovat připravenost absolventů i v těchto oblastech Kompetenčního rámce, které patří bezesporu mezi ty nejpodstatnější pro zajištění kvalitní výuky, je zaměření pozornosti na tento rys pedagogických praxí důvodné.

Zjištění 3:

Nejvíce kompetentní se studenti posledních ročníků cítí v oblasti spolupráce s kolegy (se kterou ale podstatná část z nich nemá zkušenost, viz zjištění 2), dále si pak věří v oblasti poskytování zpětné vazby a práce s chybou. Průměrných hodnot dosahují v oblasti nastavování a vyhodnocování cílů výuky, bezpečného prostředí nebo reflexe. Naopak kritériální hodnocení, aktivizace žáků nebo responzivní výuka patří mezi kompetence, ve kterých si studenti věří nejméně. Kritériální hodnocení pak bylo vnímáno jako výrazně náročnější než ostatní kompetenční oblasti.

Ve faktorech **Spolupráce s kolegy** a **Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP** si studenti posledních ročníků věřili relativně více než v jiných oblastech. S některými položkami však neměla podstatná část z nich zkušenost (viz zjištění 2). Ti, kteří zkušenosti s profesní spoluprací měli, se v ní ovšem cítili sebejistě. Toto zjištění napovídá, že studenti sami sebe považují za otevřené a ochotné ke spolupráci a jsou připraveni např. *„pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu"* (položka č. 44) nebo *„požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu"* (položka č. 45) či *„sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků"* (položka č. 46). To je jednoznačně pozitivní zjištění a je vhodné podporovat studenty v tom, aby měli dostatek příležitostí k těmto formám spolupráce v průběhu své profesní přípravy. Studenti se také cítí silní ve své dovednosti *„poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci dozvěděli, jak se mohou zlepšit"* (položka č. 32). O něco méně již v dovednostech *„pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům pomohlo porozumět učivu"* (položka č. 31) nebo *„zahrnout práci s chybou do plánování výuky"* (položka č. 33). Tyto položky jednoznačně hodnotí jako obtížnější.

Aktivizace žáků a responzivní výuka dělá studentům podle jejich vlastního hodnocení spíše potíže a v tomto faktoru se hodnotí spíše nízko. Věří si v plánování aktivizační výuky, větší obtíže jim ale způsobuje realizace této výuky, např. položka č. 10. *„výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci aktivně nezapojí“*.

Oblast **Kriteriálního hodnocení** je také podle výsledků šetření pro studenty relativně obtížná. Věří si v dovednosti č. 27. *„nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...)“* nebo č. 30. *„vysvětlit kritéria hodnocení tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky“*. Výrazně problematičtější je pro ně ale vedení výuky, ve které je kriteriální hodnocení skutečně realizováno ve spolupráci se žáky. Příliš si nevěří např. ve vedení výuky, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií (položka č. 29.), nebo ve vytváření kritérií hodnocení společně se žáky (položka č. 28.) či vedení žáků k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou (položka č. 34).

U aktivizace žáků, responzivní výuky i kriteriálního hodnocení se tedy zdá odůvodněné tvrzení, že je třeba dále posilovat nácvik těchto dovedností ve výuce, a kromě fáze plánování, kde si studenti relativně věří, se zaměřit zejména na fázi realizace těchto činností ve výuce.

S činnostmi v oblasti **Nastavování a vyhodnocování cílů výuky** se studenti učitelství setkali ve vysoké míře a cítí v nich průměrnou sebejistotu. Věří si v nastavování cílů výuky. Větší potíže než nastavování cílů jim dělá jejich vyhodnocování. V položkách č. 5. *„vyhodnocovat, zda žáci dosahují očekávaných výstupů“* a č. 6. *„vyhodnocovat, zda žáci dosahují klíčových kompetencí“* se necítí tolik sebejistě jako v ostatních položkách této komunity. Může být tedy přínosné zaměřit se na oblast vyhodnocování cílů výuky.

Faktor vytváření **Bezpečného prostředí** vykazuje průměrné hodnoty a studenti si věří v činnostech, jako je č. 22. *„zajistit, aby se žáci necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou“* nebo č. 19. *„zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel“*. Podstatně méně si ovšem věří u položek č. 20. *„udržovat si přehled o vztazích mezi žáky“* a č. 21. *„účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí“*. Je jistě pozitivní, že studenti vykazují schopnost reagovat na porušení pravidel nebo schopnost neohrožovat žáky hodnocením či zpětnou vazbou, necítí se ale silně ve sledování vztahů mezi žáky a v intervencích do jejich chování, což jsou činnosti do velké míry nezbytné pro účinné zajišťování bezpečného prostředí pro učení.

Pokud jde o faktor **Reflexe**, vykazuje sebehodnocení studentů přibližně průměrné hodnoty. Jako relativně snadné pro sebe hodnotí respondenti položky č. 39. *„na základě reflexe výuky navrhnout, co udělám příště jinak“*, č. 40. *„reflektovat, v čem se potřebuji vzdělat, abych byl/a lepším učitelem / lepší učitelkou“* a č. 41. *„vyjádřit, jakým chci být učitelem / jakou chci být učitelkou a proč“*. Jedná se tedy o činnosti spojené s formulací vlastní učitelské vize, rozvojových cílů a závěrů z reflexe výuky. Naopak výrazně obtížnější jsou položky spojené s vedením žáků k reflexi jejich učení (č. 35. *„vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení)“* a č. 36. *„vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat)“*). Obtížné jsou také činnosti spojené se získáváním důkazů o učení žáků, tedy položky č. 37. *„získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků“* a č. 38. *„reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků“*.

Celkově lze říci, že šetření přineslo řadu podstatných zjištění pro další zkvalitňování přípravy učitelů a podpory učitelů začínajících. Šetření bylo postaveno na pracovní verzi *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*, proto v něm nebyly zastoupeny některé důležité kompetence, které byly doplněny do finální verze Kompetenčního rámce, jako je oblast 1 “Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním”, ale také některé kompetence z oblasti 6. Dotazník bude pro šetření v následujícím roce upraven tak, aby tyto kompetence také zachycoval.

1. Úvod

V současnosti probíhá [Reforma pregraduální přípravy učitelek a učitelů](#) (MŠMT, 2021a). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) a fakulty připravující učitele a učitelky se zavázaly k podpoře této reformy a spolupráci na ní [ve společném memorandu](#) v září 2021. Prvním cílem reformy je vybudovat do roku 2024 kulturu kontinuálního zvyšování kvality učitelství, která bude postavená na společné vizi, a to na kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství, jehož naplňování bude každoročně vyhodnocováno (MŠMT, 2021b). Jednotlivé kroky vedoucí k naplnění prvního cíle reformy se daří úspěšně realizovat skrze *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (KR) a *Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů*, jež má naplňování KR ověřovat.

1.1. Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství

V České republice dlouhodobě chyběl KR, který by reprezentoval zastřešující vizi kvality učitelství platnou pro všechny cesty vedoucí k učitelství, přestože v zahraničí jsou obdobné kompetenční profily zavedeným standardem (viz např. AITSL, 2017; DfE, 2021). Ač v českém prostředí vzniklo několik kvalitních rámců učitelství (např. Rámec profesních kvalit učitele; Tomková et al., 2012), nikdy nebylo dosaženo konsenzu a zavedení KR na národní úrovni.

V rámci reformy pregraduální přípravy byl proto vytvořen nový KR, na kterém spolupracovali MŠMT, zástupci fakult připravujících učitele, zástupci významných profesních organizací a mnoho připomínajících z řad učitelek a učitelů i z akademické obce. KR ve verzi k připomínkování vznikl od října do února 2023 a sestával z 5 kompetenčních oblastí rozdělených do 14 profesních kompetencí, kterými potřebují být vybaveni absolventi a absolventky učitelství, aby byli připraveni začít vykonávat komplexní a náročnou profesi učitele (MŠMT, 2023; podrobněji viz obrázek 1).

Obrázek 1

Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství ve verzi k připomínkování

1. Plánování, vedení a reflexe výuky

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

3. Zpětná vazba a hodnocení

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

4. Profesní spolupráce

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

2. Prostředí pro učení

5. Sebepojetí a profesní rozvoj učitele

- 2.1. Vytváří bezpečné prostředí pro učení.
- 2.2. Vede žáky k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
- 2.3. Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání a podmínky pro učení.
- 5.1. Systematicky pracuje na utváření svého sebepojetí v roli učitele a na svém profesním rozvoji.

Ačkoliv KR slouží výhradně jako profil absolventů a absolventek učitelství, pro vymezení absolventské úrovně je zásadní pracovat také s úrovněmi pokročilejšími, neboť pomáhají základní úroveň ukotvit a začlenit do kontextu. Lze díky nim jasně vymezit nejen úroveň kompetencí, kterou od absolventů a absolventek učitelství očekáváme a na kterou je mají vzdělavatelé připravit, ale také to, co od nich na začátku učitelské kariéry požadovat nemůžeme. KR je tudíž dále dělen do tří hierarchicky uspořádaných úrovní, na kterých lze učitelské kompetence naplňovat. První úroveň – Student/ka a absolvent/ka – představuje závazný cíl pregraduální učitelské přípravy. Na konci studia by měli absolventky a absolventi zvládat učitelské kompetence alespoň na této základní úrovni. Druhou úroveň – Začínající učitel/ka – by měli učitelky a učitelé ovládat nejpozději na konci adaptačního období. Postupně by pak měli dospět do třetí úrovně – Zkušený/á učitel/ka (MŠMT, 2023).

Dotazník vytvořený pro potřeby *Národního šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2023* vycházel právě z KR ve verzi k připomínkování.

Od 3. 3. do 16. 4. 2023 proběhlo veřejné připomínkové řízení, do kterého se zapojilo 59 institucí či jednotlivců s 241 věcnými připomínkami, které byly následně zapracovány. Finální verze KR byla představena na *Národní konferenci ke Kompetenčnímu rámci absolventa a absolventky učitelství v říjnu 2023* (MŠMT, 2023).

Ač celkové pojetí KR a klíčové body již vymezených kompetenčních oblastí zůstaly obdobné, finální verze KR obsahuje v porovnání s KR ve verzi k připomínkování také několik důležitých změn. Do finální verze KR byla ve spolupráci se skupinou oborových didaktiků a didaktiček zařazena další kompetenční oblast, a to Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním. Výrazně rozšířena byla také oblast týkající se sebepojetí a profesního rozvoje, která byla rozpracována do Oblasti 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. Definice některých profesních kompetencí pak byly upraveny či rozšířeny. Některé profesní kompetence byly přesunuty do jiných úrovní naplnění. Vymezení kompetenčních oblastí a profesních kompetencí ve finální verzi KR se nachází v obrázku 2. Pro detailní popis kompetenčních oblastí a jednotlivých kompetencí včetně jejich opory v literatuře viz plné znění finální verze KR (MŠMT, 2023).

Obrázek 2

Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství

- | | |
|--|---|
| <p>1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním</p> <p>1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.</p> | <p>4. Zpětná vazba a hodnocení</p> <p>4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně</p> <p>4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.</p> <p>4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.</p> |
|--|---|

- 1.2. Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

- 2.1. Nastavují cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
- 2.2. Poznávají vzdělávací potřeby žáků a žákyní a plánují výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
- 2.3. Podporují u žáků a žákyní zvědavost a motivaci k učení.
- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťují míru porozumění žáků a žákyní a reagují na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektují výuku a vyhodnocují dosahování stanovených cílů

3. Prostředí pro učení

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

5. Profesní spolupráce

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

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

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

Rámec má sloužit ke zkvalitňování učitelské přípravy a dále posílit profesionalizaci učitelského povolání, přičemž s ním lze pracovat přímo ve výuce studentů či při podpoře začínajících kolegů a kolegyň (MŠMT, 2023).

1.2. Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů

Za účelem pravidelného a systematického vyhodnocování toho, zda a do jaké míry se daří připravovat studentky a studenty učitelství v souladu s KR, MŠMT realizuje každoroční národní šetření (MŠMT, 2021a, 2021b). Pilotní ročník tohoto šetření se uskutečnil v roce 2022 a dotazník, který pro něj byl vytvořen, vycházel z prvotní pracovní verze KR. Dotazník obsahoval sebehodnotící část zaměřenou na posouzení vlastní připravenosti ve vybraných učitelských kompetencích a postojovou část zaměřenou na postoje k různým aspektům výuky a k povaze schopností žáků. Do pilotního šetření se zapojilo 2171 respondentek a respondentů, a to 1612 začínajících učitelek a učitelů (s praxí do 2 let) a 559 absolventek a absolventů (v posledních několika měsících absolvovali, či plánovali absolvovat studium učitelství; MŠMT, 2022).

Výsledky šetření ukázaly, že začínající učitelky a učitelé dle svých slov ovládají digitální kompetence a umí žákyně a žáky zaujmout, ukazovat jim souvislosti vyučovaných poznatků s každodenním životem a vytvářet bezpečné prostředí, které podporuje vzájemnou spolupráci a ve kterém se žákyně a žáci nebojí chybovat. Hůře však hodnotí své kompetence související s formativním hodnocením. Využívat práci s chybou k tomu, aby podpořila porozumění učivu,

či zapojovat žákyně a žáky do hodnocení vlastní práce umí dle svých slov podstatně menší podíl začínajících učitelek a učitelů. Nejhorší pak hodnotí svou schopnost spolupráce s kolegyněmi a kolegy. Absolventky a absolventi uváděli, že se cítí poměrně dobře připravení na plánování a reflexi výuky i na vytváření bezpečného prostředí ve třídě. Za nepřipravené se však považovali na zvládání náročného chování žáků, komunikaci s rodiči a podobně jako začínající učitelky a učitelé také na spolupráci s kolegy (MŠMT, 2022).

Ač pilotní šetření přineslo užitečné informace o tom, jak absolventky a absolventi a začínající učitelky a učitelé vnímají své profesní dovednosti, s výsledky je nutné zacházet s opatrností. Kromě nutnosti upravit šetření tak, aby obsahově co nejvěrněji korespondovalo s nejnovější verzí KR, byl identifikován prostor pro výraznější zlepšení také v dalších oblastech. Odlišné zahrnování sebehodnotících položek pro absolventky a absolventy a začínající učitelky a učitele se ukázalo jako interpretačně náročné a kontraproduktivní. Absolventky a absolventi měli uvést, do jaké míry se cítí připravení v dané kompetenci. Začínající učitelky a učitelé měli určit, do jaké míry dané kompetence dle svých slov umí. Obě skupiny respondentů ve výsledku odpovídaly na mírně odlišné otázky, neboť připravenost odkazuje spíše k přípravě ze strany fakulty, zatímco celková kompetence vychází i z jiných zdrojů. Obtížně vyhodnotitelná se ukázala také většina postojové části dotazníku, a to z důvodu špatných psychometrických vlastností položek. Posun k lepšímu vyžadovala také identifikovatelnost respondentů. Otázka na to, kde respondenty a respondenti studovali, totiž nebyla povinná a často zůstávala nezodpovězená (MŠMT, 2022).

1.3. Další šetření subjektivně vnímané učitelské připravenosti

Existují také další šetření, která se zabývají subjektivně vnímanou připraveností učitelek a učitelů ve vybraných učitelských kompetencích. V kontextu České republiky jsou relevantní především mezinárodní šetření **TALIS** (*Teaching and Learning International Survey*; ČŠI, 2020) a studie **Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů**, která vznikla ve spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a České školní inspekce (PedF UK & ČŠI, 2023).

Šetření TALIS zjišťuje subjektivně vnímanou zdatnost začínajících (s praxí do 5 let) a zkušených (s praxí nad 5 let) učitelek a učitelů ve třech oblastech učitelských kompetencí (Motivace a aktivní zapojování žáků do výuky, Řízení třídy žáků a Vyučovací postupy). Výsledky šetření TALIS z roku 2018 ukázaly, že si české učitelky a čeští učitelé ve schopnosti motivovat a aktivně zapojovat žákyně a žáky do výuky věří výrazně méně než učitelky a učitelé z ostatních zemí zapojených do šetření. Srovnání výsledků šetření TALIS z roku 2013 s výsledky z roku 2018 však ukazuje pozitivní trend v podobě nárůstu subjektivně vnímané zdatnosti českých učitelek a učitelů (ČŠI, 2020).

Šetření TALIS přináší důležité poznatky, především z hlediska mezinárodního srovnání. Pokrývá však poměrně úzkou výseč učitelských kompetencí, a tak není vhodným nástrojem pro sledování naplňování KR. Chybí ověřování profesní spolupráce a sebepojetí a profesního rozvoje. Nedostatečně zastoupené jsou také reflexe a poskytování zpětné vazby. Šetření TALIS se navíc zaměřuje na učitelky a učitele, kteří vyučují na druhém stupni základních škol a na nižších stupních gymnázií (ČŠI, 2020). Vhodnost položek také pro sebehodnocení učitelských

kompetencí pedagožek a pedagogů, kteří vyučují na prvním stupni základních škol či na středních školách, tak vyžaduje další ověření. Šetření dále cílí na již aktivní učitelky a učitele a nezahrnuje absolventky a absolventy. Z výsledků tak nelze usuzovat na učitelské kompetence bezprostředně po absolvování studia učitelství ani na to, zda jsou otázky vhodné také pro absolvující. V neposlední řadě se šetření uskutečňuje v šestiletých (dříve pětiletých) cyklech. Souhrnně tak jeho výsledky nemohou sloužit pro každoroční vyhodnocování naplňování KR.

Studie **Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů** zkoumala, jak začínající (s praxí do 5 let) a zkušení/é (s praxí nad 5 let) učitelé a učitelky zpětně hodnotí své učitelské vzdělání, zpětně vnímají svou připravenost na učitelství na začátku kariéry a jak v současnosti hodnotí své učitelské kompetence. Studie identifikovala tři dimenze učitelských kompetencí – Výuka, žáci a třídy, Didaktika a psychologie a Obsah předmětů. Respondentky a respondenti byli nejkritičtější k obsahu svého vzdělání, pozitivněji hodnotili svou připravenost na učitelství na začátku kariéry a nejlépe posuzovali své současné kompetence. Za nekompetentnější se považovali v oborové připravenosti. Naopak nejhůře hodnotili svou kompetentnost v práci se žákyněmi a žáky a třídou. Zároveň začínající učitelky a učitelé vnímali své pregraduální vzdělání pozitivněji než zkušené učitelky a zkušení učitelé (PedF UK & ČŠI, 2023).

Vzhledem k tomu, že studie usiluje o srovnatelnost s šetřením TALIS a čerpá z něj inspiraci (PedF UK & ČŠI, 2023), se využití jejích závěrů pro posouzení naplňování KR u absolventek a absolventů a začínajících učitelek a učitelů pojí s podobnými úskalími. Položky na učitelské kompetence jsou obecněji formulované a pouze několik z nich pokrývá kompetenční oblasti definované rámcem. Zároveň přestože se do výzkumu zapojilo 4921 učitelů, pouze 612 z nich bylo začínajících (PedF UK & ČŠI, 2023). Studie na rozdíl od šetření TALIS sleduje absolventskou připravenost v učitelských kompetencích a činí tak retrospektivně. Respondentky a respondenti musí zpětně posoudit, jak dobře připravení se na začátku kariérní dráhy cítili na učitelskou profesi. Výhodou tohoto postupu je, že umožňuje posoudit vlastní absolventskou připravenost s určitým odstupem a v kontextu bohatších zkušeností z praxe. Zpětné posouzení však zároveň podléhá zkreslení způsobenému pamětí (*recall bias*), kdy je odpověď výrazně ovlivněna schopností si relativně přesně vybavit minulé události, přičemž čím delší doba od události uplynula, tím hlubší zkreslení typicky je (Althubaiti, 2016). Souhrnně tak retrospektivní hodnocení absolventské připravenosti přináší poněkud odlišné informace než její posouzení v závěru studia.

1.4. Cíle šetření

Šetření si kladlo několik cílů. V první řadě bylo cílem **vytvořit spolehlivý měřicí nástroj** pro zjišťování subjektivně vnímaných učitelských kompetencí, který:

- a) **pokryje všechny oblasti KR,**
- b) **bude využitelný již na úrovni absolvujících, ale také na úrovni začínajících a ideálně i zkušených učitelek a učitelů.**

Návazným cílem bylo srovnání subjektivně vnímané připravenosti v jednotlivých oblastech kompetenčního rámce dle následujících skupin respondentů:

- a) **absolvující** (v nejbližších měsících absolvovali nebo plánují absolvovat studium učitelství),
- b) **absolvující a začínající** (v nejbližších měsících absolvovali nebo plánují absolvovat studium učitelství, zároveň jsou již zaměstnaní alespoň na částečný úvazek ve škole, maximálně však 2 roky),
- c) **začínající** (zaměstnaní ve škole, maximálně však 2 roky),
- d) **zkušení** (zaměstnaní ve škole na plný úvazek a podílející se na vzájemném učení a sdílení zkušeností).

2. Metoda

2.1. Výzkumný soubor

Výsledný výzkumný soubor tvořili absolventky a absolventi studia učitelství, začínající učitelky a učitelé a zkušené učitelky a učitelé. Za absolvujícího byl považován každý, kdo v posledních měsících absolvoval, či v nejbližších měsících plánoval absolvovat studium učitelství. Do kategorie začínající byli zařazeni všichni, kteří jsou již zaměstnaní ve škole alespoň na částečný úvazek a učí maximálně dva roky. Zkušené učitelky a učitele zastupovali respondenty a respondenti s delší učitelskou praxí, kteří se zároveň účastní sdílení zkušeností a vzájemného učení v rámci seberochovy. **Celkový výzkumný soubor tvoří 2001 respondentek a respondentů.**

Absolventek a absolventů bylo 307 ($M_{\text{věk}} = 26.7$ let, z toho 80 % žen). Absolventek a absolventů, kteří zároveň splňovali podmínky pro kategorii začínající, tedy již byli zaměstnaní na úvazek ve škole, bylo 351 ($M_{\text{věk}} = 26.4$ let, z toho 76 % žen).

Tabulka 1

Deskriptivní statistiky absolvujících a absolvujících, kteří jsou zároveň začínající

		Absolvující		Absolvující a začínající	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gender	Žena	246	80.1	266	75.8
	Muž	60	19.6	85	24.2
	Jiné	1	0.3	0	0
	Celkem	307	100	351	100
Fakulta*					
	Pedagogická	240	71.6	292	73.0
	Filozofická	56	16.7	41	10.3
	Přírodovědná	20	6.0	38	9.5
	Tělesné výchovy	7	2.1	19	4.8
	Jiné	12	3.6	10	2.5
	Celkem	335	100	400	100
Úroveň					
	1. stupeň ZŠ	62	20.2	67	19.1
	2. stupeň ZŠ	86	28.0	104	29.6
	2. stupeň ZŠ a SŠ	101	32.9	128	36.5
	SŠ	58	18.9	52	14.8
	Celkem	307	100	351	100

Pozn.: *Fakulta, na které bylo absolvováno studium učitelství. Někteří respondenti zároveň absolvovali na více fakultách (např. jeden obor absolvovali na pedagogické a druhý na filozofické fakultě). Z tohoto důvodu je součet absolventů fakult vyšší než celkový počet respondentů.

Začínajících učitelek a učitelů, kteří byli zaměstnáni ve škole alespoň na částečný úvazek po dobu maximálně dvou let, bylo 1108 ($M_{věk} = 32$ let, $Md_{věk} = 28$ let, z toho 74.5 % žen). Vzorek zahrnoval jak začínající, kteří již učitelské vzdělání absolvovali s odstupem vícero měsíců, tak začínající, kteří si momentálně učitelské vzdělání doplňují či v blízké době začnou doplňovat.

Tabulka 2

Deskriptivní statistiky začínajících učitelek a učitelů

		Začínající	
		<i>n</i>	%
Gender	Žena	825	74.5
	Muž	278	25.1
	Jiné	5	0.5
	Celkem	1108	100
Fakulta*			
	Pedagogická	556	48.3
	Filozofická	80	7
	Přírodovědná	86	7.5
	Tělesné výchovy	38	3.3
	Jiné	84	7.3
	Neabsolvoval/a fakultu	306	26.6
	Celkem	1150	100
Kvalifikace			
	Bc. učitelství	88	7.9
	DPS	115	10.4
	Mgr. a vyšší	599	8.3
	Nemám učitelské vzdělání	214	54.1
	Jiné	92	19.3
	Celkem	1108	100

Pozn.: *Fakulta, na které bylo absolvováno studium učitelství. Někteří respondenti zároveň absolvovali na více fakultách (např. jeden obor absolvovali na pedagogické a druhý na přírodovědecké fakultě). Z tohoto důvodu je součet absolventů fakult vyšší než celkový počet respondentů.

Vzorek zkušených učitelek a učitelů činil 235 osob ($M_{věk} = 55.3$ let, $Md_{věk} = 49$ let, z toho 79 % žen a 71 % s učitelskou praxí 11 a více let). Je potřeba upozornit také na to, že vzorek byl specifický svým přírodovědným zaměřením. Nejčastějšími aprobacemi byly matematika ($n = 109$), fyzika ($n = 104$), chemie ($n = 65$) a ostatní přírodní vědy ($n = 44$). Pouze malý počet ($n = 28$) aprobačí se týkal humanitních věd a jazyků.

Tabulka 3*Deskriptivní statistiky zkušených učitelek a učitelů*

		Začínající	
		<i>n</i>	%
Gender	Žena	186	79.1
	Muž	49	20.9
	Jiné	0	0
	Celkem	235	100
Fakulta*			
	Pedagogická	129	54.9
	Filozofická	0	0
	Přírodovědná	67	28.5
	Tělesné výchovy	4	1.7
	Jiné	35	14.9
	Celkem	1150	100
Kvalifikace			
	Bc. učitelství	5	2.1
	DPS	23	9.8
	Mgr. a vyšší	187	79.6
	Nemám učitelské vzdělání	7	3.0
	Jiné	13	5.5
	Celkem	235	100

Pozn.: *V případě sběru dat u zkušených učitelek a učitelů byla mírně upravena položka na absolvovanou fakultu. Z tohoto důvodu nelze určit, kdo fakultu neabsolvoval.

MŠMT data sbíralo ve spolupráci s fakultami připravujícími učitelky a učitele, ředitelkami a řediteli škol a neziskovými organizacemi. Dotazník byl administrován on-line. Absolventky a absolventi studia učitelství byli osloveni prostřednictvím fakult připravujících učitele, které jim distribuovaly odkaz na dotazník společně se žádostí o jeho vyplnění (např. e-mailem, letáčky). Začínající učitelky a učitelé byli osloveni ředitelkami a řediteli škol, a to na základě dopisu, který MŠMT rozeslalo do datových schránek škol, které ve školním roce 2021/2022 nebo 2022/2023 vykázaly alespoň jednu začínající učitelku či jednoho začínajícího učitele. Ředitelky a ředitelé byli požádáni, aby přeposlali průvodní dopis s odkazem na dotazník začínajícím učitelkám a učitelům ve své škole. Zkušené učitelky a učitele oslovovaly neziskové organizace. **Sběr dat probíhal do 31. 10. 2023.** V případě absolventek a absolventů a začínajících učitelek a učitelů probíhal sběr dat od 24. 4. 2023 do 31. 10. 2023. U zkušených učitelek a učitelů se sběr dat uskutečnil dodatečně v období od 15. 9. 2023 do 31. 10. 2023.

2.2. Použité měřicí nástroje

Dotazník subjektivně vnímané připravenosti

Tvorba dotazníku

Dotazník vytvořila užší pracovní skupina, která sestávala z šesti zástupců fakult připravujících učitele (doc. Mgr. Jiřího Kantora, Ph.D., prof. PaedDr. Ivy Stuchlíkové, Mgr. et Mgr. Bc. Zuzany Šalamounové, Ph.D., doc. RNDr. Petra Šmejkal, Ph.D. a Mgr. Martina Tomáška, Ph.D.) a ze tří zástupců MŠMT (koordinátora vytváření KR a spoluautora KR Mgr. Matouše Bořkovce, Mgr. Jany Fikrlové a Jiřího Münicha, MSc.). Práce na dotazníku probíhala na společných setkáních v průběhu ledna a února 2023 a vycházela z KR ve verzi určené pro připomínkování (MŠMT, 2023), přičemž cílem bylo, aby položky dotazníku co nejlépe mapovaly kompetenční oblasti KR. Vzhledem k tomu, že se šetření zaměřuje na absolventy a absolventky a začínající učitele a učitelky, jsme dbali na to, aby položky zachycovaly naplňování příslušné kompetence na Úrovní 1 (Absolvent/ka a student/ka) a Úrovní 2 (Začínající učitel/ka). Při tvorbě dotazníku jsme dále vycházeli také z informací z pilotního *Národního šetření subjektivně vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů*, které se uskutečnilo v minulém roce (MŠMT, 2022).

Po vytvoření prvotní verze dotazníku byla v březnu 2023 realizována pilotáž formou on-line fokusních skupin, tedy on-line skupinových rozhovorů, za účelem ověření srozumitelnosti nově vytvořeného dotazníku, adekvátnosti demografických otázek a uživatelské přívětivosti dotazníku. Fokusní skupiny proběhly se studenty a studentkami posledních ročníků učitelství, přičemž byly zohledněny různé cesty vedoucí k učitelské kvalifikaci. Konkrétně byly uskutečněny fokusní skupiny se studenty a studentkami učitelství pro 1. stupeň základní školy, studenty a studentkami učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy studujícími na pedagogických, filozofických a přírodovědeckých fakultách a studenty a studentkami doplňujícího pedagogického studia. Fokusní skupiny v průměru trvaly 2 hodiny a 3 minuty (*Min* = 1 hodina a 48 minut, *Max* = 2 hodiny a 13 minut). Probíhaly dle předem připraveného protokolu a byly vedeny jednou moderátorkou. Pro potřeby vyhodnocení byly rozhovory nahrávány. Po přepsání byly videonahrávky bezprostředně smazány. Účast ve fokusní skupině byla honorována částkou 500 Kč. Informace o počtech účastníků pilotáže jsou uvedeny v tabulce 4.

Tabulka 4

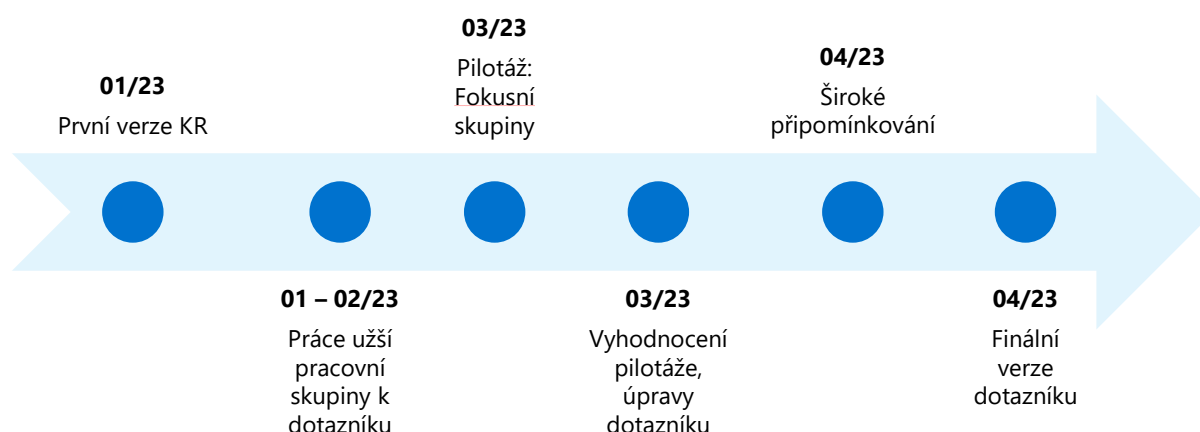
Účastníci pilotáže (fokusních skupin)

Fokusní skupina	Počet účastníků
Učitelství pro 1. stupeň základní školy	5
Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy – pedagogické fakulty	3
Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy – filozofické fakulty	4
Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy – přírodovědecké fakulty	3
Doplňující pedagogické studium	6
Celkem	21

Na základě výsledků pilotáže byly provedeny úpravy dotazníku (např. upřesnění či doplnění některých demografických otázek, úpravy formulací položek, dílčí grafické úpravy za účelem zlepšení uživatelské přívětivosti). V následném kroku bylo realizováno široké připomínkové řízení, ve kterém dotazník připomínkovali zástupci a zástupkyně fakult připravujících učitele, kteří jsou členkami a členy široké participativní skupiny k Reformě pregraduální přípravy učitelek a učitelů, a další pracovnice a pracovníci MŠMT. Na základě jejich připomínek byly provedeny finální úpravy dotazníku. Obrázek 3 zachycuje průběh tvorby dotazníku.

Obrázek 3

Diagram znázorňující průběh tvorby Dotazníku subjektivně vnímané připravenosti



Kompetenční část – subjektivně vnímaná připravenost v učitelských kompetencích

Položky kompetenční části byly v případech, kdy to bylo dle odborné užší pracovní skupiny, výsledků pilotáže i připomínkového řízení žádoucí, uvedeny krátkými vinětami, které vysvětlovaly klíčové pojmy. Vysvětlení klíčových pojmů formou krátkých vinět bylo zvoleno z několika důvodů. Zaprvé viněty zabezpečily, že všichni respondenti chápali dané pojmy stejně. Zadruhé si respondenti nemuseli vybavovat obsah daných pojmů, což snížilo kognitivní náročnost dotazníku, přestože došlo k jeho mírnému prodloužení. Příklad viněty se nachází v tabulce 5.

Tabulka 5

Příklad viněty

Subjektivně vnímané profesní dovednosti 2

Životní zkušenosti žáků myslíme jejich zájmy, prožitky, zvyky a hodnoty udržované v jejich rodinách a mezi jejich přáteli.

Aktivní zapojení znamená, že žák (v rámci svých možností) v průběhu hodiny přemýšlí o učivu, hledá řešení předkládaných problémů a komunikuje o nich s učitelem a ostatními žáky.

Porozuměním myslíme, že se žák orientuje v probíraném učivu natolik, že dokáže pochopit zadání úkolů a sledovat nový výklad.

Kompetenční část dotazníku sestávala ze 48 položek, které pokrývaly všechny oblasti KR:

1. Plánování, vedení a reflexe výuky (20 položek),
2. Prostředí pro učení (6 položek),
3. Zpětná vazba a hodnocení (10 položek),
4. Profesní spolupráce (10 položek),
5. Profesní sebepojetí a rozvoj učitele (2 položky).

Jedna položka z oblasti 1. Plánování, vedení a reflexe výuky byla validizační a jejím cílem bylo především zachytit případnou tendenci nadhodnocovat vlastní učitelské kompetence. Položky v kompetenční části byly uvedeny formulací „Domnívám se, že umím...“. Respondentky a respondenti odpovídali na sedmibodové škále (1 = *Silně nesouhlasím* až 6 = *Silně souhlasím* a možnost *Nemám s tím zkušenost*). Celé znění položek zaměřených na učitelské kompetence rozdělených dle oblastí KR se nachází v tabulce 6.

Tabulka 6

Položky na sebehodnocení učitelských kompetencí dle uspořádání v KR

Oblast KR	Kód	Znění položky
1. Plánování, vedení a reflexe výuky		
1.1. Plánování výuky	1.	nastavovat cíle výuky v souladu s ŠVP/RVP .
	2.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů .
	3.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí .
	4.	nastavovat cíle výuky tak, abych mohl/a ověřit, zda se je podařilo naplnit.
	5.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují očekávaných výstupů .
	6.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují klíčových kompetencí .
	7.	používat během vyučovacích hodin ICT (např. interaktivní tabule, tablety) tak, aby to pomohlo v dosahování cílů výuky .
	8.	nastavovat cíle výuky s ohledem na aktuální úroveň jednotlivých žáků.
1.2. Vedení výuky	9.	plánovat výuku tak, aby každý žák dostal příležitost aktivně se zapojit .

	10.	výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci aktivně nezapojují .
	11.	udělat si přibližnou představu o životní zkušenosti žáků při <i>komunikaci se žáky</i> .
	12.	seznamovat se s životní zkušeností žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .
	13.	ukázat žákům, že probírané učivo může mít využití v jejich životech .
	14.	podpořit porozumění výkladu používáním příkladů ze života žáků .
	15.	zjišťovat úroveň porozumění jednotlivých žáků.
	16.	ve třídě o 40 žácích bez větších problémů každému žákovi poskytovat individuální podporu v průběhu výuky, aby učivu lépe porozuměl . ^a
	17.	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci výuce nerozumí .
1.3. Reflexe výuky	37.	získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků.
	38.	reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků.
	39.	na základě reflexe výuky navrhopat, co udělám příště jinak.
2. Prostředí pro učení		
	18.	nastavit s žáky pravidla , která budeme ve třídě dodržovat.
	19.	zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel .
	20.	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky .
	21.	účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí .
	22.	zajistit, aby se žáci necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.
	23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .
3. Zpětná vazba a hodnocení		
3.1. Hodnocení na základě kritérií	27.	nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).
	28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.
	29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .
	30.	vysvětlit kritéria hodnocení tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky.
3.2. Poskytování a přijímání zpětné vazby	31.	pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům pomohlo porozumět učivu.
	32.	poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci dozvěděli, jak se mohou zlepšit.
	33.	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.
2.1. Vedení žáků k reflexi učení	34.	vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.
	35.	vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení).
	36.	vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat).

4. Profesní spolupráce		
4.1. Spolupráce s kolegy	42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.
	43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.
	44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.
	45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.
	46.	sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků.
	47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.
	48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.
4.2. Spolupráce s rodiči	24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.
	25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.
	26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.
5. Profesní sebepojetí a rozvoj učitele		
	40.	reflektovat , v čem se potřebuji vzdělávat, abych byl/a lepším učitelem / lepší učitelkou.
	41.	vyjádřit, jakým chci být učitelem / jakou chci být učitelkou a proč.

^a Validizační položka.

Vzhledem k tomu, že byl dotazník strukturován dle klíčových pojmů, se uspořádání položek v samotném dotazníku mírně lišilo od jejich uspořádání v KR (např. pojem *reflexe* je relevantní pro oblasti 1. Plánování vedení a reflexe výuky, 3. Zpětná vazba a hodnocení a 5. Profesní sebepojetí a rozvoj učitele, nikoliv pouze pro jednu z oblastí). Celé znění položek zaměřených na učitelské kompetence rozdělených dle uspořádání v dotazníku se nachází v příloze 1.

Dotazník dále obsahoval také postojovou část – subjektivně vnímanou postojovou připravenost, otázky na prevenci syndromu vyhoření a otázky na sebedůvěru učitelek a učitelů ve vlastní schopnosti z šetření TALIS. Zpracování odpovědí na uvedené položky však nebylo předmětem této zprávy, která se zaměřuje výhradně na subjektivně vnímanou připravenost ve vztahu ke KR. Odpovědi však budou zpracovány v budoucnu a budou také dány k dispozici pro výzkumné účely.

2.3 Analytický postup

Za účelem identifikace a vymezení komunit – skupin uzlů (zde položek dotazníku), které mají silnější vazby mezi sebou než s ostatními uzly mimo danou skupinu – byla nejprve provedena analýza sítí (*network analysis*) s využitím metody detekce komunit a aplikováním algoritmu *spin glass*. Algoritmus byl aplikován opakovaně k vykompenzování tendence uvedeného algoritmu přiřazovat uzly, které představují hranici mezi dvěma komunitami, v jednom případě k jedné a ve druhém případě k druhé komunitě. Výsledné komunity pak byly vytvořeny aglomerativním hierarchickým klastrováním, aby mohly být identifikovány právě položky na

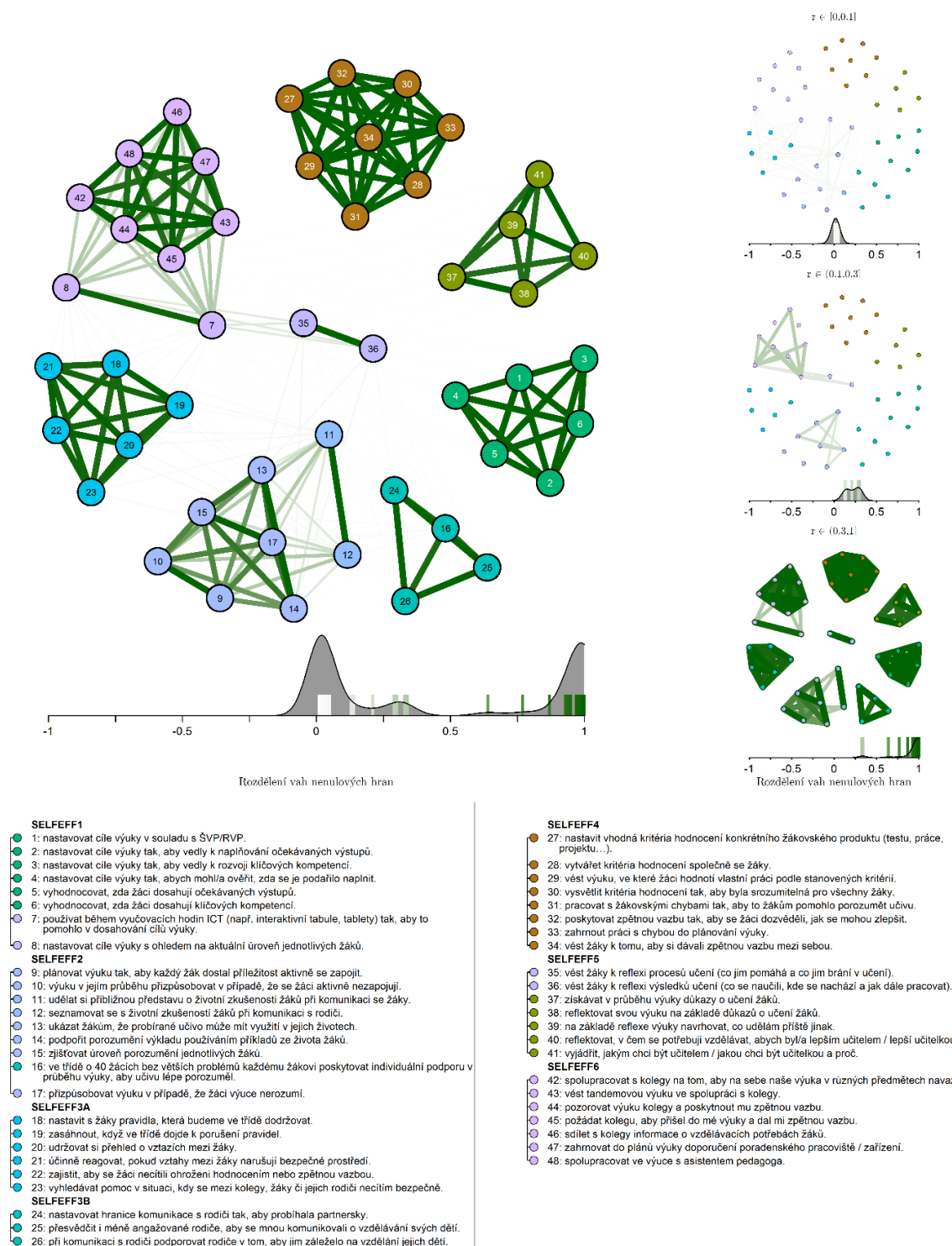
hranicích mezi komunitami (tj. položky s tzv. hraniční příslušností) a také případné hierarchické členění uvnitř komunit (např. zda se komunity samotné člení do více dílčích celků). Dále byla provedena konfirmační faktorová analýza, vypočteny faktorové skóry a určeny reliability jednotlivých faktorů. Obdobný postup byl úspěšně použit také v minulém šetření (pro podrobnější popis postupu viz MŠMT, 2022). Dále byly využity tzv. kalibrační položky. Kalibrační položky slouží jako referenční body. Pro každý faktor – tj. soubor položek spadajících do jedné komunity a tvořících subškálu dotazníku – byla vybrána jedna položka, jejíž obtížnost by měla být dle teoretických předpokladů (zde KR) přibližně průměrná. Tím byla zajištěna srovnatelnost mezi různými faktory, respektive subškálami dotazníku. Nejprve byla analýza provedena na vzorku absolvujících a začínajících, následně validizována na vzorku zkušených.

3. Výsledky

3.1 Fungování dotazníku

Obrázek 4

Výsledky detekce komunit – sebehodnocení učitelských kompetencí



Pozn.: Položky stejné barvy patří ke stejné komunitě.

S využitím detekce komunit bylo identifikováno **8 oblastí kompetencí**, pro které lze vytvořit validní a reliabilní skóry. Názvy jednotlivých komunit, jejich kódy (použité v obrázku 4) a příslušné oblasti KR, které pokrývají, jsou uvedeny v tabulce 7. Finální rozdělení položek do subškál se nachází v příloze 2 (číslování položek zůstalo vždy stejné, tj. 1–48).

Tabulka 7

Detekované komunity učitelských kompetencí a oblasti KR, které pokrývají

Název komunity	Kód	Oblast KR
Nastavování a vyhodnocování cílů výuky	SELFEFF1	2. Plánování, vedení a reflexe výuky
Práce se zkušeností žáků	SELFEFF2A	2. Plánování, vedení a reflexe výuky 3. Prostředí pro učení 5. Profesní spolupráce
Aktivizace žáků a responzivní výuka	SELFEFF2B	2. Plánování, vedení a reflexe výuky
Bezpečné prostředí	SELFEFF3A	3. Prostředí pro učení
Komunikace a spolupráce s rodiči	SELFEFF3B	5. Profesní spolupráce
Zpětná vazba a hodnocení		
Zpětná vazba a práce s chybou	SELFEFF4A	4. Zpětná vazba a hodnocení
Kriteriální hodnocení	SELFEFF4B	
Reflexe		
Reflexe žáka	SELFEFF5A	4. Zpětná vazba a hodnocení
Reflexe učitele	SELFEFF5B	2. Plánování, vedení a reflexe výuky 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví
Spolupráce s kolegy		
Spolupráce s kolegy	SELFEFF6A	2. Plánování, vedení a reflexe výuky
Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP	SELFEFF6B	5. Profesní spolupráce

Z výsledků je patrné, že **detekované komunity velmi dobře odpovídají oblastem KR**, o jejichž zachycení jsme usilovali. Položky se ve většině případů seskupovaly zcela v souladu s teoretickými předpoklady. U některých kompetenčních oblastí došlo k dílčím úpravám.

Plánování výuky, které se odráží v komunitě *Nastavování a vyhodnocování cílů výuky*, zůstalo téměř beze změn. Problematické byly pouze dvě položky, které s ostatními položkami nesouvisely a nebyly tudíž zahrnuty do výpočtu souhrnného skóru. Šlo o schopnost používat během vyučovacích hodin ICT (položka č. 7), která s ostatními položkami nesouvisela pravděpodobně v důsledku toho, že jde o tvrdou dovednost. Přínosným zjištěním však je, že 86.7 % respondentů uvedlo, že umí používat ICT v hodinách (z toho 30 % vyjádřilo silný souhlas). Dále byla problematická položka zaměřená na individualizaci cílů výuky dle aktuální úrovně jednotlivých žáků (položka č. 8), kterou jsou vyhodnotili jako nevhodně formulovanou.

Vedení výuky zachycují dvě komunity namísto zamýšlené jedné, a to komunita *Aktivizace a responzivní výuka* a komunita *Práce se zkušeností žáků*. Do komunity *Aktivizace a responzivní výuka* nebyly zahrnuty dvě položky zaměřené na relevantnost výuky (položky č. 13 a 14), a to z toho důvodu, že byly vyhodnoceny jako příliš podobné, a navíc nevhodně formulované. Komunita *Práce se zkušeností žáků* je ve výsledku poněkud různorodá. Kromě položky týkající

se kompetenční oblasti *Vedení výuky* ji tvoří ještě jedna položka z kompetenční oblasti *Profesní spolupráce* (položka č. 12) a jedna položka z oblasti *Bezpečné prostředí* (položka č. 20). Z komunity *Bezpečné prostředí* byla kromě uvedeného zahrnutí položky č. 20 také do komunity *Práce se zkušeností žáků* vyřazena jedna ze dvou položek zaměřených na nastavování a dodržování pravidel ve třídě (položka č. 18), neboť si byly položky velmi podobné a nastavování pravidel by v důsledku mělo příliš velký podíl na výsledném skóru. V oblasti *Profesní spolupráce – Spolupráce s rodiči* nedošlo ke změnám, a tak byla vytvořena komunita *Komunikace s rodiči*.

Kompetenční oblast *Zpětná vazba a hodnocení* je reprezentována dvěma úzce provázanými komunitami, a to *Kritériálním hodnocením* a *Práci s chybou*. K rozdělení na dvě komunity, a tím pádem také dva skóry jsme tudíž přistoupili primárně z teoretických a obsahových důvodů. Zároveň je potřeba mít na paměti, že o kompetenci poskytovat *Zpětnou vazbu a hodnocení* je potřeba uvažovat jako o celku. Pokud respondent věřil ve vlastní zdatnost v poskytování hodnocení na základě kritérií, pak si také spíše věřil v práci s chybou, a naopak.

Kompetence související s *Reflexí výuky* zachycují dvě komunity, které respondenti vnímali jako oddělené, přestože se obě týkají stejného zastřešujícího tématu, a to *Reflexe žáka* a *Reflexe učitele*. Reflektování vlastní práce – od získávání důkazů o učení žáků přes reflektování vlastní výuky a svých rozvojových potřeb až po budování učitelské vize – tak respondenti odlišovali od podporování reflexe u žákyň a žáků.

Kompetenční oblast *Profesní spolupráce s kolegy* pak zachycují komunity *Spolupráce s kolegy* a *Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP*, které jsou silně provázané. Silné souvislosti ukazují, že pokud si respondenti věří v každodenní spolupráci, pak si také více věří ve specifitější spolupráci podporující žáky se SVP. Analogicky pokud si i v každodenní spolupráci s kolegy spíše nevěří, pak si méně věří také ve spolupráci směřující k podpoře žáků se SVP.

Konfirmační faktorové analýzy byly nejprve provedeny na datech od absolvujících a začínajících (model 1). Následně byly postup a výsledky validovány na vzorku zkušených učitelek a učitelů (model 2). Koeficienty shody modelů s daty se nachází v tabulce 8.

Tabulka 8

Shoda modelu 1 (absolvující a začínající) a modelu 2 (zkušení) s daty

Model	χ^2 (df)	p	TLI	CFI	RMSEA	95 % CI	p
Model 1	3071.054 (728)	< .001	0.916	0.925	0.043	(0.041; 0.044)	> .05
Model 2	1298.825 (728)	< .001	0.847	0.863	0.060	(0.055; 0.065)	< .001

Výsledky ukazují dobrou až velmi dobrou shodu modelu s daty v případě prvního modelu, který vychází z dat absolvujících a začínajících respondentek a respondentů. V případě druhého modelu aplikovaného na data od zkušených učitelek a učitelů je shoda modelu s daty

horší. Indexy inkrementální shody modelu s daty, TLI a CFI, jsou pod hranicí 0.9, což značí, že testovaný model není výrazně lepší než model nulový. Hodnoty RMSEA jsou však přesto přijatelné, tedy srovnání modelu a nejlepšího možného modelu je dostačující. Na shodu druhého modelu s daty má pak dopad také menší vzorek, zejména přihlédneme-li ke komplexnosti modelu.

Tabulka 9

Reliability jednotlivých skóre (subškál) dotazníku – absolvující a začínající

Faktor	Kód faktoru	Cronbachova α	McDonaldova ω
Nastavování a vyhodnocování cílů výuky	SELFEFF1	0.90	0.88
Práce se zkušeností žáků	SELFEFF2A	0.76	0.73
Aktivizace žáků a responzivní výuka	SELFEFF2B	0.79	0.78
Bezpečné prostředí	SELFEFF3A	0.84	0.81
Komunikace a spolupráce s rodiči	SELFEFF3B	0.83	0.83
Zpětná vazba a hodnocení			
Zpětná vazba a práce s chybou	SELFEFF4B	0.82	0.83
Kriteriální hodnocení	SELFEFF4A	0.81	0.81
Reflexe	SELFEFF5	0.85	0.78
Spolupráce s kolegy			
Spolupráce s kolegy	SELFEFF6A	0.78	0.79
Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP	SELFEFF6B	0.75	0.76

Souhrnně lze reliabilitu ve smyslu vnitřní konzistence v případě vzorku absolvujících a začínajících zhodnotit jako velmi dobrou. Reliability dílčích skóre, respektive subškál dotazníku, se pohybují v optimálním rozmezí 0.70–0.90, a to i v případě skóre tvořených nižším počtem položek ($\alpha = 0.75$ –0.90, $\omega = 0.73$ –0.88). Výsledky značí, že jsou skóre spolehlivé a že zároveň neobsahují redundantní položky, které by vnitřní konzistenci uměle navyšovaly.

Tabulka 10

Reliability jednotlivých skóre (subškál) dotazníku – zkušení

Faktor	Kód faktoru	Cronbachova α	McDonaldova ω
Nastavování a vyhodnocování cílů výuky	SELFEFF1	0.85	0.84
Práce se zkušeností žáků	SELFEFF2A	0.76	0.72
Aktivizace žáků a responzivní výuka	SELFEFF2B	0.75	0.73
Bezpečné prostředí	SELFEFF3A	0.84	0.80
Komunikace a spolupráce s rodiči	SELFEFF3B	0.81	0.82
Zpětná vazba a hodnocení			
Zpětná vazba a práce s chybou	SELFEFF4B	0.81	0.82
Kriteriální hodnocení	SELFEFF4A	0.77	0.77
Reflexe	SELFEFF5	0.87	0.82
Spolupráce s kolegy			

Spolupráce s kolegy	SELF6A	0.77	0.78
Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP	SELF6B	0.66	0.64

Také v případě vzorku zkušených učitelek a učitelů se reliability ve smyslu vnitřní konzistence u dílčích skóre pohybovaly v optimálním rozmezí. Výjimku představovala pouze *Spolupráce v zájmu žáků se SVP*. V případě tohoto skóre klesla reliabilita na pouze přijatelnou úroveň.

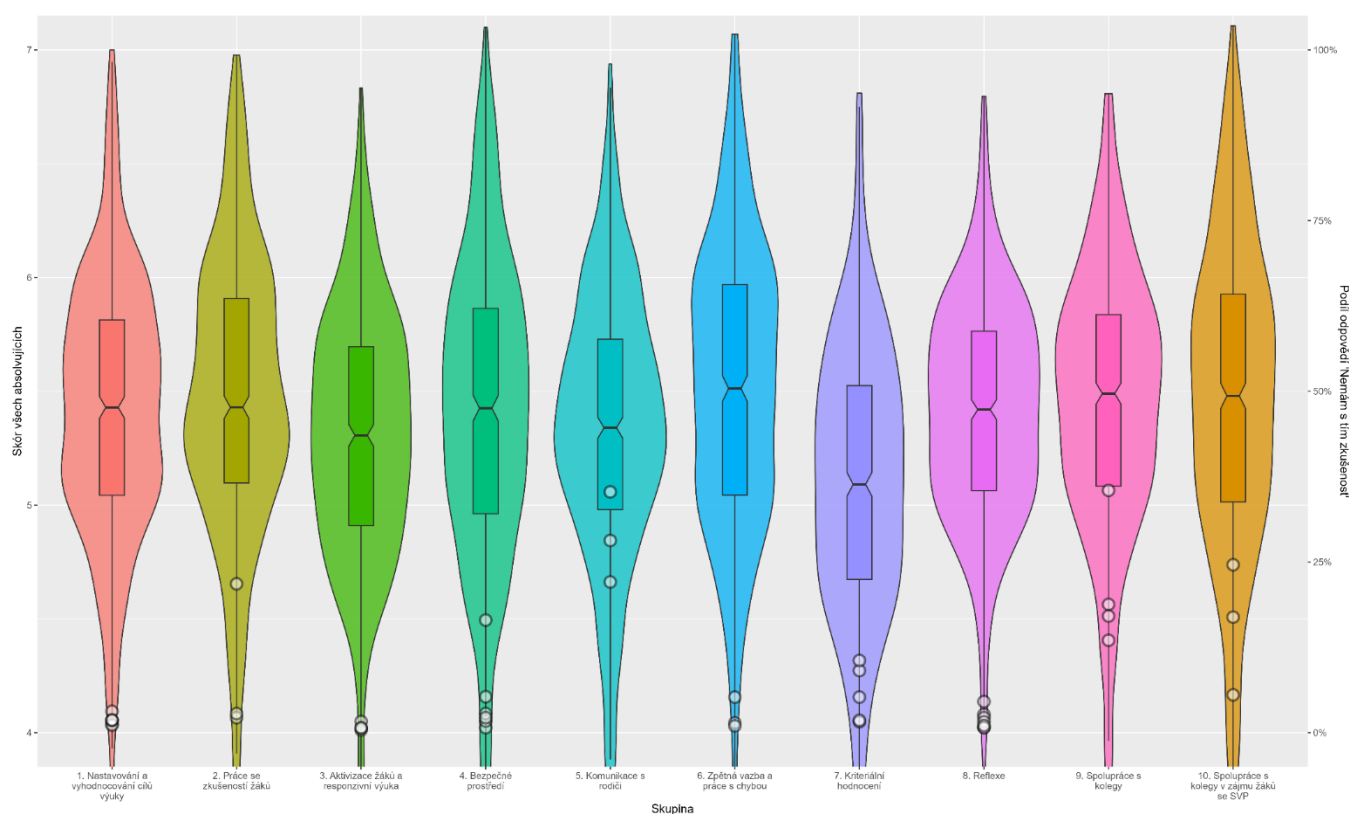
Psychometrické vlastnosti dotazníku jsou celkově na dobré úrovni. Konstruktovou validitu nástroje podporují výsledky konfirmační faktorové analýzy. Velmi dobrou reliabilitu ve smyslu vnitřní konzistence ilustrují hodnoty Cronbachovy α a McDonaldovy ω jednotlivých subškál.

Výsledky zachycené v obrázcích 5–8 ukazují, že se v sebehodnocení nevyskytly výraznější rozdíly mezi jednotlivými oblastmi. Výjimku představuje pouze **Kriteriální hodnocení**, které respondentky a respondenti vnímali jako poměrně výrazně náročnější než jiné kompetenční oblasti. Jako druhá nejnáročnější byla vnímána **Aktivizace žáků a responzivní výuka**. Sebehodnocení respondentek a respondentů v oblasti **Aktivizace žáků a responzivní výuky** bylo nicméně přesto poměrně výrazně vyšší než v případě **Kriteriálního hodnocení**. U vzorku absolventů (tj. absolventů a absolventů – začínajících) se mezi relativně náročnější oblasti zařadila také **Komunikace s rodiči**, se kterou zároveň řada absolventů zatím nezískala zkušenosti v praxi.

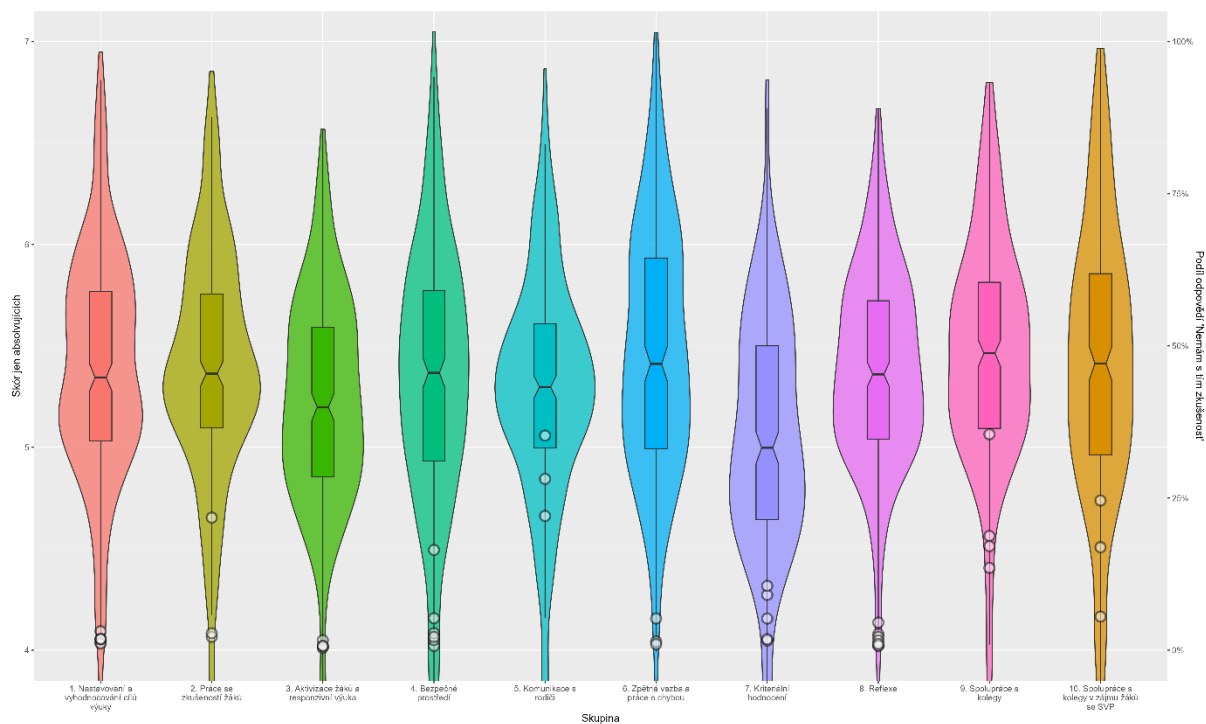
V pásmu průměru se pohybují **Nastavování a vyhodnocování cílů výuky**, **Bezpečné prostředí** či **Reflexe**.

Nejpozitivněji respondentky a respondenti hodnotili svou schopnost poskytování **Zpětné vazby a práce s chybou**. V oblastech **Spolupráce s kolegy** a **Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP** vykazovali respondentky a respondenti ve srovnání s ostatními oblastmi relativně vyšší míru sebedůvěry, a to i na absolventské úrovni. Je však potřeba zdůraznit, že šlo zároveň o oblasti, se kterými postrádal zkušenosti velký podíl výzkumného souboru napříč všemi úrovněmi (tj. od absolventek a absolventů po zkušené vyučující). Z toho vyplývá, že se respondentky a respondenti v kolegiální spolupráci na denní bázi či v zájmu žáků se SVP cítili kompetentní za předpokladu, že s ní měli zkušenost.

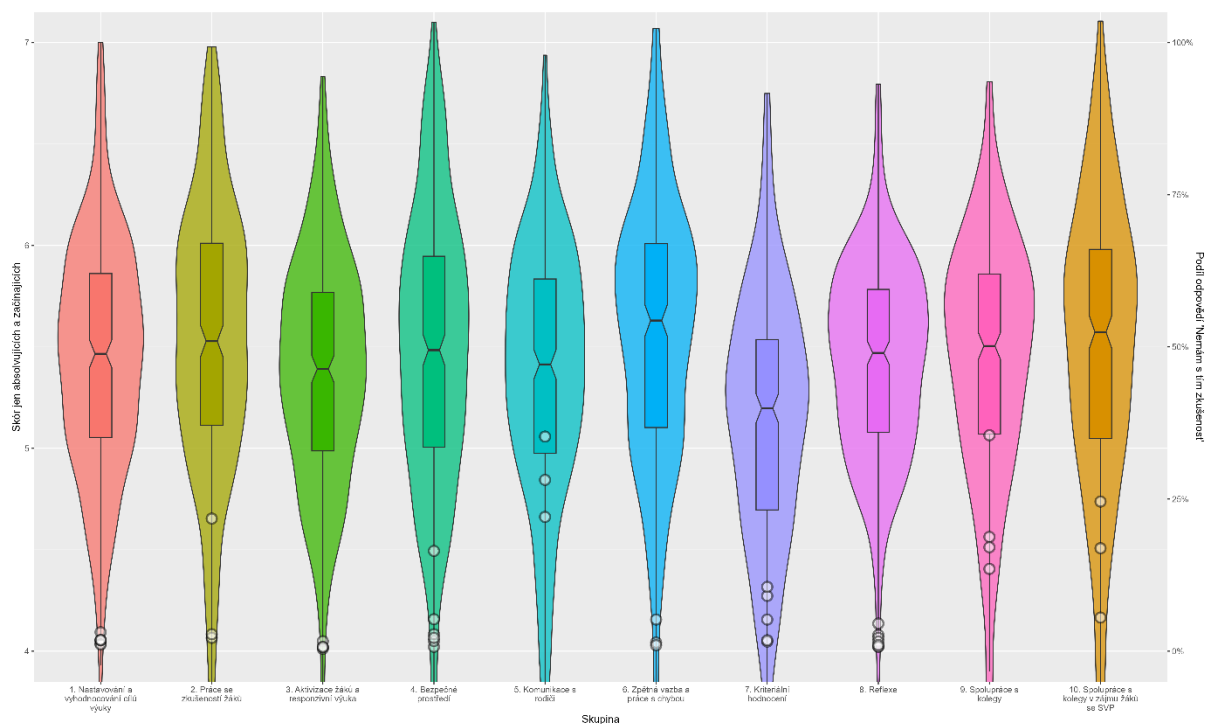
Obrázek 6: Srovnání faktorových skóre – všichni absolventi (tj. dohromady absolventi a absolventi – začínající) – body reprezentují položky, vpravo na ose y se nachází podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“



Obrázek 7: Srovnání faktorových skóre – pouze absolující – body reprezentují položky, vpravo na ose y se nachází podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“



Obrázek 8: Srovnání faktorových skóre – pouze absolující – začínající – body reprezentují položky, vpravo na ose y se nachází podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“

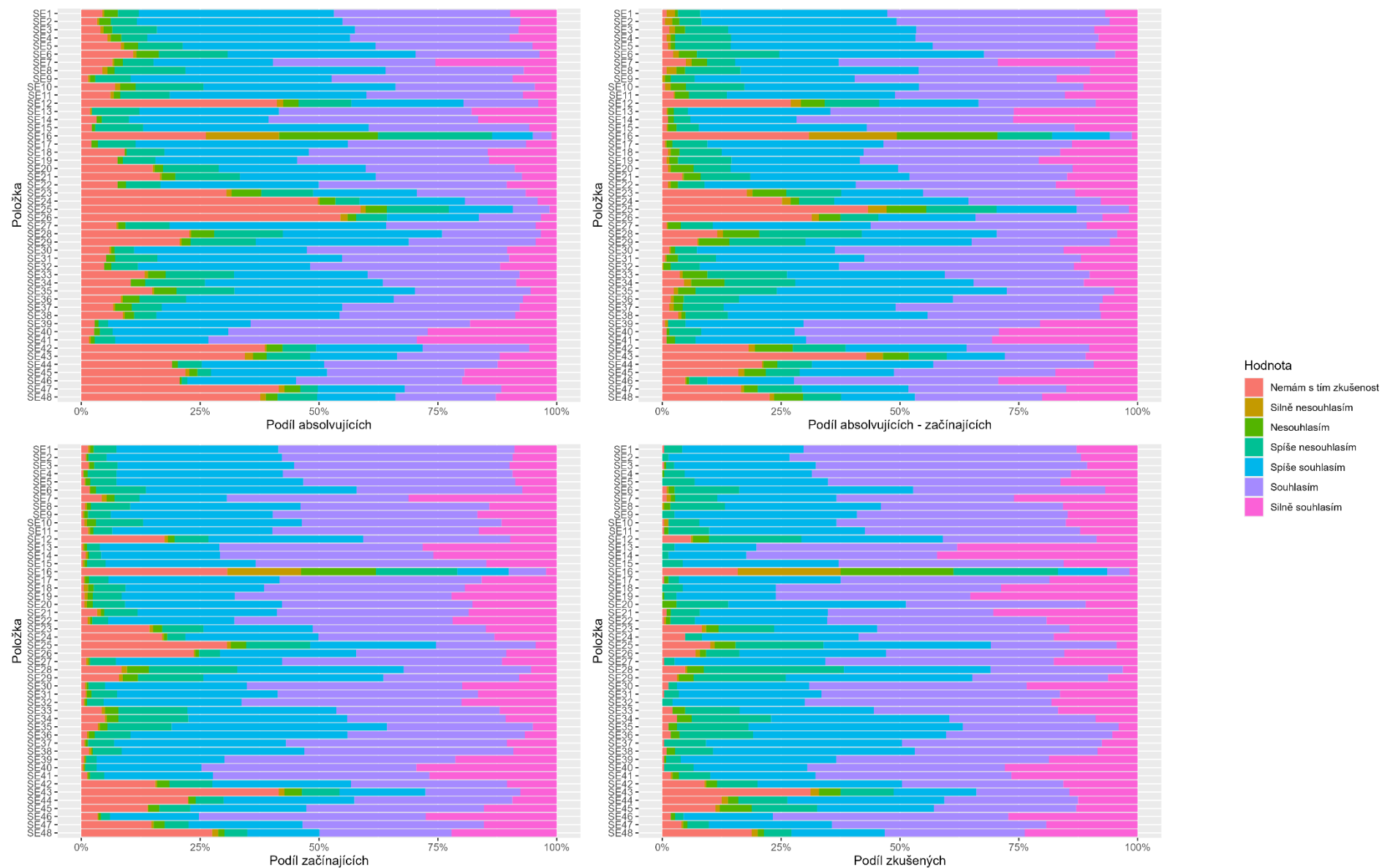


Pohled na výsledky dle jednotlivých položek nabízí obrázek 9. V případě **Kriteriálního hodnocení**, které bylo celkově jednoznačně vnímáno jako nejobtížnější, se ukázaly být náročné zejména položky týkající vedení výuky, ve které se s kriteriálním hodnocením průběžně pracuje. Zatímco relativně více si respondentky a respondenti věřili v nastavování kritérií hodnocení (položka č. 27) či vysvětlování kritérií žákům (položka č. 30), podstatně náročnější byly položky zaměřené na zapojování žáků do hodnocení ve formě vytváření kritérií společně se žáky (položka č. 28.), podporu sebehodnocení (položka č. 29) či vzájemného hodnocení žáků (položka č. 34). Obdobně v oblasti **Aktivizace žáků a responzivní výuka** bylo pro respondentky a respondenty, zejména z kategorie absolvující, náročné přizpůsobovat výuku, pokud se žákyně a žáci aktivně nezapojovali. V případě **Nastavování a vyhodnocování cílů výuky** se napříč skupinami také ukazovalo jako náročnější *vyhodnocování cílů výuky* (položky č. 5 a 6) než jejich *nastavování* (položky č. 1–3). V případě **Zpětné vazby a práce s chybou**, ve které si naopak respondentky a respondenti věřili, se naopak ukázalo být náročné plánování, a to konkrétně zahrnování práce s chybou do plánování výuky (položka č. 33). V neposlední řadě se z hlediska **Reflexe** projevilo jako náročnější *vedení žákyň a žáků k reflexi* (položky č. 35 a 36) než *reflektování vlastní výuky a sebe* jakožto učitelky či učitele (položky č. 37–41).

Při pohledu na výsledky u skupiny absolvujících stojí za zmínku také to, že v rámci zachovávání **Bezpečného prostředí** pro ně bylo náročné udržovat si přehled o vztazích mezi žáky (položka č. 20) a reagovat, pokud vztahy mezi žáky bezpečné prostředí narušily (položka č. 21). To může být dané především tím, že v rámci praxí nemají tolik příležitostí třídu, respektive třídy do hloubky poznat.

Zároveň je nezbytné brát v úvahu, že vyhodnocování výsledků na úrovni položek je spjaté s chybovostí, neboť položky představují samostatný indikátor (tj. mají nižší informační hodnotu) **a nejsou na rozdíl od faktorových skóre očištěné o chybu. Z tohoto důvodu je nutné k interpretaci jednotlivých položek přistupovat s větší opatrností.**

Obrázek 9: Rozložení odpovědí na jednotlivé položky u každé ze skupin respondentek a respondentů

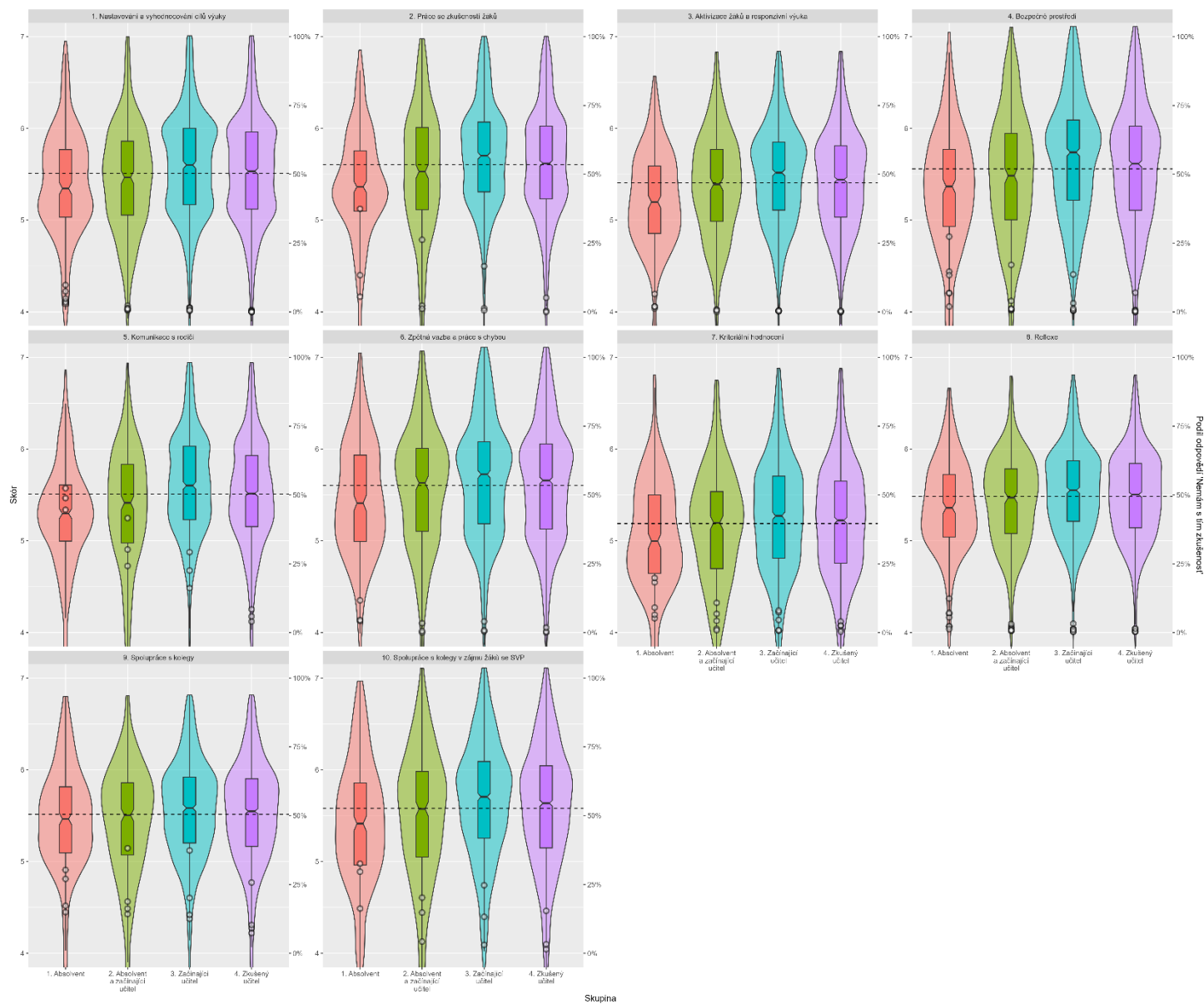


Srovnání dle skupiny respondentek a respondentů zachycené v obrázku 10 pak především ukazuje na dva zásadní trendy. (1) Zaprvé můžeme pozorovat, že v prvních letech své učitelské praxe hodnotí respondentky a respondenti své učitelské kompetence stále pozitivněji s tím, jak získávají více praktických zkušeností. K výrazným posunům dochází od kategorie absolvující po kategorii začínající, a to napříč všemi sledovanými oblastmi. Popsaný trend je tedy robustní a výrazný. Důvěra ve vlastní učitelské kompetence se následně ustaluje a setrvává na vysoké úrovni. Výrazný rozdíl je patrný také mezi kategoriemi absolvující a absolvující – začínající. Absolvující, kteří již učí, si napříč všemi učitelskými kompetencemi věří více než absolvující, kteří zatím nejsou zaměstnaní na učitelské pozici. V tomto případě lze podotknout, že se absolvující – začínající zároveň řadí mezi nejvíce motivované a sebevědomé studentky a studenty. Vzhledem k tomu, že výraznější posun pozorujeme také mezi kategoriemi absolvující – začínající a začínající, je však opodstatněné se domnívat, že je souvislost do značné míry důsledkem vyšší míry zkušenosti s kontinuální výukou žáků.

(2) Druhým významným trendem je snižující se podíl odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“. Ačkoliv se s většinou kompetencí obsažených v KR do určité míry setkalo 80 a více % absolvujících, je důležité zdůraznit, že se s některými kompetencemi část studentek a studentů v průběhu studia vůbec nesetkala. V souladu s očekáváními se jedná o kompetence související s komunikací s rodiči a některé kompetence týkající se profesní spolupráce. Vyšší podíl odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ se však týká také kompetencí z oblastí Kriteriačního hodnocení či Bezpečného prostředí. Uvedené zjištění podporuje podrobnější analýza podílů odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ u jednotlivých položek. Tabulky 11 a 12 poskytují přehled 15 položek s nejvyšším podílem odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ u absolvujících a u začínajících. Podrobný přehled podílů odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ u jednotlivých položek na vzorku pouze absolvujících se nachází v příloze 3. Ze srovnání vyplývá, že podíl absolvujících, kteří nemají zkušenosti s různými aspekty komunikace s rodiči (např. s nastavováním partnerské komunikace), je výrazně vyšší než podíl začínajících, kteří se s těmito oblastmi učitelské praxe ještě nesetkali. Poměrně výrazně více začínajících respondentek a respondentů se setkalo také s nastavováním kritérií společně se žákyněmi a žáky nebo vzájemným hodnocením žákyň a žáků. Zajímavou oblastí je spolupráce s kolegy. Zatímco začínající měli více zkušeností s tím, aby jejich výuka navazovala na výuku kolegyně či kolegy a se zohledňováním poradenských doporučení, absolvující se častěji setkali s tandemovou výukou. To může být zapříčiněné tím, že součástí skupiny začínajících jsou také ti, kteří si učitelské vzdělání doplňují. Oproti tomu absolvující se s tandemem mohli setkat na praxích. Je také důležité podotknout, že v obou skupinách se přesto s tandemovou výukou nesetkalo poměrně hodně respondentek a respondentů (37,4 % začínajících a 27 % absolvujících). **Zjištění souhrnně ukazují, že dostatek praktických zkušeností s různými oblastmi výuky je naprosto klíčový, a to zejména na počátku učitelské kariérní dráhy, tedy na úrovni absolvujících a začínajících pedagogů a pedagogů.**

Obrázek 10

Srovnání jednotlivých faktorových skóre dle skupiny respondentek a respondentů



Skupina

Tabulka 11

Položky s nejvyšším podílem odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ – vzorek **absolvujících**

Kód	Znění položky	Podíl
25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.	52.4 %
26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.	48.9 %
24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.	44.6 %
12.	seznamovat se s životní zkušeností žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .	37.5 %
47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.	32.6 %
42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.	30.3 %
48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.	29.6 %
23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .	27.4 %
43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.	27.0 %
28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.	19.9 %
29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .	18.2 %
45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.	17.3 %
46.	sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků.	16.3 %
44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.	15.0 %
21.	účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí .	14.7 %

Tabulka 12

Položky s nejvyšším podílem odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ – vzorek **začínajících**

Kód	Znění položky	Podíl
43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.	37.4 %
25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.	29.2 %
48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.	24.7 %
26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.	22.6 %
44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.	20.1 %
12.	seznamovat se s životní zkušeností žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .	16.6 %
24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.	16.2 %
42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.	14.0 %
23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .	13.6 %
47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.	13.3 %
45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.	12.5 %
28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.	8 %
29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .	7.4 %
34.	vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.	4.6 %
33.	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.	4 %

Literatura

- Althubaiti, A. (2016). Information bias in health research: definition, pitfalls, and adjustment methods. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 9, 211–217. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S104807>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2017). *Australian Professional Standards for Teachers*. Retrieved July 25, 2023, from <https://www.aitsl.edu.au/standards>.
- Česká školní inspekce. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018 – Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol (Národní zpráva)*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%a1rodn%a1ad%20%a1et%599en%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf
- Department for Education. (2021, December 13). *Teachers' standards*. Retrieved July 25, 2023, from <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021a, January 17). *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8Ci%CC%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021b, September 29). *Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR: Příloha Memoranda o podpoře Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR*. https://www.msmt.cz/file/56253_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Vnímaná připravenost začínajících učitelů a absolventů učitelství – analýza dat z pilotního šetření*. https://www.msmt.cz/file/59754_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, & Česká školní inspekce. (2023). *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5999%adlohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_F.pdf
- Tomková, A., Spilková, V. Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T. Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Národní ústav pro vzdělávání. https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucite.pdf

Přílohy

Příloha 1

Položky na sebehodnocení učitelských kompetencí dle uspořádání v dotazníku

Subjektivně vnímané profesní dovednosti 1	
Cíl výuky je cíl vzdělávací jednotky (např. vyučovací hodiny), který slovy žáka definuje, jaké znalosti, dovednosti či kompetence má žák na konci vzdělávací jednotky ovládat. Jde o cíl krátkodobý. Např. "na konci hodiny uvede výhody a nevýhody používání jaderné energie". Klíčové kompetence jsou popsány v RVP a představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Např. kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Očekávané výstupy jsou popsány v RVP a vymezují očekávanou schopnost žáků používat vzdělávací obsah v praktických situacích, k jejímuž získání by výuka měla dlouhodobě směřovat. Např. "orientuje se na časové ose a v historické mapě" nebo "užívá logickou úvahu a kombinační úsudek při řešení úloh a problémů".	
1.	nastavovat cíle výuky v souladu s ŠVP/RVP .
2.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů .
3.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí .
4.	nastavovat cíle výuky tak, abych mohl/a ověřit, zda se je podařilo naplnit.
5.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují očekávaných výstupů .
6.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují klíčových kompetencí .
7.	používat během vyučovacích hodin ICT (např. interaktivní tabule, tablety) tak, aby to pomohlo v dosahování cílů výuky .
8.	nastavovat cíle výuky s ohledem na aktuální úroveň jednotlivých žáků.
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 2	
Životní zkušenosti žáků myslíme jejich zájmy, prožitky, zvyky a hodnoty udržované v jejich rodinách a mezi jejich přáteli. Aktivní zapojení znamená, že žák (v rámci svých možností) v průběhu hodiny přemýšlí o učivu, hledá řešení předkládaných problémů a komunikuje o nich s učitelem a ostatními žáky. Porozuměním myslíme, že se žák orientuje v probíraném učivu natolik, že dokáže pochopit zadání úkolů a sledovat nový výklad.	
9.	plánovat výuku tak, aby každý žák dostal příležitost aktivně se zapojit .
10.	výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci aktivně nezapojují .
11.	udělat si přibližnou představu o životní zkušenosti žáků při <i>komunikaci se žáky</i> .

12.	seznamovat se s životní zkušeností žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .
13.	ukázat žákům, že probírané učivo může mít využití v jejich životech .
14.	podpořit porozumění výkladu používáním příkladů ze života žáků .
15.	zjišťovat úroveň porozumění jednotlivých žáků.
16.	ve třídě o 40 žácích bez větších problémů každému žákovi poskytovat individuální podporu v průběhu výuky, aby učivu lépe porozuměl . ^a
17.	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci výuce nerozumí .
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 3A Bezpečné prostředí pro učení je takové, ve kterém žáci projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení, komunikují mezi sebou i s učitelem s respektem k individualitě a odlišnostem. V bezpečném prostředí se nikdo nemusí cítit méněcenný ani vyčleněný. Sestává mimo jiné z pozitivních vztahů a důvěry mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem.	
18.	nastavit s žáky pravidla , která budeme ve třídě dodržovat.
19.	zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel .
20.	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky .
21.	účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí .
22.	zajistit, aby se žáci necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.
23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 3B Následujících několik otázek se týká nastavování komunikace s rodiči.	
24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.
25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.
26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 4 Kritéria hodnocení zahrnují nejen kritéria známkování (např. za jednu chybu jednička, za dvě chyby dvojka apod.), ale zejména popis očekávání od žákovské práce, např. "odpověď doloží alespoň třemi fakty" nebo "ze zápisu je zřejmé, jak dospěl/a k výsledku výpočtu". Kritéria by měla být v souladu s cíli výuky. Práce s chybou nekončí opravením nesprávného řešení. Při práci s žákovskou chybou spolu se žáky zjišťujeme, proč k chybě došlo, jak žáci o daném problému přemýšlejí a jak můžeme chybu použít ve výuce, abychom žákům pomohli lépe pochopit učivo a jak o učivu uvažují.	
27.	nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).
28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.

29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .
30.	vysvětlit kritéria hodnocení tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky.
31.	pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům pomohlo porozumět učivu.
32.	poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci dozvěděli, jak se mohou zlepšit.
33.	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.
34.	vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 5	
Reflexe představuje proces vědomého vyhodnocování určité zkušenosti, např.: 1. odučím hodinu / žák vyřeší úlohu, 2. ohlédnou se za zkušeností, 3. identifikuji klíčové faktory (ne)úspěchu a jejich příčiny, 4. navrhnu nový upravený postup, 5. uplatním nový postup v jiné hodině / úloze. Reflektovat je možné např.: • Proces učení: Co žákovi pomáhá, či naopak brání v učení, jakou zkušenost během výuky zakusil (tj. pracuje znovu se vzdělávacím obsahem). • Výsledky učení: Co se žák naučil, kde se nachází v procesu učení, na čem může stavět a jakým směrem si může stanovovat cíle k dalšímu postupu. Důkazy o učení jsou projevy žáka nebo produkty jeho práce, které dokládají jeho posun v učení (např. spontánní projevy, interakce ve skupině, pracovní listy, písemné či ústní odpovědi apod.).	
35.	vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení).
36.	vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat).
37.	získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků.
38.	reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků.
39.	na základě reflexe výuky navrhnout, co udělám příště jinak.
40.	reflektovat , v čem se potřebuji vzdělávat, abych byl/a lepším učitelem / lepší učitelkou.
41.	vyjádřit, jakým chci být učitelem / jakou chci být učitelkou a proč.
Subjektivně vnímané profesní dovednosti 6	
Tandemovou (párovou) výuku společně připravují a uskutečňují dva učitelé. Během výuky jsou v dané třídě přítomni oba dva. Mohou mít rovnocennou roli, nebo může jeden druhému asistovat.	
42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.

43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.
44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.
45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.
46.	sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků.
47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.
48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.

^a Validizační položka.

Příloha 2

Finální rozdělení položek do subškál pro výpočet skóre (tučně vyznačeny kalibrační položky)

1. Nastavování a vyhodnocování cílů výuky				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
2.1 Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně	A	1.	nastavovat cíle výuky v souladu s ŠVP/RVP .	
2.1 Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně	A	2.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů .	
2.1 Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně	A	3.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí .	
2.1 Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně	A	4.	nastavovat cíle výuky tak, abych mohl/a ověřit, zda se je podařilo naplnit.	
2.5 Reflektuji výkon a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	A	5.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují očekávaných výstupů.	
2.5 Reflektuji výkon a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	A	6.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují klíčových kompetencí .	

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušební.

2. Práce se zkušeností žáků				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
2.3 Podporuji u žáků a žákyn zvědavost a motivaci k učení.	A	11.	udělat si přibližnou představu o životní zkušenosti žáků při <i>komunikaci se žáky</i> .	
5.2 Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyn.	A	12.	seznamovat se s životní zkušenosti žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .	
3.1 Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.	A	20.	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky .	

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušební. Položka č. 20 byla na základě výsledků analýzy sítě záměrně zařazena do komunity Práce se zkušeností žáků i do komunity Bezpečné prostředí.

3. Aktivizace žáků a responzivní výuka				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
2.2 Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyn a plánuji výkon tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.	A	9.	plánovat výkon tak, aby každý žák dostal příležitost aktivně se zapojit .	
2.2 Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyn a plánuji výkon tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.	A	10.	výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci aktivně nezapojují .	

2.4	Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.	A	15.	zjišťovat úroveň porozumění jednotlivých žáků.
2.4	Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.	A	17.	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci výuce nerozumí .

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení. Položka č. 17 byla na základě výsledků analýzy sítí záměrně zařazena do komunity Aktivizace žáků a responzivní výuka i do komunity Bezpečné prostředí.

4. Bezpečné prostředí				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
2.4	Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.	A	17.	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci výuce nerozumí .
3.2	Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.	ZU	19.	zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel .
3.1	Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.	A	20.	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky .
3.1/2	Vytvářím bezpečné prostředí pro učení. / Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.	A	21.	účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí .
3.1	Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.	ZU	22.	zajistit, aby se žáci necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.
3.2	Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.	ZU	23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení. Položka č. 17 byla na základě výsledků analýzy sítí záměrně zařazena do komunity Aktivizace žáků a responzivní výuka i do komunity Bezpečné prostředí. Položka č. 20 byla na základě výsledků analýzy sítí záměrně zařazena do komunity Práce se zkušeností žáků i do komunity Bezpečné prostředí.

5. Komunikace s rodiči				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
5.2	Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.	A	24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.
5.2	Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.	ZU	25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou kommunikovali o vzdělávání svých dětí.
5.2	Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.	ZU	26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

6. Zpětná vazba a práce s chybou

Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	ZU	31.	pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům pomohlo porozumět učivu.
4.2 Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.	A	32.	poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci dozvěděli, jak se mohou zlepšit.
4.2 Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.	U	33.	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

7. Kriteriační hodnocení

Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	A	27.	nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	ZU	28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	A	29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	A	30.	vysvětlit kritéria hodnocení tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky.
4.1 Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.	A	34.	vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

8. Reflexe

Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky
4.3 Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.	A	35.	vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení).
4.3 Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.	ZU	36.	vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat).
2.5 Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	A	37.	získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků.
2.5 Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	A	38.	reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků.
2.5 Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.	A	39.	na základě reflexe výuky navrhnout, co udělám příště jinak.
2.5/6.1 Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů. / Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.	ZU	40.	reflektovat , v čem se potřebuji vzdělávat, abych byl/a lepším učitelem / lepší učitelkou.

6.1	Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.	A	41.	vyjádřit, jakým chci být učitelem / jakou chci být učitelkou a proč.
-----	---	---	-----	--

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

9. Spolupráce s kolegy				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
2.3	Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.	U	42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.
5.1	Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	A	43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.
2.5/5.1	Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů / Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	A	44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.
2.5/5.1	Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů / Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	A	45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

10. Spolupráce s kolegy v zájmu žáků se SVP				
Kompetence v KR (finální verze)	Úroveň	Kód	Znění položky	
5.1	Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	ZU	46.	sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků.
2.2	Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.	ZU	47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.
5.1	Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.	ZU	48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.

Pozn.: A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

Příloha 3

Podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ u jednotlivých položek na vzorku pouze absolvujících

Kód	Znění položky	Podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ (%)
1.	nastavovat cíle výuky v souladu s ŠVP/RVP .	3.9
2.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů .	2.9
3.	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí .	3.6
4.	nastavovat cíle výuky tak, abych mohl/a ověřit, zda se je podařilo naplnit.	4.9
5.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují očekávaných výstupů .	7.5
6.	vyhodnocovat, zda žáci dosahují klíčových kompetencí .	9.8
9.	plánovat výuku tak, aby každý žák dostal příležitost aktivně se zapojit .	1.3
10.	výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci aktivně nezapojují .	6.5
11.	udělat si přibližnou představu o životní zkušenosti žáků při <i>komunikaci se žáky</i> .	5.5
12.	seznamovat se s životní zkušeností žáků při <i>komunikaci s rodiči</i> .	37.5
15.	zjišťovat úroveň porozumění jednotlivých žáků.	2
17.	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci výuce nerozumí .	2
19.	zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel .	6.8
20.	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky .	13.4
21.	účinně reagovat, pokud vztahy mezi žáky narušují bezpečné prostředí .	14.7
22.	zajistit, aby se žáci necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.	6.8
23.	vyhledávat pomoc v situaci, kdy se mezi kolegy, žáky či jejich rodiči necítím bezpečně .	27.4
24.	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.	44.6
25.	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.	52.4
26.	při komunikaci s rodiči podporovat rodiče v tom, aby jim záleželo na vzdělání jejich dětí.	48.9
27.	nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).	6.5
28.	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky.	19.9
29.	vést výuku, ve které žáci hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií .	18.2
30.	vysvětlit kritéria hodnocení tak, aby byla srozumitelná pro všechny žáky.	5.2
31.	pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům pomohlo porozumět učivu.	4.6
32.	poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci dozvěděli, jak se mohou zlepšit.	4.2
33.	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.	11.7

34.	vést žáky k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.	9.1
35.	vést žáky k reflexi procesů učení (co jim pomáhá a co jim brání v učení).	12.4
36.	vést žáky k reflexi výsledků učení (co se naučili, kde se nachází a jak dále pracovat).	6.8
37.	získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků.	5.5
38.	reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků.	7.2
39.	na základě reflexe výuky navrhopvat, co udělám příště jinak.	2.3
40.	reflektovat , v čem se potřebuji vzdělávat, abych byl/a lepším učitelem / lepší učitelkou.	2.3
41.	vyjádřit, jakým chci být učitelem / jakou chci být učitelkou a proč.	1.3
42.	spolupracovat s kolegy na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.	30
43.	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy.	27
44.	pozorovat výuku kolegy a poskytnout mu zpětnou vazbu.	15
45.	požádat kolegu, aby přišel do mé výuky a dal mi zpětnou vazbu.	17.3
46.	sdílet s kolegy informace o vzdělávacích potřebách žáků.	16.3
47.	zahrnovat do plánů výuky doporučení poradenského pracoviště / zařízení.	32.6
48.	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.	29.6