



Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy

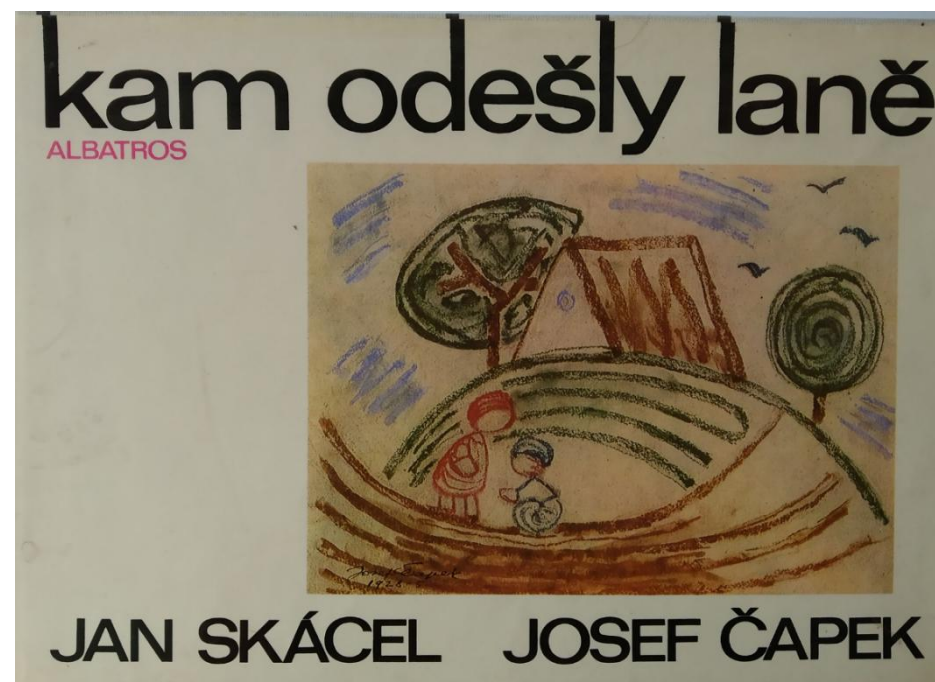


UNIVERZITA
KARLOVA

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

PŘÍLOHA KOMPETENČNÍHO
RÁMCE ABSOLVENTA
A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Finální verze platná od května 2026





Autorský tým:

Zdeněk Brdek, Eliška Doležalová, Klára Eliášková, Ivana Gejgušová, Miroslav Chocholatý, Miroslav Jindra, Filip Komberec, Andrea Králíková, Marcela Křápková Hrdličková, Tomáš Kubíček, Veronika Laufková, Markéta Maturová, Kamila Sekerová, Martin Schacherl, Dagmar Sochorová, Martina Šmejkalová, Kateřina Šormová, Stanislav Štěpáník, Lucie Taraldsen Medová, Martin Tomášek, Jaroslav Vala, Jana Vejvodová, Adam Veřmiřovský

Závěrečná redakce a redakce soupisu literatury:

Marek Bajger

Jazyková korektura:

Ivana Svobodová (ÚJČ AV ČR, v. v. i.)

Grafická úprava:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Pedagogická fakulta UK

Oponenti:

Karolina Duschinská (obecná didaktika), Olga Kučerová (psychologie), Patricie Šinkovičová (oborová didaktika), Marek Bajger (učitel), Ondřej Dědič (učitel), Bára Hloucalová (provázející učitelka), Lucie Strejčková (zkušená učitelka), Jitka Gregorová, Petr Procházka, Žofie Pýchová (studenti PedF UK, obor ČJL)

Nezávislý posuzovatel:

Marek Hančín (Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola dopravní, Praha 1, Masná 18)

Poděkování za rozhodující pomoc při přípravě materiálu a organizační spolupráci: Veronika Laufková

Elektronická verze publikace je dostupná na www.msmt.cz, www.edu.gov.cz

Publikace vznikla v rámci projektu Podpora rozvoje učitelských kompetencí CZ.02.02.XX/00/23_019/0008385.



ÚVODNÍ SLOVO



Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství pro obor Český jazyk a literatura specifikuje oblast 1 společného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (Bořkovec et al., 2023, s. 22–27). Vznikl jako opora pro vzdělávání budoucích učitelů a učitelek i jako inspirace pro jejich následnou praxi. Jeho cílem je vymezit kompetence, znalosti, dovednosti a postoje, kterými má disponovat absolvent či absolventka studia učitelství, aby mohl/a kvalifikovaně, tvořivě a odpovědně plánovat, realizovat a reflektovat výuku českého jazyka a literatury na základních a středních školách.

Dokument propojuje poznatky současné lingvistiky, literární vědy a didaktiky s nároky kladenými na učitele a učitelky českého jazyka a literatury v rychle se proměňující, jazykově stále rozmanitější společnosti. Zdůrazňuje význam základní gramotnosti, kritického myšlení a schopnosti využívat jazyk a literaturu jako nástroje porozumění sobě i světu. Zároveň reflektuje potřebu rozvíjet čtenářství, jazykové kompetence a komunikační dovednosti žáků a žákyň v různorodých prostředích, včetně prostředí digitálních. Rámec je strukturován tak, aby postihoval profesní růst učitele či učitelky – od absolventa/absolventky studia přes začínajícího učitele či začínající učitelku až po zkušeného učitele či zkušenou učitelku. Nabízí tedy nejen výčet očekávaných kompetencí, ale také oporu pro jejich postupný rozvoj.

Dokument předkládáme jako součást dnešní diskuse o profesních kompetencích učitelů a učitelek a o budoucí podobě výuky českého jazyka a literatury.

Za autory

Martina Šmejkalová

“ VIZE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

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

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

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



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

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

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

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

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

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

3. Prostředí pro učení

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

4. Zpětná vazba a hodnocení

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

5. Profesní spolupráce

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

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

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

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku (viz 2. oblast kompetencí).

- 1. Pečuji o svou jazykovou kulturu, abych mohl/a v rámci výuky českého jazyka a literatury působit jako jazykový vzor; ovládám základní principy kultivovaného jazykového projevu i pragmatické aspekty řečové komunikace.
- 2. Systematicky rozvívám své jazykové a komunikační znalosti a dovednosti včetně obecných poznatků o jazyce a sleduji aktuální poznatky jazykovědného výzkumu relevantní pro výuku českého jazyka.
- 3. Systematicky rozvívám své oborové literární znalosti a dovednosti, sleduji soudobou literární tvorbu a orientuji se v aktuálních poznatcích literárněvědného výzkumu relevantních pro výuku.
- 4. Sleduji literaturu pro děti a mládež se zřetelem k věkové skupině, kterou učím, a dokážu žákům a žákyním doporučit vhodnou četbu s ohledem na jejich zájmy, čtenářskou úroveň a vzdělávací potřeby, čímž podporuji rozvoj jejich čtenářských a pisatelských dovedností.

2. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost.

- 1. Uvědomuji si a dokážu zdůvodnit význam českého jazyka a literatury pro lidský život i pro vývoj společnosti.
- 2. Trvale rozvívám své komunikační kompetence (receptivní i produktivní) jako součást profesního i osobnostního rozvoje; uvědomuji si jejich význam pro kultivaci myšlení a vyjadřování.
- 3. Uvědomuji si kontinuitu písemnictví a jazyka, vnímám a oceňuji jejich vysokou kulturněhistorickou hodnotu jako součásti kulturního dědictví a aktivně se o ně zajímám.
- 4. Rozumím jazyku a literatuře jako prostředkům seberealizace, mezilidské komunikace a porozumění a dokážu je reflektovat v osobní i profesní rovině.

3. Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.

- 1. Orientuji se v odborné literatuře (oborové i oborovědidaktické) relevantní pro výuku českého jazyka a literatury a využívám ji pro svůj profesní rozvoj.
- 2. Registruji různé moderní lingvistické přístupy, např. přístupy doporučující (nikoli předepisující) kodifikaci, jež vychází z deskriptivního popisu spisovné normy.

	• 3. Uvědomuji si výzkumnou realitu rychle se rozvíjejících oborů reagujících na měnící se jazykovou situaci ve školách a dokážu jejich poznatky využívat ve výuce českého jazyka a literatury. • 4. S oporou o zdroje časopisecké, knižní i elektronické povahy shrnující nejnovější výzkumy dokážu kriticky posoudit odbornou a didaktickou kvalitu učebnic, příruček, pracovních listů a metodických materiálů.
4. Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.	• 1. Pracuji s elektronickými zdroji relevantními pro výuku českého jazyka a literatury (např. jazykovými příručkami, slovníky, databázemi, katalogy, jazykovými korpusy a digitalizovanými archivními fondy). • 2. Pracuji s rozmanitými typy textů a hypertextů (receptivně a produktivně) a využívám různá média relevantní pro výuku českého jazyka a literatury; dokážu je analyzovat a posoudit jejich obsah, formu a funkci. • 3. Využívám různé komunikační kanály zprostředkující umělecká i neumělecká sdělení (např. literární dílo, film, záznam divadelního představení, audioknihu nebo podcast) a rozumím jejich významu pro recepci a interpretaci sdělení. • 4. Rozumím základním principům fungování jazykových modelů a možnostem jejich využití při práci s textem ve výuce českého jazyka a literatury. • 5. Využívám nástroje generativní umělé inteligence v souladu s profesní etikou a principy AI gramotnosti; uvědomuji si jejich možnosti i limity pro výuku českého jazyka a literatury.
5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.	• 1. Orientuji se v kurikulárních dokumentech stěžejních pro výuku českého jazyka a literatury napříč stupni vzdělávací soustavy a rozumím jejich významu pro plánování výuky, a to ve vztahu ke své oborové erudici. • 2. Na základě svých hlubokých oborových kompetencí se orientuji v očekávaných výsledcích učení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a rozumím nutnosti jejich přizpůsobení vzdělávacím potřebám různých žáků a žákyň, včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a žákyň nadaných.



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- 1. Zastávám principy celoživotního učení v oborovém základu svého pedagogického působení a realizuji je ve své pedagogické praxi.
- 2. Vyhledávám odborná školení a jiné formy celoživotního vzdělávání (např. univerzitní kurzy), které rozvíjejí moje porozumění tomu, jak v mém oboru vzniká a proměňuje se vědecké poznání, jak využívat spolehlivé oborové zdroje a jak tyto zdroje kriticky hodnotit.
- 3. Reflektuji své oborové znalosti, dovednosti a postoje; uvědomuji si silné a slabé stránky své oborové připravenosti a systematicky se rozvíjím v souladu s relevantními poznatky lingvistiky a literární vědy.
- 4. Sleduji aktuální dění v oblasti bohemistiky a její didaktiky (např. odborné časopisy, profesní sdružení, konference a diskusní platformy).
- 5. Uvědomuji si, že výuka českého jazyka a literatury je předmětem odborné i veřejné diskuse, a systematicky proto rozvíjím své oborové a didaktické poznání, abych dokázal/a na tyto diskuse kvalifikovaně reagovat.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- 1. Identifikuji a reflektuji souvislosti mezi českým jazykem a literaturou a dalšími obory (např. vývojovou psychologií, pedagogikou, speciální pedagogikou, obecnou didaktikou) a vědomě je využívám při plánování a realizaci výuky s ohledem na individuální potřeby žáků a žákyň.
- 2. Sleduji a reflektuji základní východiska relevantních lingvistických disciplín (např. kognitivní lingvistiky, pragmatiky, korpusové lingvistiky, psycholingvistiky, (interakční) stylistiky, multimodální lingvistiky apod.) a výběrově využívám jejich poznatky k obohacení výuky českého jazyka.
- 3. V zájmu čtenářsky a interpretačně orientovaného přístupu k literárnímu vyučování chápu literaturu jako součást humanitní vzdělanosti a rozumím jejím vazbám k literárněvědným a pomezním literárním disciplínám

(hermeneutika, naratologie, kognitivní literární věda, komparatistika, estetika, kulturní a mediální studia apod.).

- 4. Respektuji historické poznání jako základ pro porozumění kontextu vývoje literatury a jazyka.
- 5. Rozvívám postavení českého jazyka a literatury jako klíčového oboru, který podporuje rozvoj komunikačních kompetencí a učení v dalších vzdělávacích oblastech.

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

- 1. Udržuji své oborové, pedagogické, psychologické a oborovědidaktické poznání na takové úrovni, abych porozuměl/a specifikům žáků a žákyň nadaných a dokázal/a s nimi efektivně pracovat.
- 2. Orientuji se v různých formách mimoškolního vzdělávání a aktivně organizuji nebo podporuji aktivity rozvíjející zájem a potenciál nadaných a mimořádně nadaných žáků a žákyň (např. olympiády, recitační a literární soutěže, čtenářské a tvůrčí dílny, autorská čtení, exkurze nebo spolupráci s kulturními institucemi).
- 3. Schopnost orientovat se v odborné terminologii, klíčových konceptech a vnitřních souvislostech mého oboru mi umožňuje vytvářet výuku, která je nejen kvalitně strukturovaná, ale také diferencovaná podle potřeb jednotlivých žáků a žákyň.
- 4. Na základě svých oborových kompetencí navrhuji a realizuji vzdělávací aktivity, které rozvíjejí potenciál nadaných a mimořádně nadaných žáků a žákyň, podporují jejich hluboký zájem o obor a vytvářejí prostor pro samostatné bádání a intelektuálně náročnou práci.



OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků a žákyň

Kompetence rozumět vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjet představuje základní předpoklad pro kvalifikované zprostředkování českého jazyka a literatury žákům a žákyním a pro efektivní podporu jejich učení. Tento komentář nabízí **cílový kompetenční model** učitele či učitelky českého jazyka a literatury: vymezuje tedy žádoucí profesní kvality, k nimž by měl/a v průběhu svého profesního rozvoje (od absolventa/absolventky přes začínajícího učitele či začínající učitelku až po zkušeného učitele či zkušenou učitelku) **postupně dospívat**.

Vedle porozumění a hluboké znalosti oboru vyučující disponuje základními odbornými i osobnostními předpoklady k výuce českého jazyka a literatury. Mezi tyto elementární předpoklady náleží spolehlivá znalost spisovného jazyka včetně jeho pravopisné normy jako nedílné součásti jazykové kultury (např. Štícha et al., 2013, 2018, srov. požadavky revidovaného RVP, 2025), stejně jako kultivované řečové dovednosti, a to jak receptivní, tak produktivní. Kromě toho vyučující ovládá pragmatické aspekty jazykové komunikace (např. Chejnová, 2010; Saicová Římalová, 2014) a aplikuje poznatky o různých komunikačních sférách jazyka (Hoffmannová et al., 2016). Celkově tedy prokazuje vysokou úroveň komunikační kompetence, zejména schopnost flexibilně užívat jazykové prostředky v rozmanitých funkčních kontextech.

Následující charakteristiky představují didaktický rozměr oborové kompetence. Kompetentní učitel či učitelka rozvíjí u žáků a žákyň schopnost efektivně komunikovat v každodenních životních situacích

a volit k tomu adekvátní jazykové prostředky. Důraz klade také na dovednost používat jazyk k dosažení konkrétních cílů, na budování schopnosti argumentace, na vyjadřování názorů nebo na rozpoznávání skrytých významů, dezinformací, manipulačních strategií a ideologických východisek v textu mluveném i psaném v různých komunikačních situacích.

Vyučující si uvědomuje, že veškeré jazykové i literární vyučování vychází z komunikačního principu, a tomu přizpůsobuje i plánování výuky. V tomto smyslu chápe jazyk také jako nástroj kritického myšlení a v souladu s kognitivnělingvistickými přístupy i jako prostředek, kterým lidé konceptualizují svět (Lakoff & Johnson, 2002; Vaňková et al., 2005) a jímž vyjadřují postoje, emoce a hodnotové orientace (Pacovská, 2012).

Nedílnou součástí profilu vyučujícího/vyučující českého jazyka a literatury je snaha o celoživotní vzdělávání a systematické rozvíjení oborových znalostí o jazyce i literatuře na základě reflexe vlastních silných a slabých stránek. Zajímá se o relevantní výzkumy s potenciálem inovovat výuku českého jazyka a literatury (např. Borovička, 2023, 2025; Štěpáník, 2022), reflektuje i nejnovější kvalitní literaturu pro děti a mládež a další současnou literární tvorbu.

Rozpoznává styčné body s příbuznými vědními oblastmi, ať už to jsou pomezí lingvistické disciplíny, nebo vědní obory jako pedagogika či psychologie, a je schopen/schopna z nich vybírat nosné prvky pro svou

výuku. Je obeznámen/a se základními historickými kontexty nezbytnými pro koncipování výuky dějin literatury a jazyka jako nedílné součásti národního kulturního dědictví. Registruje rovněž různé moderní lingvistické přístupy, např. přístupy doporučující (nikoli předepisující) kodifikaci, jež vychází z deskriptivního popisu spisovné normy (Nebeská, 2017; Štícha et al., 2018, s. 20).¹

Vyučující českého jazyka a literatury oceňuje nenahraditelný význam jazyka pro uchopování světa a rozvoj myšlení, je si vědom/a jeho důležitosti v mezilidské komunikaci a oceňuje i jeho kulturní hodnotu. Prostřednictvím četby a její reflexe rozvíjí své porozumění světu, sobě i druhým. Chápe jazyk i literaturu jako nástroj seberealizace a prostředek sociální interakce i jako prostředek poznávání reality, vytváření kulturní zkušenosti i individuální identity (Kuzmičová, 2012; Nikolajeva, 2014).

S ohledem k dynamickému rozvoji digitálních technologií a k proměnám slovesných žánrů je schopen/schopna pracovat s elektronickými médii a kriticky posuzovat prezentované informace. Orientuje se v komunikátech multimodálního charakteru a dokáže je zohlednit ve své výuce (Vužňáková et al., 2022). Sleduje vývoj generativní umělé inteligence a umí s ní etickým a odpovědným způsobem kreativně pracovat (Kopecký et al., 2025). Využívá elektronické zdroje k poznání jazyka a literatury nejen pro své vlastní vzdělávací a pracovní účely, ale také pro účely výukové. Tyto kompetence tvoří součást jeho/její širší digitální a mediální gramotnosti, která zahrnuje mimo jiné schopnost reflektovat automatizovanou produkci textů a multimodálních sdělení u svých žáků (Piorecký & Husárová, 2024; Wolfová, 2018).

Živě se zajímá o dění v oblasti výuky českého jazyka a literatury, orientuje se ve stěžejních kurikulárních dokumentech týkajících se českého jazyka a literatury (RVP, 2025; Bořkovec et al., 2023) a kriticky sleduje nejnovější učebnicovou produkci. Na základě svých rozsáhlých oborových znalostí a znalostí funkce učiva je schopen/schopna kvalifikovaně vstupovat do veřejného diskurzu týkajícího se podob, funkce a účelu vyučování českého jazyka a literatury. Je aktivní součástí profesní komunity, která se podílí na utváření a reflexi kurikulárních a edukačních materiálů (např. ŠVP ČJL) v návaznosti na aktuální změny ve vzdělávací politice a školské praxi (Slavík et al., 2017; Adam et al., 2024/2025; Štěpáník et al., 2024/2025).

Učitel či učitelka je vybaven/a takovými oborovými znalostmi, které mu/jí umožňují diferencovat učivo podle míry nadání žáka a žákyně, resp. individualizovat učivo, metody a formy podle aktuálních potřeb každého žáka a každé žákyně, včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a žákyň s odlišným jazykovým zázemím (Eliášková, 2021; k terminologii Doležalová et al., 2025). Díky tomu je také schopen/schopna uplatňovat zasvěcený pohled na různé úrovně kognitivních procesů žáků a žákyň (Byčkovský & Kotásek, 2004; Marzano & Kendall, 2007) a na vývojová stadia jejich myšlení (Průcha, 2011; Vágnerová & Lisá, 2021).

Ze všech těchto důvodů Oborově specifický kompetenční rámec českého jazyka a literatury (OSKR ČJL) klade důraz na sledování dění v oboru, včetně nejnovější odborné literatury, a podněcuje učitele a učitelky, aby jej následovali (viz i soupis vybrané literatury v závěru oblasti 1).

■ 1: „Explicitní kodifikační činnost je v současnosti právem odsouvána do pozadí a je funkčně nahrazována deskriptcí spisovných norem, obsahující kodifikaci implicitně.“

“



OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Srozumitelně a fakticky správně zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním na příslušném stupni vzdělávání v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformují.

- 1. Provádím didaktickou transformaci obsahu českého jazyka a literatury v souladu s cíli vzdělávání, charakterem daného stupně vzdělávání a vzdělávacími potřebami žáků a žákyň.
- 2. Vedu žáky a žákyně k porozumění tomu, jak lze prostřednictvím osvojování jazykových jevů rozvíjet nejen komunikační dovednosti, ale také myšlení a porozumění strukturám a vztahům, které umožňují uspořádat a interpretovat zkušenost a významy.
- 3. Všude, kde je to didakticky vhodné a funkční, uplatňuji integrované pojetí výuky českého jazyka a literatury, tj. propojuji literární výchovu, jazykovou výchovu a komunikační a slohovou výchovu.
- 4. Zjišťuji vzdělávací potřeby žáků a žákyň v oblasti českého jazyka a literatury a přizpůsobuji tomu plánování výuky tak, aby podporovala jejich aktivní zapojení do učení na úrovni jejich individuálních možností.
- 5. Dokážu reflektovat a přiměřeně charakterizovat vlastní čtenářský prožitek z uměleckého díla a využít jej jako východisko pro práci s textem ve výuce.

2. V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely

- 1. Zprostředkovávám žákům a žákyním obsah českého jazyka a literatury v souladu s aktuálními poznatky oboru a přiměřeně jejich věku, znalostem, dovednostem a emoční vyspělostí tak, aby podporoval rozvoj jejich komunikačních dovedností a jazykově kultivovaného a funkčního vyjadřování.
- 2. V rámci jazykové výchovy vhodně kombinuji vyučovací metody zahrnující konstruktivistické prvky i explicitně aktivizující přístupy, které podporují porozumění jazykovým jevům a jejich funkčnímu užívání.

a modelové příklady a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).

- 3. Při výuce literární výchovy propojuji rozvoj literárněteoretických a literárněhistorických znalostí a dovedností s rozvojem čtenářských, interpretačních a tvůrčích dovedností žáků a žákyň a podporuji reflexi a sdílení jejich čtenářských zkušeností.
- 4. Dokážu postihnout didaktický potenciál uměleckého textu a využít jej při plánování výuky s ohledem na cíle učení a strukturu vyučovací jednotky, včetně uplatnění třífázového modelu učení. Na základě reflexe výuky své postupy přiměřeně upravuji.
- 5. Při plánování a realizaci výuky volím texty umělecké i neumělecké povahy a učební úlohy, které podporují zájem, aktivní zapojení a tvořivost žáků a žákyň. Vytvářím komunikační situace umožňující smysluplné využívání jazyka v různých kontextech.

3. Zprostředkuji žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).

- 1. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby svou jazykovou, komunikačně-slohovou a literární zkušenost reflektovali a postupně ji rozvíjeli v uvědomělé poznání jazyka a literatury.
- 2. Žákům a žákyním zprostředkovávám význam českého jazyka a literatury pro jejich osobní život, další vzdělávání i budoucí profesní uplatnění.
- 3. Ve výuce uplatňuji komunikační pojetí výuky mateřského jazyka a vytvářím příležitosti pro rozvoj souvislého, kultivovaného a funkčně přiměřeného vyjadřování žáků a žákyň.
- 4. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby jazyk i literaturu vnímali v širších historických, kulturních a mediálních souvislostech, a využívám k tomu vhodné výukové i mimoškolní vzdělávací příležitosti.
- 5. Zprostředkovávám žákům a žákyním porozumění tomu, jak jazyk a literatura odrážejí společenské hodnoty, postoje a kulturní kontexty, a podporuji jejich schopnost tyto souvislosti reflektovat.

4. Vyučované obory zprostředkovávám jako otevřené a stále se vyvíjející, a jako provázané s dalšími obory; ne jako uzavřené a izolované soubory vědění.

- 1. Zprostředkovávám jazyk a literaturu jako živé a proměnlivé fenomény, které se vyvíjejí v souvislosti se společenskými a kulturními změnami současného světa.
- 2. Při práci s texty využívám různé přístupy interpretace textů (uměleckovýchovný, literárněteoretický, literárněhistorický, neliterární) v závislosti na cílech výuky a vzdělávacích potřebách žáků a žákyň.
- 3. Propojuji výuku českého jazyka a literatury s poznatky z dalších vzdělávacích oblastí a podporuji rozvoj základní gramotnosti jako předpokladu pro učení napříč obory, včetně výuky cizích jazyků.
- 4. Vedu žáky a žákyně k porozumění významu kritického čtení, psaní a myšlení pro jejich učení a orientaci v různých oblastech života.
- 5. Podporuji jazykové sebevědomí žáků a žákyň a vedu je k porozumění významu mateřského jazyka i dalších jazyků v současném vícejazyčném prostředí.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního, tak, aby podporovalo jejich učení ve vyučovaných oborech (viz také 3. oblast kompetencí).

- 1. Spoluvytvářím podnětné a jazykově kultivující prostředí pro učení žáků a žákyň v souladu se vzdělávacími cíli českého jazyka a literatury.
- 2. Vedu žáky a žákyně k bezpečnému a odpovědnému pohybu v digitálním prostředí a učím je pracovat s digitálními texty, kriticky posuzovat informace a rozpoznávat manipulativní či neověřený obsah.
- 3. Vedu žáky a žákyně ke kultivovanému, funkčnímu a situaci přiměřenému vyjadřování v různých formách digitální komunikace.
- 4. Začleňuji do výuky témata mediální výchovy, mediální komunikace a mediální gramotnosti a podporuji žáky a žákyně v porozumění fungování médií a jejich vlivu na společnost.
- 5. Vedu žáky a žákyně k práci s ověřenými informačními zdroji a podporuji jejich kritické a odpovědné využívání digitálních nástrojů, včetně nástrojů generativní umělé inteligence.

6. Pracuji s předporozuměními (prekoncepty), včetně chybných porozumění (miskonceptů), která žáci a žákyně mají o klíčových pojmech ve vyučovaných oborech, a s častými chybami a překážkami pro porozumění obsahu.

- 1. Využívám jazykovou a čtenářskou zkušenost žáků a žákyň jako východisko pro učení a při plánování a realizaci výuky navazuji na jejich dosavadní znalosti a dovednosti.
- 2. Ve výuce rovnoměrně pracuji s komunikáty v mluvené i psané formě, které jsou adekvátní kognitivním schopnostem a zájmům žáků a žákyň. Usiluji o to, aby efektivní výuka omezovala vznik miskonceptů, např. rozdělením učiva na zvládnutelné kroky nebo modelováním odstupňovaných myšlenkových postupů. Vedu žáky a žákyně i k odstraňování těch miskonceptů, které si přinášejí ze své dosavadní praxe.
- 3. Na základě jejich jazykového předporozumění vedu žáky a žákyně k aktivní a uvědomělé práci s mluvenými i psanými komunikáty a podporuji rozvoj receptivních i produktivních dovedností.
- 4. Využívám čtenářské strategie k podpoře porozumění textu, jeho analýzy a interpretace a vedu žáky a žákyně k uvědomování si vlastních postupů učení (tj. k rozvoji metakognice).
- 5. Pracuji s uměleckými i neuměleckými texty přiměřenými věku a čtenářským dovednostem žáků a žákyň. Systematicky vedu žáky a žákyně k předcházení vzniku miskonceptů v literární teorii a historii.

7. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty specifické pro vyučované obory, a to zejména při plánování, realizaci a reflexi výuky a v procesu zpětné vazby a hodnocení (viz 2. a 4. oblast kompetencí).

- 1. Formuluji cíle výuky českého jazyka a literatury v souladu s kurikulárními dokumenty a s ohledem na rozvoj porozumění jazyku a literatuře.
- 2. Systematicky rozvíjím funkční pisatelskou gramotnost žáků a žákyň jako komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů umožňujících účinné užívání jazyka v různých komunikačních situacích.
- 3. Vedu žáky a žákyně k porozumění roli jazyka a literatury ve společnosti a podporuji jejich schopnost vytvářet noremní, výstižné a řečově funkční komunikáty.
- 4. Plánuji výuku českého jazyka a literatury od cílů, tj. stanovím jasné a dosažitelné cíle ve vztahu ke konkrétním žákům a žákyním a učivu, promyslím důkazy o učení a na jejich základě volím vhodné vyučovací strategie, metody a učební úlohy.
- 5. Na základě důkazů o učení a předem stanovených kritérií reflektuji společně se žáky a žákyněmi jejich učební pokrok a podporuji jejich schopnost reflektovat vlastní učení (využívám kritériální hodnocení).

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



8. Vedu žáky a žákyně ve vyučovaných oborech ke kritickému uvažování a k tvůrčí činnosti a etickému jednání.

- 1. Seznamuji žáky a žákyně se zásadami citační etiky, s problematikou plagiátorství a dalších neetických postupů při práci s texty a informacemi; sám/sama tyto zásady důsledně dodržuji a vedu žáky a žákyně k jejich respektování.
- 2. Vedu žáky a žákyně ke kritickému a odpovědnému využívání digitálních technologií a nástrojů, včetně nástrojů generativní umělé inteligence, při práci s texty a informacemi.
- 3. Rozvíjím u žáků a žákyň schopnost kriticky reflektovat vlastní i cizí komunikaci, formulovat vlastní názory a využívat adekvátní komunikační strategie s ohledem na komunikační situaci a komunikační partnery.
- 4. Systematicky začleňuji do výuky tvůrčí aktivity, které podporují rozvoj jazykové tvořivosti, interpretačních dovedností a osobního vztahu žáků a žákyň k jazyku a literatuře.
- 5. Vedu žáky a žákyně ke kritickému posuzování informací z různých zdrojů, k jejich porovnávání, vyhodnocování a formulování vlastních odůvodněných stanovisek; věnuji se i problematice sociálních sítí.

9. Zprostředkovávám žákům a žákyním průřezová témata a koncepty, které jsou společné více oborům; případně vyučuji také mezioborově, tematicky.

- 1. Jako reflektující profesionál/ka dbám na svůj oborový i pedagogický rozvoj. To mi umožňuje zprostředkovávat žákům a žákyním vzdělávací obsah prostřednictvím promyšleně vybraných literárních i neliterárních komunikátů etické, kulturní a společenské hodnoty. Podporuji žakovské porozumění širším mezioborovým souvislostem.
- 2. Vedu se žáky a žákyněmi diskusi o hodnotách, postojích a tématech obsažených v umělecké literatuře i dalších komunikátech a podporuji jejich schopnost tyto hodnoty reflektovat a vztahovat k vlastní životní zkušenosti.
- 3. Podílím se na kolegiálním vytváření koncepce průřezových témat (např. koncept mediální výchovy).
- 4. Využívám příležitosti k mezioborovému i týmovému vyučování a vytvářím vzdělávací situace, které propojují český jazyk a literaturu s dalšími vzdělávacími oblastmi (např. český jazyk – matematika).
- 5. Využívám nástroje a zdroje, které podporují mezioborové učení a umožňují žákům a žákyním nahlížet na jazyk a literaturu v širších souvislostech (např. vzdělávací aplikace, korpusy, online zdroje).

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

- 1. Soustavně rozvíjím své pedagogické, sociální a emoční kompetence, abych dokázal/a vytvářet bezpečné, respektující a inkluzivní prostředí pro učení všech žáků a žákyň.
- 2. Plánuji a realizuji diferencovanou výuku českého jazyka a literatury s ohledem na individuální vzdělávací potřeby, schopnosti a potenciál jednotlivých žáků a žákyň, včetně žáků a žákyň nadaných a mimořádně nadaných (např. organizací specializovaných seminářů zaměřených na prohlubující otázky lingvistiky, literární vědy či intermediálních studií).
- 3. Systematicky rozvíjím své didaktické kompetence (např. dalším sebevzděláváním), a to jak v didaktické aplikaci vyžadované intaktními žáky a žákyněmi, tak i v didaktické aplikaci vyžadované žáky a žákyněmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuji vhodné tituly pro biblioterapii, uplatňuji speciální přístup k přípravě na maturitní zkoušku apod. Podobně přistupuji k žákům a žákyním nadaným a mimořádně nadaným.
- 4. Uplatňuji ve výuce českého jazyka a literatury diferenciaci a individualizaci výuky včetně zařazování sérií úloh s odstupňovanou náročností (tzv. gradované úlohy), které umožňují žákům a žákyním pracovat na úrovni jejich maxima, rozvíjejí jejich sebedůvěru a schopnost sebehodnocení.

“OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků a žákyň

Kompetence zprostředkovávat obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním představuje klíčovou složku profesní způsobilosti učitele či učitelky českého jazyka a literatury. Opírá se o hluboké porozumění oborovému obsahu a současně o schopnost jeho didaktické transformace s ohledem na věk, individuální potřeby, zkušenosti a vzdělávací možnosti žáků a žákyň.

Výuka českého jazyka a literatury vychází z komunikačního a kompetenčního pojetí, z aktuálních poznatků oborové didaktiky a nejnovějších kurikulárních dokumentů (viz i výběr z literatury na konci tohoto dokumentu; např. Janík, 2009; Ball, Thames & Phelps, 2008; nebo Štěpáník, 2019). Oborově specifický kompetenční rámec respektuje skutečnost, že klíčovým konceptem výuky českého jazyka a literatury je podle revidovaného RVP ZV (2025) tzv. základní gramotnost (tj. čtenářská a pisatelská gramotnost). Základní gramotnosti jsou na úrovni 5. a 9. ročníku explicitně „propojené s očekávanými výsledky učení vzdělávacích oborů”.²

Tuto zásadu OSKR ČJL interpretuje tak, že základní gramotnost umožňuje žákům a žákyním efektivně využívat jazyk jako nástroj učení, myšlení, mezilidské komunikace a osobního rozvoje a podporuje soubor

receptivních i produktivních dovedností, jež dovolují žákům a žákyním porozumět různorodým textům a účinně komunikovat v různých situacích. Zahrnuje schopnost orientovat se v literárních i neliterárních komunikačtech, porozumět jejich obsahu, analyzovat jejich strukturu a komunikační záměr, interpretovat jejich významy a kriticky hodnotit informace, které obsahují. Součástí této gramotnosti je také schopnost využívat získané informace v různých vzdělávacích a osobních kontextech a rozvíjet vlastní čtenářské a pisatelské dovednosti. Výsledky učení oboru Český jazyk a literatura dále propojují základní gramotnost s porozuměním jazykovému systému a osvojením pravopisných a jazykových norem,³ a to v rozsahu stanoveném RVP ZV.

Všude, kde je to didakticky žádoucí a funkční, je uplatňováno integrované pojetí výuky českého jazyka a literatury, které propojuje jazykovou, komunikační a literární oblast a podporuje komplexní rozvoj komunikačních a čtenářských kompetencí (Liptáková et al., 2015, 2022). Důraz je kladen na to, aby získané kompetence byly přenositelné a uplatnitelné v autentických životních situacích a podporovaly budoucí osobní, studijní i profesní uplatnění žáků a žákyň v rozmanitých komunikačních kontextech.

■ 2: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti>

■ 3: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk/cjl>

Při výuce českého jazyka a literatury jsou cíleně využívány komunikáty s ohledem na jejich obsahový, jazykový, estetický i didaktický potenciál, které vedou k rozvoji porozumění, interpretace i kritického myšlení, tedy k tomu, aby žáci a žákyně dokázali vyhledávat informace, posuzovat jejich relevanci a spolehlivost, formulovat vlastní myšlenky a argumenty a úspěšně se zapojovat do komunikačního procesu.

Na střední škole učitel či učitelka vychází ze stávajících rámcových vzdělávacích programů pro gymnaziální i střední odborné vzdělávání (srov. RVP 2007 a RVP 2023), cíleně navazuje na kompetence, které si žáci a žákyně osvojili v předchozích stupních vzdělávání, a dále je systematicky rozvíjí. Český jazyk a literatura představují klíčovou součást všeobecného vzdělání, která má zásadní význam nejen pro studijní úspěšnost žáků a žákyně, ale také pro jejich profesní uplatnění, občanskou participaci a celoživotní učení.



Vyučující dále rozvíjí schopnost žáků a žákyně pracovat s komunikáty, formulovat a obhajovat vlastní stanoviska, argumentovat a kriticky posuzovat obsah sdělení, včetně rozpoznávání manipulačních strategií, ideologických východisek a hodnotových aspektů textů. Vede žáky a žákyně k dosažení jazykové gramotnosti, kterou lze chápat jako „komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského jazyka v kontextu různorodých komunikačních situací při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost porozumět roli jazyka ve společnosti, vytvářet normativní, výstižné a komunikačně funkční projevy v souladu s komunikačním záměrem a reflektovat jazyk jako nedílnou součást národního kulturního dědictví“ (Šmejkalová et al., 2021, s. 169–170). Zároveň směřuje žáky a žákyně k nedogmatickému a nestigmatizujícímu hodnocení jazykových projevů (Sherman & Švelch, 2015; Švelch & Sherman, 2018).

V oblasti literárního vyučování na střední škole učitel či učitelka dále rozvíjí interpretační dovednosti žáků a žákyně, prohlubuje jejich kulturní a literárněhistorickou gramotnost a vede je k porozumění různým podobám lidské zkušenosti prostřednictvím literárních textů. Literární výuka přispívá k rozvoji empatie, hodnotové orientace a schopnosti reflektovat kulturní, společenské i historické souvislosti.

Ve středním odborném vzdělávání je posilována schopnost porozumět literatuře jako součásti kulturního kontextu a rozvíjet vztah žáků a žákyně ke čtenářství a kvalitní literatuře; na gymnáziích je navíc kladen zvýšený důraz na analytický a interpretační rozměr práce s literárním textem.

Literární vyučování představuje klíčový prostor pro rozvoj literární kompetence (srov. Culler, 2002), chápáné jako schopnost čtenáře porozumět literárnímu textu na základě osvojených literárních konvencí, interpretovat jeho významy, rozpoznávat jeho estetické, kompoziční

a významové aspekty a vztahovat je k širším kulturním souvislostem. Literární kompetence zahrnuje schopnost aktivně konstruovat význam textu, formulovat interpretační soudy opřené o textové důkazy a reflektovat různé možné interpretace. Literární vyučování současně vytváří prostor pro rozvoj čtenářské zkušenosti žáků a žákyň, rozvoj jejich imaginace a tvořivosti (např. Slavík et al., 2013).

Oborově specifický kompetenční rámec zdůrazňuje význam činnostně orientovaných aktivit ve výuce českého jazyka a literatury, které zahrnují konstruktivistické přístupy (Štěpáník & Chvál, 2016), včetně badatelsky orientované výuky (Svobodová & Svoboda, 2024/2025), i strukturované explicitní postupy vedoucí k systematickému osvojování nového učiva. Tyto strategie podporují aktivní zapojení žáků a žákyň do procesu učení, přispívají ke snižování kognitivní zátěže a umožňují postupné budování jejich komunikačních a interpretačních dovedností.

Učitel či učitelka využívá postupné osvojování znalostí a poskytuje žákům a žákyním průběžnou formativní zpětnou vazbu na základě předem stanovených kritérií hodnocení. Všude, kde je to didakticky vhodné, uplatňuje strukturu výuky odpovídající třífázovému modelu učení, která podporuje aktivní porozumění, reflexi a přenos naučeného do nových situací (již Hausenblas & Košťálová, 2006).

Na všech stupních vzdělávání vyučující přizpůsobuje výuku individuálním vzdělávacím potřebám žáků a žákyň a vytváří podmínky pro jejich aktivní zapojení do procesu učení. Diferencuje obsah, metody i formy výuky tak, aby podporoval/a učení všech, včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků a žákyň nadaných a mimořádně nadaných. Vede žáky a žákyň k postupnému přebírání odpovědnosti za vlastní učení, podporuje jejich metakognitivní dovednosti (Jindrová & Kucharská, 2024) a rozvíjí jejich schopnost reflektovat vlastní porozumění i učební pokrok.

Výuka českého jazyka a literatury rovněž reaguje na proměny komunikačního prostředí, včetně rozvoje digitálních technologií a multimodálních forem komunikace. Český jazyk a literatura tak plní nejen roli samostatného vzdělávacího oboru, ale zároveň představuje základní nástroj učení napříč vzdělávacími oblastmi.



Bibliografie

Literatura citovaná v komentářích a v příkladech

- Adam, R., Bartošová, A., & Bouchalová, D. (2024/2025). Kritická analýza učiva ČJL v modelovém ŠVP pro 2. stupeň ZŠ. *Český jazyk a literatura*, 75(5), 209–215.
<https://doi.org/10.5507/cjl2025-75-5-333>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Borovička, L. (2023). Argumentační esej: Co to je a jak ji hodnotit? *Metodický portál: Články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/23671/ARGUMENTACNI-ESEJ-CO-TO-JE-A-JAK-JI-HODNOTIT.html>
- Borovička, L. (2025). Argumentační esej v literární výchově I. Romantismus. *Metodický portál: Články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/24095/ARGUMENTACNI-ESEJ-V-LITERARNI-VYCHOVE-I-ROMANTISMUS.html>
- Bořkovec, M. (Ed.), Beran, V., Klinka, T., Kratochvílová, J., Loňková, P., Pavlas, T., Pravdová, B., Stuchlíková, I., Šalamounová, Z., Šobánková, P., & Vrabcová, D. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: společné profesní kompetence*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227–242. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821>
- Culler, J. (2002). *Krátký úvod do literární teorie*. Host.
- ČOSIV (2022). *Karta KID – Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi* [online].
https://msmt.gov.cz/uploads/O_200/Karta_KID_pomoc_ohrozenemu_diti/signaly_karta_nahled.pdf
- Doležalová, E., Hájková, E., Hradilová, D., Převrátilová, S., Svobodová, H., Šindelářová, J., Škodová, S., & Šormová, K. (2025). *Čeština jako druhý jazyk: Příloha kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (finální verze platná od března 2026). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
https://msmt.gov.cz/uploads/OSKR/OSKR_Ces_tina_jako_druhy_jazyk.pdf
- Dufková, H. (2024, 10. května). *Kdo neumí pravopis, ten je... aneb pravopis jako stigma* [Proslov, klub Pátečníků].
<https://1url.cz/b1H7u>
- Eliášková, K. (2021). Diferenciace cílů jako možnost pro efektivní výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Didaktické studie*, 13(2), 15–28. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2022/05/DidStu2_21kn.bl_.TISK_.pdf
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2006). Co je E-U-R. *Kritické listy*, 24, 67–69.
https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf
- Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.
- Chejnová, P. (2010). *Didaktické transformace pragmatolingvistických témat*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
<https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp15.pdf>
- Jindrová, B., & Kucharská, A. (2024). Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 8(2), 23–38.
<https://doi.org/10.14712/25337890.5028>
- Kopecký, K., Kříž, M., Krejčí, V., Mašát, M., & Voráč, D. (2025). Využití generativní umělé inteligence jako nástroje podpory učení se zvláštním zaměřením na jazykovou a literární výchovu. *Pedagogika*, 75(4), 471–484.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2025.4911>

- Kuzmičová, A. (2012). Presence in the reading of literary narrative. *Semiotica*, 189(1–4), 23–48. <https://doi.org/10.1515/semi.2011.071>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metaforý, kterými žijeme*. Host.
- Liptáková, L., Andričíková, M., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., Pršová, E., Rusňák, R., Sičáková, L., Stanislavová, Z., & Vužňáková, K. (2015, 2022). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove. <https://elibrary.pulib.sk/elpub/view/isbn/9788055529516>
- Lukešová, L. (Ed.). (2017). *Pro školy – repozitář korpusových cvičení*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. <http://korpus.cz/proskoly>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press. <https://dosen.perbanas.id/wp-content/uploads/2017/12/Taxonomy-of-Educational-Objectives-.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. MŠMT. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf (v textu cit. jako RVP 2007).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání*. MŠMT. <https://edu.gov.cz/dokumenty/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-sov-ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani/databaze-rvp-sov-od-1-9-2023/> (v textu cit. jako RVP 2023).
- Národní pedagogický institut České republiky (2025). *Rámcové vzdělávací programy*. <https://prohlednout.rvp.cz> (v textu cit. jako RVP 2025).
- Nebeská, I. (2017). Spisovná čeština. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny*. Masarykova univerzita. <https://www.czechency.org/slovník/SPISOVNÁ%20ČEŠTINA>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Pacovská, J. (2012). *K hlubinám studákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Karolinum.
- Piorecký, K., & Husárová, Z. (2024). *The culture of neural networks: Synthetic literature and art in (not only) the Czech and Slovak context*. Karolinum.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Saicová Římalová, L. (2014). *Pragmatika: Studijní příručka*. Karolinum. <https://ucitk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/pragmatika.pdf>
- Sherman, T., & Švelch, J. (2015). "Grammar Nazis never sleep": Facebook humor and the management of standard written language. *Language Policy*, 14(4), 315–334. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9344-9>
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8569-2017>
- Svobodová, J., & Svoboda, Š. (2024/2025). Literární výchova badatelsky – M. R. Štefánik v uměleckém zpracování. *Český jazyk a Literatura*, 75(5), 231–237. <https://doi.org/10.5507/cjl2025-75-5-337>
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>
- Šmejkalová, M., & Bajger, M. (2026). No ale psaní velkých písmen by si na češtině měli zopakovat! Malá kazuistika o velké věci aneb K redukovanému chápání hodnocení cílů jazykové výchovy. *V rukopise*.
- Štěpáník, S. (2019). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), 13–25. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/10/DidStu1_19kn.bl_EBSCO_.pdf
- Štěpáník, S. (2022). Interakční stylistika a její didaktické implikace. *Jazyk a kultura*, 13(51), 202–214. <https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=1139337>
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>
- Štěpáník, S., Vala, J., & Kopecký, K. (2024/2025). K revizi RVP ZV. *Český jazyk a literatura*, 75(4), 157–166. <https://doi.org/10.5507/cjl2025-75-4-218>

- Štícha, F., Čermák, F., Hrbáček, J., Karlík, P., Komárek, M., & Panevová, J. (2013). *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Academia.
- Štícha, F., Kolářová, I., Vondráček, M., Bozděchová, I., Bílková, J., Osolobě, K., Kochová, P., Opavská, Z., Šimandl, J., Kopáček, L., & Veselý, V. (2018). *Velká akademická gramatika spisovné češtiny I.: Morfologie: Druhy slov / Tvoření slov*. Academia.
- Švelch, J., & Sherman, T. (2018). "I see your garbage": Participatory practices and literacy privilege on "Grammar Nazi" Facebook pages in different sociolinguistic contexts. *New Media & Society*, 20(7), 2391–2410. <https://doi.org/10.1177/1461444817719087>
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vaňková, I., Nebeská, I., Saicová Římalová, L., & Šlédrová, J. (2005). *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Karolinum.
- Vužňáková, K., Gogová, E., & Liptáková, N. (2022). Multimodálny štýl a porozumenie textu. *Jazyk a kultúra*, 13(51), 237–259. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1095951>
- Wolfová, M. (2018). *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Host.

Další doporučená literatura

- Adam, R. (2009). Nad knihou o jazykové regulaci. *Naše řeč*, 92(3), 145–155. <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=8048>
- Babušová, G., Eliášková, K., Kinclová, A., & Šmejkalová, M. (2023/2024). Slovní úlohy jako prostředek rozvoje jazykové gramotnosti. *Český jazyk a literatura*, 74(1), 1–10. <https://doi.org/10.5507/cjl2023-74-1-264>
- Bílek, P. A. (2003). *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. (Ed. M. Červenka). Host.
- Cvrček, V. (2008). *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Nakladatelství Lidové noviny / Ústav českého národního korpusu.
- Dufková, H., & Vojtěchová, E. (2025/2026). Jak vyučující hodnotí líčení (výsledky dotazníkového šetření). *Český jazyk a literatura*, 76(3), 10–25. <https://doi.org/10.5507/cjl2026-76-3-385>
- Fišer, Z., Dvořáková, D., Cholastová, J., Kuběnský, P., Kopečná, P., & Šalamounová, Z. (2012). *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Masarykova univerzita.

- Fletcher-Wood, H. (2024). *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Gejgušová, I. (2020). Literární teorie v literární výchově na 2. stupni základních škol. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*, 10(1), 5–15. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1130359>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf>
- Hausenblas, O. (2012). Didaktický potenciál textu: Proč hledat texty ke čtení v předmětech. In M. Šlapal, H. Košťálová, O. Hausenblas (Eds.) et al., *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (s. 81–90). KVIC.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: Výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Karolinum.
- Janík, T., Slavík, J., Češková, T., Budínová, I., Minaříková, E., Najvar, P., Bartoňová, M., Ferdiánová, V., Feřt, L., Horniaková, M., Hošpesová, A., Husák, J., Jáč, M., Kohout, J., Konečná, P., Kričfaluši, D., Kuberská, M., Masopust, P., Mentlík, P., Nohavová, A., Pišová, M., Rokos, L., Stacke, V., Štěpáník, S., Tomešková, K., Topolovská, T., Vavroš, M., & Vrhel M. (2022). *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8258-2016>
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Češková, T. (2022). *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Masarykova univerzita.

- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Češková, T. (2024). *On the Theory of Content Transformation in Education: The 3A Methodology for Analysing and Improving Teaching and Learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781032649559>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Klímová, K., & Zítková, J. (2020). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v českém jazyce a literatuře: Zaměření na žáky s SPU a zdravotním znevýhodněním: Metodická příručka*. Masarykova univerzita.
<https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1970/5367/3108-1/0#preview>
- Klumparová, Š. (2013). Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál. In J. Slavík, V. Chrz, S. Štech et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 321–344). Karolinum.
- Komberec, F., & Laufková, V. (2024). Jak rozumí studenti primární pedagogiky věcným rysům pohádkového žánru? *O dietati, jazyku, literatuře*, XII(1), 41–55.
- Krátký, H., & Šmejkalová, M. (2023). Hodnocení písemných slohových prací v německé a české didaktice – komparativní pohled. *Pedagogika*, 73(2), 271–290.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2292>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lokajčíková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64(3), 287–306.
https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_306.pdf
- Lukešová, L., & Lukeš, D. (2021). Frekvence vyjmenovaných slov v současné češtině: korpusová studie. *Didaktické studie*, 13(1), 125–156.
https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2021/11/DidStu1_21kn.bl_.TISK_.pdf
- Machová, S., & Šamalová, M. (Eds.). (2005). *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Novotná, L. (2004). Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných ve školním prostředí. *Metodický portál: Články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/23/MOZNOSTI-ROZVOJE-POTENCIALU-MIMORADNE-NADANYCH-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html>
- Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Akropolis.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Písková, R., & Svobodová, E. (2023). K využití multimodálního textu ve výuce mateřského jazyka: kniha *Atlas zvířat. O dietati, jazyku, literatuře*, XI(2), 117–129.
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1256491>
- Rich, P. R., Van Loon, M. H., Dunlosky, J., & Zaragoza, M. S. (2017). Belief in corrective feedback for common misconceptions: Implications for knowledge revision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(3), 492–501.
<https://doi.org/10.1037/xlm0000322>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971753.pdf>
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (Eds.). (2022). *Hodnocení pro učení* [E-book]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
<https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/108-hodnoceni-pro-uceni/>
- Svobodová, J., Höflerová, E., Kuldánová, P., Sekerová, K., Svobodová, D., & Vavříková, P. (2021). *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
<https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/2021-cestina-v-edukaci-sazba.pdf>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis Scholae*, 10(2), 47–69.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2017.2>

- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola: Úryvky skrytých dějin*. Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2012). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), 42–63. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktické-studie-roč.-4-č.-1-monotematické-číslo-Morfologie-v-teorii-a-praxi-jazykového-vyučování.pdf>
- Šmejkalová, M., Slavík, J., & Doležalová, E. (2023). Problém redukce učiva ze zorného úhlu didaktiky českého jazyka a její historické zkušenosti. *Pedagogika*, 73(2), 247–270. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2307>
- Šormová, K., Šebesta, K., Gráf, T., Hejhalová, V., & Kukrechťová, B. (2019). *Korpusy v jazykovém vyučování*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. https://books.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2019/07/KORPUSY_V_JAZYKOVEM_VYUCOVA_NI_upd_2.pdf
- Štěpáník, S. (2018/2019). Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223. <https://journals.upol.cz/CJL/issue/view/61/32>
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žakovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

- Štěpáník, S., Krčmářová, M., & Polčáková, J. (2020). *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka: Metodická příručka Český jazyk a literatura*. Národní pedagogický institut. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Metodicka_prirucka_SYPO_CJL.pdf
- Vala, J., & Kusá, J. (Eds.). (2016). *Text jako učební úloha: Teorie – výzkum – aplikace*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vojtíšek, O. (2019). Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl*, 16(31), 209–224. <https://doi.org/10.14712/23366680.2019.1.12>
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Poznámka: Při zpracování tohoto OSKR byla využita asistence jazykového modelu ChatGPT (OpenAI, 2026), a to při práci s odbornými zdroji (vyhledávání a organizace literatury), při autory řízené kontrole faktických údajů a při formálním a formulačním zpřesňování a jazykové revizi textu. Obsahová koncepce (opřená o strukturu obecného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství), výběr příkladů a struktura argumentace jsou výsledkem práce autorů a autorek.

ČESKÝ JAZYK

ILUSTRAČNÍ PŘÍKLADY OBOROVĚ SPECIFICKÉHO NAPLNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE V OBLASTECH 2–6

NEPOVINNÁ PŘÍLOHA OBOROVĚ SPECIFICKÉHO KOMPETENČNÍHO RÁMCE ČESKÝ JAZYK A LITERATURA



Komentář k významu kompetencí 2–6 pro učení žáků a žákyň

- Příklady uváděné v následujících oblastech nepředstavují – a ani nemohou představovat – systematické a vyčerpávající pokrytí celé šíře výuky českého jazyka a literatury na základních a středních školách. Jsou koncipovány jako záměrně selektivní a do značné míry fragmentární sondy.
- Jejich cílem je nabídnout parciální vhledy do konkrétních metod, obsahů, přístupů a principů oborové didaktiky ve vztahu ke kompetencím KRAAU a zároveň otevřít odbornou diskusi nad dílčími i obecnějšími aspekty výuky českého jazyka a literatury.
- Zároveň poukazují na naše přemýšlení nad vybranými oblastmi, v nichž lze identifikovat aktuálně akcentované oborovědidaktické priority, a to jak na základě výzkumných zjištění, tak reflektované vyučovací praxe (hodnocení v ČJL, komunikační akcent v kontextu vzdělávání založeného na znalosti obsahu a podobně).
- Míra rozpracování příkladů se přirozeně liší podle jejich povahy. Navzdory této variabilitě však mohou sloužit jako podnět k profesnímu uvažování absolventů a absolventek fakult připravujících učitele a učitelky českého jazyka a literatury, případně jako impuls k odborné reflexi a diskusi.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

- Při plánování a realizaci výuky ČJL využívám spektrum metod, forem, didaktických postupů a materiálů umožňujících všem žákům a žákyním dosáhnout individuálních vzdělávacích cílů respektujících jejich osobní potenciál.

2.1.1.1: Příklad:

- Ve výuce na ZŠ týkající se slovesných kategorií, konkrétně slovesné osoby, si nejprve formuluji cíl konkrétní vyučovací lekce, který koresponduje s RVP (2025; JJK-CJL-001-ZV9-003) v předmětu ČJL (žák/žákyně „určí mluvnické kategorie slovesa – osobu, číslo, způsob, čas“), přičemž reflektuji znalosti a dovednosti již osvojené a zohledňuji vzdělávací potřeby žáků a žákyně.

Ve fázi evokace žáci a žákyně pracují s texty a konkrétními příklady, na jejichž základě si připomínají funkci slovesné osoby a popisují její roli v interpretaci komunikačních událostí. Ve skupinách simulují různé interpersonální komunikační situace, čímž pracují s různými komunikačními rolemi (*role-playing*) a s volbou slovesné osoby jako prostředku vyjádření vztahů mezi mluvčím, adresátem a třetí osobou (neúčastníkem komunikačního aktu). Tato práce s jazykovým materiálem vytváří předpoklady pro porozumění funkci slovesné osoby v komunikaci, jejímu využití v závislosti na komunikační situaci a neomezuje se pouze na mechanické určování gramatických kategorií, v němž žáci a žákyně mohou chybovat. To umožní každému žákovi / každé žákyni postupně dosáhnout stanoveného cíle.

Tyto kognitivně jednodušší úlohy zásadně chápu jako předpoklad pro cíl dlouhodobější, a tedy dovednost práce s textem – nejen z hlediska receptivního (čtení s porozuměním u textů uměleckých i neuměleckých, viz např. dále příklad 2.1.1.2), ale i produktivního při vědomém rozhodování o užití slovesné osoby (např. v uměleckém nebo odborném / prakticko-odborném textu).

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

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

4. Vedu žáky a žákyň k porozumění cílům výuky.

- Cíle výuky ČJL nastavuji na základě oborových i didaktických znalostí principů jazykové, komunikačně-slohové a literární výchovy, se zapojením svých oborovědidaktických kompetencí a se zohledněním reflexe znalostí žáků a žákyň a jejich vzdělávacích potřeb. Kde to lze, uplatňuji integrovaný přístup.

2.1.1.2: Příklad:

- Cílem výuky je, aby žák/žákyně dokázal/a propojit slovesnou osobu s naratologickou kategorií vypravěče a porozuměl/a, jak volba slovesné osoby ovlivňuje perspektivu a interpretaci textu. Tento cíl vychází ze školních znalostí morfologie a naratologie, z reflexe předchozích znalostí žáků a žákyň a zohledňuje jejich aktuální vzdělávací potřeby (interpretaci textu). Postupně zvyšovaná náročnost umožňuje žákům a žákyním budovat kompetence systematicky během jednotlivých ročníků ZŠ a SŠ.

- Formuluji výukové cíle v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP 2025; průřezové téma Společnost pro všechny; RVP 2007; průřezové téma Mediální výchova).

2.1.1.3: Příklad:

- Při uvažování nad cíli ve výuce ČJL ve vztahu k RVP a gramotnostnímu a kompetenčnímu pojetí výuky uplatňuji například následující východisko: V rámci dlouhodobého cíle v tematickém celku mediální výchovy na 2. stupni ZŠ rozvíjím dovednost žáků a žákyň porozumět reklamnímu textu a odhalit zavádějící a manipulativní jazykové prostředky. V krátkodobém horizontu, který si stanovím na jednu vyučovací jednotku, formuluji cíl následovně: Žáci a žákyně identifikují ve vybraném reklamním textu klíčové sdělení, typické jazykové prostředky signalizující reklamní funkci textu a odvodí jejich funkci (persvazivní) prostřednictvím metody kritického čtení. Kriticky posoudí získané informace. Prostřednictvím jazykové reflexe odhalí ve vybraném textu jazykové prostředky reklamní komunikace a v následujících fázích výuky dokážou své znalosti zobecnit a aplikovat na různé další typy mediálních komunikátů.

- Společným plánováním a průběžným vyhodnocováním výuky (včetně sebehodnocení) vedu žáky a žákyně k odpovědnosti za vlastní učení. Systematicky získávám zpětnou vazbu dokládající, že rozumějí cílům ČJL (na začátku každé výukové jednotky uvádím cíle slovy žáků a žákyň) a propojují je s rozvojem svých kompetencí. Reflexe dílčích cílů probíhá v závěru každé výukové jednotky.

2.1.1.4: Příklad:

- Na 2. stupni ZŠ ve výuce literární teorie (genologie) směřuji ke dvěma cílům: žáci a žákyně z předložených textů vyvodí rozdíly mezi věcnými rysy žánru pohádky a žánru pověsti a popíší funkci přímé řeči a způsoby jejího zápisu. Na konci výukové jednotky předložím dvě krátké úlohy ověřující, zda obou cílů dosáhli, a dále je nechám zhodnotit, do jaké míry byl cíl naplněn.
- Konkrétní ověřovací úloha č. 1 na nižší kognitivní úrovni: *Vyznač, které věcné rysy jsou typické pro pohádkový žánr a které pro pověst.*

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

- Konkrétní ověřovací úloha č. 2: Ve fázi uvědomění žáci a žákyně vytvoří krátký text. Polovina z nich přitom tvoří pohádku, polovina pověst. Následně v reflexi ve dvojicích texty sdílejí tak, aby každá dvojice pracovala s pověstí i s pohádkou. Společně pojmenují, které rysy daného žánru použili, a poskytují si vzájemnou zpětnou vazbu, nakolik se jim podařilo zadaný žánr naplnit. Na škále 1 až 4 zhodnotí, jak se jim podařilo stanovené cíle naplnit, event. jakou pomoc budou potřebovat k jejich dosažení.

- Při výuce ČJL stanovují cíle dlouhodobé, z nichž formulují cíle střednědobé a následně krátkodobé, které diferencují a individualizují podle potřeb a znalostí žáků a žákyň dané třídy.

2.1.1.5: Příklad:

- Za dlouhodobý cíl ČJL na 2. stupni ZŠ stanovím rozvoj komunikační a literární kompetence žáků a žákyň a jejich pisatelské a čtenářské gramotnosti (žáci a žákyně disponují znalostmi, dovednostmi a schopnostmi týkajícími se užívání českého jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci i recepci psaných i mluvených komunikátů). Ve střednědobém cíli směřuji k tomu, aby dokázali vytvářet spisovné (vyžaduje-li to komunikační situace), srozumitelné, výstižné a řečově funkční komunikáty, aby ovládali různé pragmalingvistické strategie a aby dokázali vědomě volit a střídat jazykové prostředky podle komunikační situace v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů. Při vyhodnocování krátkodobého cíle (např.: „Žáci vytvoří mluvený projev na téma oblíbená literární postava.“) bude žák nebo žákyně hodnocen/a podle žáky a žákyňmi předem stanovených kritérií, která by měla být přizpůsobena individuálním potřebám a tempu jednotlivých žáků nebo žákyň.



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- Při výuce ČJL formulují výukové cíle v odstupňovaných krocích a motivují žáky a žákyně k jejich postupnému dosahování (srov. již oblast 2.1, bod 5). Vedu žáky a žákyně ke sledování vlastního individuálního pokroku prostřednictvím průběžného sebehodnocení. Hodnocení výsledků učení probíhá dle individuální vztahové normy. Stanovené cíle individualizují a diferencují s ohledem na vzdělávací potřeby všech žáků a žákyň.

2.1.2.6: Příklad:

- Při výuce vyprávěcího slohového postupu stanovím cíl výukové jednotky, aby žáci a žákyně vytvořili vyprávění na zadané téma, a připravím si konkrétní plán pro dosažení tohoto cíle.
Ve fázi evokace zjišťuji, jaké jsou prekoncepty žáků a žákyň o vyprávěcím slohovém postupu (např. s využitím brainstormingu nebo myšlenkové mapy).
Ve fázi jazykového uvědomění hledám konkrétní možnosti, způsoby, cesty, jak dosáhnout cíle ve vztahu k individuálním vzdělávacím potřebám žáků a žákyň. Naplňuji jej postupně prací s autentickými texty (v literatuře například pracuji s fikčními texty, na nichž se dá dobře demonstrovat vyprávění obecně i způsoby vyprávění) založenými na vyprávěcím slohovém postupu. Společně se žáky a žákyněmi vyvozujeme hlavní znaky vyprávění.
Ve fázi reflexe dochází k vyhodnocení dosaženého výstupu z učení s přihlédnutím ke schopnostem a možnostem jednotlivých žáků a žákyň.
- Poskytuji žákům a žákyním k jejich vytvořeným textům detailní zpětnou vazbu. Dále rozvíjím u žáků a žákyň schopnost aplikace získaných poznatků jako nejvyšší komplexní dovednosti (tvorba vlastního vyprávění) a následně dovednost sebehodnocení, a to i formou sebereflexe vlastního textu (v tomto případě vyprávění – zapojení metakognice).
- Vhodnou metodou je např. *VCHD* (vím – chci se dozvědět – dozvěděl/a jsem se), která podporuje motivaci, funguje jako nástroj hodnocení vlastního učení a slouží zároveň jako grafický organizér.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- Při výuce ČJL dbám na to, aby žáci a žákyně byli schopni samostatně nastavovat své cíle učení. Přitom vycházím z vlastních dlouholetých zkušeností, které sdílím s kolegy a kolegyněmi; např. schopnost diferencovat cíle učení podle schopností a potenciálu žáků a žákyní, podle jazykové heterogenity třídy, přítomnosti žáků a žákyní se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) včetně žáků a žákyní nadaných apod.

2.1.3.7: Příklad:

- Na začátku školního roku vyzvu žáky a žákyně, aby si nastavili své osobní cíle, jichž chtějí v ČJL v daném roce dosáhnout. Na základě diagnostického testu a slovního hodnocení loňských výstupů, které mají zařazeny ve svém portfoliu, zodpovídají otázky, například: *V čem se mi v loňském roce dařilo? Na co bych rád/a navázal/a? Co letos potřebuji změnit? Jaký je můj hlavní cíl pro letošní rok v ČJL?* (Např. *Chci se naučit lépe porozumět čteným textům a dokázat stručně vystihnout jejich hlavní myšlenku.*) K jejich záznamu, který je součástí žákovského portfolia, se v průběhu školního roku vracím, žáci a žákyně své pokroky (pomocí portfolia a (sebe)hodnocení výstupů) reflektují například na tripartitních setkáních (žák a žákyně – rodič/e [zákonní zástupci] – učitel či učitelka).

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

- V přípravě na výuku ČJL vždy zohledňuji splnitelnost vzdělávacích cílů s ohledem na věk, kognitivní úroveň žáka a žákyně a úroveň jejich dovedností. Náročnost úkolů funkčně diferencuji tak, aby byl v maximální možné míře podpořen pokrok každého žáka a každé žákyně (tj. i nadaného/nadané či se SVP; poskytuji metodickou oporu při stanovování cílů a celkovém rozvoji speciálnědidaktických postupů u žáků s odlišným jazykovým zázemím). Usiluji o to, aby byli žáci i žákyně úspěšní a nezažívali trvalý neúspěch.
- Jsem mentorem rozvoje čtenářství na škole, což souvisí s širší školní strategií zaměřenou na podporu čtenářské gramotnosti u všech žáků a žákyní jako jednoho z hlavních vzdělávacích cílů. V této roli garantuji organizaci čtenářských akcí, správu školní knihovny a spolupráci s knihovnami, čímž doplňuji výuku ČJL (garantuji práci školní knihovny a rozšiřování knihovnického fondu, garantuji organizaci školního čtenářského klubu, plánuji čtenářské akce ve škole, např. *Noc s Andersenem*). Sám/sama se orientuji v oblasti literatury pro děti a mládež a doporučuji svým žákům a žákyním literaturu adekvátní jejich věkové skupině, kognitivním schopnostem i zájmům – viz oblast 1.2; vedu žáky a žákyně ke sdílení a doporučování titulů umělecké i věcné literatury mezi sebou tak, aby úspěšně rozvíjeli své čtenářství podle svých kognitivních cílů.

2.1.3.8: Příklad 1:

- V komunikačně-slohové části předmětu je mnoho příležitostí, jak úkoly a cíle diferencovat. Proto usiluji o integrovanou výuku a vytvářím více příležitostí pro rozmanité přístupy vedoucí k naplnění cílů předmětu, a to i v inkluzivní třídě. Pokud například neurodivergentní žáci a žákyně (konkrétně s PAS) při psaní preferují určitá témata (např. z oblasti svých zálib), využívám je jako motivační oporu a zároveň jako prostředek diferenciací. Současně odstupňovávám kognitivní náročnost úkolu na základě předem stanovených jazykových a slohových kritérií a podle individuálních vzdělávacích potřeb těchto žáků a žákyní. Pokud bych trval/a na jednotném tématu zadání jen z důvodu stejného postupu celé třídy, mohlo by to u žáka či žákyně zvyšovat kognitivní bariéry při plnění úkolu a tím snižovat jeho/její možnost dosáhnout vzdělávacího cíle.

2.1.3.8: Příklad 2:

- Při rozvoji čtenářství vedu žáky a žákyně k rozšiřování jejich čtenářských teritorií (tj. aby se žák čtenář či žákyně čtenářka posunuli od četby oblíbených a známých literárních textů a autorů k četbě nových a dosud neprobádaných žánrů a témat s náročnějším obsahem i stylem). Současně podporuji u žáků a žákyní motivaci ke čtení / radost ze čtení.

Cíle pro žáky a žákyně na 2. stupni ZŠ odstupňuji podle zvyšující se úrovně čtenářských dovedností:

Žák/žákyně čte literární texty dle vlastního výběru (bez aspirace na literární hodnotu).

Žák/žákyně čte tituly umělecké i věcné literatury a vysvětlí jejich hodnotu (např. formou recenze).

Žák/žákyně vybírá další žánr či téma dle vlastní čtenářské preference.

Žák/žákyně si vědomě vybírá další žánry a témata, jejichž čtením rozšiřuje repertoár své četby; vyhledává nová témata a jejich originální zpracování.

Žák/žákyně čte texty rozmanitých žánrů a stylů, vědomě zaplňuje čtenářská teritoria, porovnává přečtené texty.



OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Poznávám žáky a žákyň, jejich vzdělávací potřeby a aktuální úroveň jejich kompetencí. Vědomě při tom pracuji s vlastními předsudky.

- Předmět ČJL je jedním z hlavních předmětů, v nichž se projektují případné specifické vývojové potřeby, systematicky proto zjišťuji předpoklady žáků a žákyň ke studiu ČJL (didaktické testy, rozhovory, pozorování). Sleduji jejich vzdělávací potřeby a úroveň komunikační kompetence.

2.2.1.1: Příklad 1:

- Při osvojování pravopisu v předmětu ČJL systematicky podporuji všechny žáky a žákyň. Zvláštní pozornost věnuji žákům a žákyním s přiznanými podpůrnými opatřeními. Cíleně se zajímám o doporučení vydaná pedagogicko-psychologickou poradnou, která nastavuje metodické postupy tak, aby žáci i žákyň se SVP dosáhli maximálního možného úspěchu (vizualizace, strukturované úkoly, zkrácené, nebo naopak prodloužené časové úseky pro úkoly apod.).
- Pracuji s případnými vlastními vědomými předsudky: například u žáků/žákyň s těžkým zrakovým postižením nerezignuji na tvorbu komunikátů zahrnujících slohový postup popisný, založený na přímém pozorování, protože žák/žákyně je i bez zrakové informace schopen/schopna principy tohoto postupu postihnout pomocí vysoce individualizovaných metod a vhodných pomůcek, jako jsou např. 3D modely. I když mám pocit, že některá doporučení nemohu akceptovat, snažím se cíleně pracovat na odstranění těchto předsudků ve vlastním didaktickém uvažování; např. pokud se domnívám, že neurodivergentní žák/žákyně (např. s ADHD) bude mít problémy s chováním, a v důsledku toho nebude moci plnit komplexnější jazykové úkoly. Takto ve svém uvažování postupuji vždy, aby měli všichni žáci a žákyň možnost v předmětu ČJL zažít úspěch a nebyli trvale neúspěšní.

2.2.1.1: Příklad 2:

- Při výběru titulů k četbě respektuji individuální potřeby a zájmy žáků a žákyň a pomáhám jim nabídkou různorodých záznamů z četby reflektovat přečtené. Zároveň rozšiřuji jejich čtenářská teritoria. Umím pracovat

2. Plánuji výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků a žákyň.

se svými potenciálními předsudky a neodsuzují žakovský výběr literárních textů (nereagují negativně na žakovský výběr konkrétního textu nebo žánru, například na komiksy nebo životopisy sportovců).

- Při výuce ČJL preferuji výuku s aktivním zapojením žáků a žákyň. Účelně kombinuji vyučovací metody s konstruktivistickými prvky, prvky badatelské výuky i s explicitně aktivizujícími přístupy (viz oblast 1.2, bod 2, odstavec 2).

2.2.1.2: Příklad 1:

- Cíl výukové jednotky: Žák nebo žákyně vysvětlí funkci přívlastku ve větě a užije přívlastky ve vlastním komunikátu.

Při výuce syntaxe usiluji o to, aby žáci a žákyně na základě pečlivě vybraných autentických nebo žakovských či didaktizovaných textů postupně a v logické provázanosti vyvodili funkci přívlastku ve větě.

- Při vyvození funkce přívlastku ve fázích motivace a evokace podporuji společnou diskusi na konkrétní, žákům a žákyním blízké téma (na platformách, které žáci a žákyně užívají).

1. Využijeme školet dostupný generátor obrázků nebo jinou formu umělé inteligence, která podporuje vizualizaci textu, což usnadňuje princip názornosti při identifikaci funkce přívlastků. Vložíme krátký text (absence přívlastku vyvolá humorný efekt), např.: „Karel je umělec. K tvorbě používá ruce a prsty. Charakterizují ho vlasy, oči, rty, nos a uši. Nosí oblečení a čepici. Pyšní se teniskami. Na prsteníčku se mu vyjímá prsten. Dobře hraje i fotbal, protože má nohy. Právě se připravuje na vystoupení a stojí na okraji.“ Žákům a žákyním se zobrazí obrázek.

2. Kopírujeme text s doplněnými detaily: „Karel je slavný umělec. K hudební tvorbě používá mohutné ruce a štíhlé prsty. Charakterizují ho blondaté vlasy, modré oči, úzké rty, špičatý nos a odstáté uši. Nosí černé oblečení a modrou čepici. Pyšní se zlatými teniskami. Na prsteníčku se mu vyjímá velký prsten ze zlata. Dobře hraje i fotbal, protože má dlouhé nohy. Právě se připravuje na kytarové vystoupení a stojí na okraji pódia.“

Žáci a žákyně porovnávají texty a obrázky, identifikují přívlastky, které přibyly, a na základě vizualizace diskutují, jak zpřesňují význam sdělení. Ve fázi jazykového uvědomění žáci a žákyně vyvozují funkci přívlastku ve větě a zvažují jeho vhodné užití. Společně přívlastky zaznamenávají a třídí na shodné a neshodné (explicitně aktivizující výuka). Ve fázi reflexe a produkce pokus napodobí: připraví vlastní paralelní texty lišící se přítomností přívlastků, dbají přitom na jazykovou rovnováhu a přirozenost textu. Tato cvičení chápu jako přípravná k následné samostatné tvorbě komplexního jazykového komunikátu.

Poznámka: Při práci s generátory obrázků a dalšími nástroji umělé inteligence je třeba vždy uvést zdroj a zaznamenat použití AI. Žáci a žákyně by měli jasně označit, že obsah vznikl s podporou AI, aby byla práce etická a transparentní – propojení s rozvojem digitální kompetence žáků a žákyň.

3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyň (viz také kompetence 1.2).

2.2.1.2: Příklad 2:

- Při charakteristice literární postavy ve fázi evokace podporujeme přemýšlení žáků a žákyň o lidech kolem nás – co je špatné a co dobré; jaké máme vlastnosti, kterých si vážíme, a které nám naopak vadí. Přemýšlíme, jak by bylo možné nevhodné jednání nahradit, příp. vysvětlit jeho příčiny.

Ve fázi uvědomění čteme například ukázkou z textu *Útěk Kryšpína N.* (Ivona Březinová) a žáci a žákyně mají za úkol zaznamenat, jaké nacházejí kladné a záporné vlastnosti u postav v ukázce. Vyvozují, jak se postavy chovají, jak promlouvají a jaké mají vlastnosti. Žáci a žákyně následně vytvoří skupiny a sdílejí své řešení a prožitek z přečteného úryvku.

Ve fázi reflexe navrhnou pro nevhodné jednání vybrané postavy možné řešení nápravy formou dopisu postavě. V následující výukové jednotce porovnají záporné postavy a jejich charakteristiky (jméno, vzhled, chování, prostředí, promluva).

- Ve výuce ČJL využívám rozmanité výukové metody, techniky a organizační formy, které žáky a žákyně směřují ke stanoveným cílům a zohledňují jejich individuální potřeby. Žákům a žákyním předkládám různé komunikáty vycházející z jejich autentické zkušenosti, aby mohli propojit výuku s vlastními prekoncepty.
- Při vyvozování jazykových pravidel účelně kombinuji vyučovací metody s konstruktivistickými prvky i s explicitně aktivizujícími přístupy, kdy nejprve strukturovaně modelově vysvětlím a ukážu pravidla (a/nebo postupy) a žáci a žákyně si je následně osvojují krok za krokem. Neopomínám soustavně zapojovat formativní zpětnou vazbu.

2.2.1.3: Příklad 1:

- Příklad individuální práce s autentickým jazykovým materiálem pro střední školy: Při výuce o rozvrstvení slovní zásoby žáci a žákyně analyzují komunikáty, v nichž se manifestuje konkrétní jazykový prostředek (psaný nebo audio/vizuální záznam vyučující předem připraví z databází – např. <https://www.ceskanareci.cz/>, <http://ujc.dialogy.cz/>, <https://korpus.cz/mapka/>). Posuzují, jakou funkci v mluveném nebo psaném komunikátu mají jazykové prostředky spisovné i nespisovné češtiny (např. eufemismy, slangismy, dialektismy, kolokvialismy, neologismy, archaismy) – aktivizace prekonceptuální zkušenosti, analýza komunikátů a jejich komparace.

Na základě porovnání různých kontextů a jazykových projevů žáci a žákyně vyvozují pravidla použití těchto prostředků. Následuje hromadné shrnutí vyvozených pravidel a jejich upevnění prostřednictvím definice.

Ve fázi reflexe žáci a žákyně vlastními slovy formulují základní pravidla použití a funkce jazykového prostředku v různých typech textů. Tuto problematiku je velmi vhodné účelně propojit s literární výchovou (např. archaismy) a vytvořit tak integrovanou lekci. K neologismům srov. též příklad 2.3.1.4.

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

2.2.1.3: Příklad 2:

- Cílem výukové jednotky na střední škole je: Žáci a žákyně poznají sonet a definují jeho znaky. Žáci a žákyně si samostatně najdou příklad sonetu (individuální práce). Jedna skupina přitom hledá pomocí vyhledávače (například Google), druhá nechá sonet vygenerovat AI, třetí pátrá na Instagramu (hledá instagramovou poezii). Následně vytvoří skupiny (ideálně po třech; skupinová práce), a to tak, aby v každé skupině byl příklad sonetu vyhledaného Googlem, generovaného AI a instapoezie. Následně prostřednictvím srovnání textů vyvozují znaky sonetu a vytváří vlastní definici žánru. Každá skupina shrne své poznatky, vyučující je zapisuje na tabuli a třída odhaluje, ve kterých znacích se skupiny shodly (práce celé třídy). Tyto znaky jsou na tabuli zvýrazněny. Vzniká třídní definice sonetu, kterou následně žáci i žákyně porovnají s odbornou definicí (definice v učebnici, *Slovníku literární teorie* apod.). Žáci a žákyně pomocí metody pětilístku nebo diamantu reflektují sonet. Své výsledky mohou, ale nemusejí sdílet ve skupině.

- Plánuji výuku ČJL ve vztahu ke stanoveným výukovým cílům a s ohledem na logické uspořádání jednotlivých výukových témat.

2.2.1.4: Příklad 1:

- Cíl výukové jednotky: Krátkodobý – žák/žákyně rozliší významově nejednoznačné syntaktické vazby v autentickém komunikátu a interpretuje jejich vliv na porozumění textu. Dlouhodobý – žák/žákyně si osvojí schopnost identifikovat a analyzovat významovou nejednoznačnost ve větě, uvědomí si vliv slovosledu na interpretaci textu a dokáže své vlastní komunikáty formulovat tak, aby byla jejich syntaktická struktura jednoznačná.

Přímo ve výuce (tedy pro výukové účely) můžeme vycházet z autentického anonymizovaného jazykového materiálu, který se často vyskytuje v běžné komunikaci, např. na internetu. Pro účely tohoto OSKR (zachování autorských práv) tyto reálné komunikáty anonymizujeme, avšak stále se opíráme o skutečně existující výskyty např. v inzerátech, žurnalistice, v názvech obchodních produktů nebo v reklamě. Jsou to příklady jako *Filé pro děti bez kostí*, *Šunka pro děti nejvyšších kvalit*, *Podestýlka pro morčata z kukuřičných větren*, *Šampon na vlasy s chmelovým extraktem*, *Hledám psa pro moji maminku malého vzrůstu* a podobně.

V úvodní fázi (motivace a evokace) žáci a žákyně diskutují, proč komunikáty působí nejasně. Následně pracují s první intuitivní interpretací textu a sledují, kde významová nejednoznačnost vzniká.

Ve fázi uvědomění analyzují syntaktickou a slovoslednou strukturu příkladů. Zjišťují, že slovosledně dochází k nepatřičnému postavení větných členů, čímž dochází k posunu významu. Na základě této analýzy spolu s vyučujícím/vyučující vyvozují, proč syntaktická struktura vede k nejednoznačné interpretaci. V navazující fázi žáci a žákyně upravují text tak, aby byla syntaktická struktura jednoznačná, a porovnávají rozdíl mezi původní a upravenou verzí.

Ve fázi reflexe formulují, jak slovosledné uspořádání výpovědi ovlivňuje vznik nejednoznačnosti a jakým způsobem lze podobným interpretačním posunům v komunikaci předcházet. Praxe ukazuje, že jakmile žáci/žákyně princip pochopí, dokážou podobné struktury ve veřejném prostoru velmi rychle identifikovat (motivační faktor, fungování jazyka v běžné komunikační praxi) a v produkční fázi se jich vyvarovat.

2.2.1.4: Příklad 2:

- Cíl výukové jednotky: Žáci/žákyně rozliší různé perspektivy vyprávění a aktivně vytvoří vlastní text. Při výuce literární teorie (role vypravěče v literárním díle) logicky rozfázují výukovou lekci na téma naratologická kategorie vypravěče. Pracují s dichotomií heterodiegetického a homodiegetického, resp. objektivního a subjektivního vyprávění; zavedou pojem *er-forma* a *ich-forma*; propojují s učivem o slovesné osobě (prvky integrované výuky); reflektují funkci obou typů vypravěčů. Další typy vypravěčů a jejich charakteristiky budou následovat návazně (fokalizované vyprávění).

Ve fázi evokace žáci a žákyně přemýšlejí nad tím, kterých naratologických kategorií si všimají při četbě prózy (prekonceptuální fáze). Reflektují skutečnost, že o tom, kdo příběh bude vyprávět, rozhoduje spisovatel již na začátku tvorby.

Ve fázi uvědomění čtou výchozí literární text a z něj vyvozují charakteristiku vypravěče (začínám heterodiegetickým vypravěčem – objektivním vyprávěním, následně využijí literární text s vypravěčem homodiegetickým – subjektivní vyprávění).

V produktivní fázi žáci a žákyně transformují jimi vybraný text (převypráví text z jiné perspektivy).

Ve fázi reflexe zhodnotí, jaký je efekt odlišných způsobů a perspektiv vyprávění.



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

6. Volím postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků a žákyň (v návaznosti

- Předmět ČJL je jedním z klíčových předmětů, v rámci nichž se manifestují případné speciální vzdělávací potřeby žáků a žákyň, ať už ve smyslu nedostatků, či vysokého nadání. Pravidelně proto ověřuji studijní předpoklady žáků a žákyň, a v případě potřeby (žáci/žákyně se SVP, včetně nadaných, žáci/žákyně s odlišným jazykovým zázemím) ve spolupráci s rodiči (zákonnými zástupci) a poradenskými zařízeními přijímám odpovídající podpůrná opatření.

2.2.2.5: Příklad:

- Při výuce ČJL jako celku soustavně sleduji pracovní tempo žáků a žákyň. Pokud zaregistruji výrazně nižší pracovní tempo při práci s delším komunikátem, hledám příčiny sníženého pracovního tempa. Jestliže zjistím, že nižší úspěšnost řešení úkolů je způsobena nadměrným soustředěním na techniku čtení, konzultuji situaci s rodiči (zákonnými zástupci), s kolegy a kolegyněmi a případně se školním poradenským pracovištěm. Hledám cesty, jak upravit pro tohoto žáka / tuto žákyni zadání práce, aby mohl/a uspět na úrovni svého maxima (volím méně rozsáhlý komunikát nebo jeho část; modifikuji komunikát, upravuji zadání práce apod.).
- Neopomím potřeby žáka/žákyně mimořádně nadaného/nadané. Shledám-li, že žák/žákyně vykazuje ve srovnání s vrstevníky či vrstevnicemi vysokou úroveň v jedné či ve více oblastech (nebo v celém oboru) kognitivních schopností či dovedností, které ve výuce předmětu ČJL rozvíjíme, konzultuji se žákem/žákyní jeho/její potřeby a snažím se mu/jí po vzájemné domluvě rozšířit obsah vzdělávání nad rámec standardního vzdělávacího programu a cíleně ho/ji zaměstnávat ve výuce tak, aby měl/a prostor pro rozvoj svého potenciálu (rozšiřující četba či tvorba literárních textů, podíl na tvorbě školního časopisu/podcastu, složitější výchozí texty ke slohotvornému či větněčlenskému rozboru, tvorba referátů a esejí nad rámec běžné výuky, problémové úkoly v korpusu SYN2025; dále viz příklad 2.2.3.8).

- Respektuji a zohledňuji ve výuce českého jazyka a literatury doporučení odborných poradenských pracovišť a volím postupy v souladu se vzdělávacími potřebami žáků a žákyň.

2.2.2.6: Příklad:

- Ve výuce ČJL při práci s textem u žáka/žákyně s přiznanými podpůrnými opatřeními 1. stupně využívám maximum svých možností organizace práce ve třídě u všech žáků nebo žákyň se SVP. U žáka/žákyně s dyslexií (diagnostikovanou v školském poradenském zařízení) v rámci přiznaných podpůrných opatření, u něhož/ní se obtíže projevují ve všech úkonech souvisejících se čtenářskými výkony a prací s textem, mohu volit následující podpůrné postupy: čtu vždy nahlas pokyny a zadání různých úkolů; dle potřeby prodlužuji čas na zpracování

na bod 5). Poskytuji autonomně podporu v 1. stupni podpůrných opatření.⁴

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

úkolů; oceňuji veškerý pokrok žáka/žákyně a podporuji jeho/její motivaci se učit; modifikuji psaný komunikát dle potřeb žáka/žákyně, tj. používám bezpatkové písmo (Arial, Calibri či Comic Sans) velikosti 12–14 s řádkováním 1,5 a zarovnáním doleva; černý text tisknu na bílé či žluté pozadí; ke zvýraznění používám vždy tučné písmo; nepoužívám kurzívu; podtržené písmo použiji pouze v případě, že čára nepřetíná žádné písmeno; obtížná či nová slova procvičím před četbou, eventuálně použiji rozšíření mezer mezi písmeny u slov, kde písmena splývají. Umožňuji žákovi/žákyni vést si poznámky a zápisy za pomoci moderních kompenzačních technologií, např. žáky a žákyň s oslabením zrakového vnímání vedu k využívání programu JAWS – odečítač obrazovky s hlasovým výstupem.

- Ve výuce ČJL využívám promyšleně diferencované výukové postupy a modifikuji cíle s ohledem na individuální potřeby žáků a žákyň.

2.2.2.7: Příklad:

- Při výuce jazykové výstavby literárního textu (dle cílů výuky a výběru vyučujícího/vyučující, např. Bohumila Grögerová, Daniela Fischerová, Bohumil Hrabal, Božena Němcová, Ludvík Vaculík, Vladislav Vančura a další) se snažím využívat dle svých dosavadních schopností diferenciaci a individualizaci výuky prostřednictvím gradovaných úloh, které umožňují pracovat žákovi/žákyni na úrovni jeho/jejího maxima, rozvíjejí jeho/její sebedůvěru a schopnost sebehodnocení. Žák/žákyně se tak stává spoluzodpovědným/spoluzodpovědnou za své učení. Úlohy k ukázce z literárního textu odstupňuji podle náročnosti tak, aby respektovaly individuální možnosti žáků a žákyň dané třídy a umožňovaly jim naplňovat individuální vzdělávací cíle, čímž vnitřně motivuji žáky a žákyň k učení a sledování jejich pokroku. Nejprve zařazuji úlohy směřující k vyhledávání informací v textu, následně úlohy cílené na rovinu porozumění textu; na nejvyšší úrovni formuluji úlohy směřující k analýze a interpretaci literárního textu.

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



Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- Ve výuce ČJL dbám na rovnoprávné prostředí pro všechny žáky a žákyně v intencích bodu 8.

2.2.3.8: Příklad:

- Ve výuce ČJL využívám širokou škálu komunikátů ze všech komunikačních sfér, včetně intermediálních (komunikační prostředky mezi textem a obrazem). Promyšleně volím komunikáty, které nestereotypně tematizují různorodost a odlišnost ve společnosti (např. *Zadní dům*, Anne Franková). V jazykových cvičeních dbám na genderově vyvážené příklady (z reálných životních zkušeností). Vyhýbám se stereotypům při výběru textů nebo aktivit, přizpůsobuji jazyková cvičení tak, aby nevyvolávala genderové, etnické, kulturní nebo sociální předsudky.
- Výukové postupy v případě žáků a žákýň nadaných a mimořádně nadaných volím tak, abych v maximální míře rozvíjel/a jejich potenciál (*enrichment*; některé aktivity srov. již v příkladu 2.2.2.5). Citlivě zapojuji nadaného žáka a nadanou žákyni do mentoringu a vrstevnického učení, podporuji jeho/její pokročilé literární projekty, svěřuji mu/jí jednoduché formy microteachingu, dle zájmu mu/jí nabízím texty k pokročilé lingvistické analýze – analyzování slootvorných, morfologických a syntaktických jevů v odborných či historických textech, případně srovnávání jazykových variant v korpusu SyD (<https://syd.korpus.cz/>) – například minivýzkum výskytu tvarů *abychom* a **abyste* s prognostickými doporučeními, zapojuji ho/ji do účasti na soutěžích (např. *Olympiáda v českém jazyce*, *České hlavičky*) a podobně.
- Další konkrétní příklady viz oblast 3.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

- Ve výuce ČJL systematicky navazuji na žákovské prekoncepty a na jejich základě plánuji svou výuku.

2.3.1.1: Příklad 1:

- Na 2. stupni ZŠ, konkrétně v 6. ročníku, navazuji na předchozí znalosti žáků a žákyň o funkci podmětu a přísudku a o syntaktickém vztahu mezi nimi včetně pravopisných konsekvencí (psaní *i/y* – shoda přísudku s podmětem). Žákovské prekoncepty diagnostikuji prostřednictvím myšlenkové mapy. Učivo o podmětu a přísudku dále rozšiřuji o strukturálně složitější příklady (několikanásobný podmět, uplatňování náročnějších případů shody přísudku s podmětem podle mluvnických kategorií podmětu). Ve fázi produkce žáci a žákyně uvědoměle pracují se složitějšími příklady shody přísudku s podmětem a používají je ve vlastních komunikátech. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomili důležitost tohoto učiva pro komunikační vyústění a budoucí vlastní komunikační praxi v situacích, kde se očekává spisovné, kultivované vyjadřování.

2.3.1.1: Příklad 2:

- Při výuce ČJL na SŠ navazuji na znalosti žáků/žákyň z 2. stupně ZŠ o naratologické kategorii vypravěče. Žákovské prekoncepty zjišťuji tak, že žáci/žákyně rozliší vypravěče na příkladu dvou literárních textů s odlišným typem vypravěče (např. *Stařec a moře* a *Sbohem armádo* E. Hemingwaye). Následně žákům a žákyním předložím literární text s fokalizovaným vyprávěním (např. Čapkův *Hordubal*) a společně vyvodíme jeho charakteristiku, přičemž žáci a žákyně využívají své znalosti o různých typech vypravěče. Texty sdílejí ve dvojici a na základě spolužákova/spolužaččina textu zkusí odhadnout, jaký je efekt vyprávěcí strategie. Spolužák/spolužačka mu/jí může jeho/její návrhy potvrdit, nebo vyvrátit. V pedagogem řízené debatě třída diskutuje o výhodách a nevýhodách jednotlivých vyprávěcích perspektiv a argumentuje, kterou z nich a proč je vhodné využít ve specifických komunikátech (reklama, zpravodajství, publicistika, deník, biografie, autobiografie apod.).

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

Viz také kompetence 1.2.

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

- Ve výuce ČJL vycházím z prekonceptuální výbavy žáků a žákyň a transformuji ji tak, aby žáci a žákyň pochopili smysl vyučovaného obsahu založeného na těchto předporozuměních.

2.3.1.2: Příklad 1:

- Příklad konkrétní situace: Učím o funkci slovesného rodu a postavení činitele ve struktuře věty v souladu s komunikačním záměrem pisatele (manipulace), a to na parafrázi autentického textu:
„Jak bylo připomenuto na třídních schůzkách, přihlášky k přijímacím zkouškám se podávají do...“
„Jak na třídních schůzkách připomněla paní učitelka Vachatová, přihlášky k přijímacím zkouškám se podávají do...“

Aplikuji princip spirálového učení, kdy nové informace a dovednosti propojuji s tím, co žáci a žákyň již znají. Na základě znalosti modelových větných struktur žáci a žákyň vytvářejí složitější texty a nabyté znalosti uplatňují ve vlastní produkci, např. v tvorbě cvičného mailového sdělení, kde vědomě volí slovesný rod s cílem ovlivnit adresáta. Recipročně, při práci s přijatými texty, rozpoznávají, jak volba slovesného rodu ovlivňuje komunikační záměr pisatele, tedy kdy chce pisatel být zviditelněn, či kdy chce spíše ustoupit do pozadí.

2.3.1.2: Příklad 2:

- Ve výuce literatury vycházím ze zkušenosti žáků/žákyň s četbou literatury (*Deník malého poseroutky* a další populární literatury pro děti a mládež), nabízím žákům/žákyním hodnotné literární texty a vedu je k tomu, aby si sami vybírali kvalitnější literární tvorbu (např. *Tohle jsem udělal* Ann Dee Ellisové).

- Ve výuce ČJL využívám rozmanité vyučovací formy, metody, komunikáty i literární texty tak, aby každý žák a každá žákyň byl/a motivovaný/á a mohl/a zažít úspěch.

2.3.1.3: Příklad 1:

- Důsledně vyhledávám silné stránky komunikační kompetence žáka/žákyň. Jedna z cest je, že zásadně nehodnotím pouze písemnou složku komunikační kompetence, ale hledám cesty, jak umožnit každému žákovi / každé žákyňi zažít úspěch. Důraz kladu i na mluvený projev, a to nejen rétorický, ale i na schopnost diskuse, argumentace, schopnost adekvátně volit jazykové prostředky podle komunikační situace a na další pragmalingvistické dovednosti.

2.3.1.3: Příklad 2:

- Vycházím z ověřeného předpokladu, že se ve třídě vyskytují žáci/žákyň, kteří/které mají zábranu při vlastní tvorbě literárního textu. Například při tvůrčí práci s vybraným básnickým textem proto flexibilně volím prostředky vyjádření žákovského prožitku tak, aby každý žák a každá žákyň mohl/a být úspěšný/á (např. dokončení literárního textu, tvorba ilustrace, vymýšlení názvu básnického textu, blackout poetry, dadaistické postupy). Sdílím ve třídě konkrétní ukázky žákovských či vlastních textů verbálních i neverbálních, které demonstrují různé způsoby recepce a prožitku, a každý z nich adekvátně oceňuji.

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

- V interakci se žáky a žákyněmi se stále zdokonaluji ve vyučovaném oboru, zejména s přihlédnutím k aktuálním komunikačním platformám. Osvojuji si nové lexikum, které žáci a žákyně běžně používají, abych omezil/a jeho argotizaci.

2.3.1.4: Příklad:

- Sám/sama podle možností produkuji komunikáty určené pro elektronické platformy. Tyto komunikáty se žáky a žákyněmi sdílím a společně o nich diskutujeme, identifikujeme slabá místa zabraňující porozumění a navrhujeme precizaci jejich formulací. Rozšiřuji tím slovní zásobu žáků a žákyň, ale i svoji. Znalost komunikačních prostředků používaných žáky a žákyněmi mohu využít i při výuce, např. při tématu obohacování slovní zásoby: Odtržení od reálné žákovské komunikace lze na tomto tématu dobře ukázat. Pokud se učí jen formálně, navíc na zastaralých příkladech, může výuka působit demotivačně. Tvorba nových slov je přitom téma mimořádně fascinující. Jestliže žákům a žákyním ukážu, že slovtvorné procesy nejsou jen mrtvé schránky, ale že je každodenně používají, lépe pochopí skutečnost, jak se např. slovtvorné přípony podílejí na konstituci významu slova. Například slovtvorné (a morfologicky) adaptované přejímky z anglických základů jsou součástí jejich běžné komunikace, příp. herního slangu apod. (torchka [torčka] pochodeň, furnaceka [furnejska] pec, hatovat [hejtovat] nesnášet, chillovat [čilovat] odpočívat, savenout [sejvnout] uložit, rushnout [rašnout] uspěchat ad.).

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

- Při výuce ČJL jako vyučující dbám na sebevzdělávání a celoživotní učení, abych mohl/a žáky a žákyně seznámit s nejnovějšími pokroky a událostmi v oboru, ale i s významem jazyka a literatury pro jednotlivce a společnost.

2.3.1.5: Příklad:

- Soustavně se vzdělávám studiem odborných časopisů (např. *Český jazyk a literatura*, *Česká literatura*, *Slovo a smysl*, *Didaktické studie*, *Naše řeč*, *Slovo a slovesnost*, *Host*, *Tvar*, *Plav*, *Souvislosti*, *A2* a jejich elektronické mutace) i elektronických platform (Státní cena za literaturu, *i-Tvar*, *i-literatura.cz*, *CzechLit.cz*, *ibby.org*, webové stránky *IBBY Zlatá stuha*, *Magnesia Litera*, *H7O.cz* apod.). Sleduji současný život lingvistické a literárněvědné bohemistiky včetně jejích didaktik (např. *Kabinet ČJL* v projektu *NPI ČR SYPO* či *IPs Kurikulum*).
- Podporuji výuku ČJL nejen kvůli rozvoji všestranné komunikační kompetence žáka a žákyně z pohledu psycholingvistického a pragmalingvistického, ale také v širším společenském kontextu s ohledem na spisovnou češtinu jako „kulturní varietu s vyšší sociální prestiží“ (Nebeská, 2017), s důrazem na rozvoj jazykové kultury, vědomou kultivaci jazykového projevu a rozvoj vztahu k jazyku jako společenské hodnotě.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- Při výuce ČJL oceňuji u žáků a žákyň jejich vynaložené úsilí, snahu, pokrok a učební strategie, čímž u nich posiluji růstové nastavení mysli.

2.3.2.6: Příklad 1:

- Při analýze věty na 2. stupni ZŠ volím takové aktivizační metody, které pomáhají žákům a žákyním rozvinout a udržet motivaci v tomto obtížném tematickém celku a vnímat jej jako příležitost k dalšímu rozvoji produktivních syntaktických schopností. Neinvazivně téma předestírám tak, abych odstranil/a žákovské obavy z neúspěchu, a v bezpečném prostředí je opakuji až do té doby, dokud nebude upevněno.
- Žáky/žákyně motivuji prostřednictvím práce s autentickými komunikáty, na kterých představím větný rozbor jako nástroj, který nám pomůže lépe porozumět složitějším větným celkům a recipročně je i gramaticky vhodně a srozumitelně vytvářet. Ukážu syntaktické odchylky a formulace, které znejasňují porozumění, přičemž začínám s jednoduššími případy (*scaffolding*, viz i 2.2.1.4: příklad 1). Na střední škole zařazuji obtížnější příklady, jako je např. tento doklad syntaktické odchylky vyvolávající zmatečnou syntakticko-sémantickou interpretaci (zdroj – Marek Bajger):



Prostřednictvím větného a sémantického rozboru syntaktickou chybu odhalíme a přeformulujeme sdělení tak, aby gramaticky adekvátně plnilo komunikační záměr. Žáci/žákyně reflektují, jak jejich vlastní úsilí přispělo ke zvládnutí náročnějšího úkolu, čímž je dále posilováno jejich růstové nastavení mysli. Podstatou úspěšné

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

reformulace je, že žáci a žákyně odhalí (defektní) syntaktické vztahy ve větě. Další možností, jak upevnit vědomí o smysluplnosti textu, je transformace nominalizátu na vedlejší větu, což je pro žáka a žákyni velmi obtížný lingvistický úkon, který však vede k viditelnému zlepšování syntaktických dovedností. Žáci a žákyně tak mohou sami sledovat pokrok své syntaktické kompetence, což podporuje jejich přesvědčení, že dosavadní úsilí vedlo k rozvoji jejich syntaktických dovedností.

Podobných příkladů naleznou žáci a žákyně ve veřejném prostoru celou řadu, jako např. i ten následující:

2.3.2.6: Příklad 2: (inspirováno titulkem na internetu, anonymizováno)

- V těchto případech je nezbytné rozvíjet i sekundární, postojový cíl: soustředíme se na zkreslení významu, syntaktickou analýzu a reformulaci a důsledně vedeme žáky a žákyně k tomu, že jazykové nedostatky nesmějí být terčem posměchu, nebo snad stigmatizace mluvíčího, naopak na autentických příkladech je motivujeme, proč je užitečné dosáhnout dobré syntaktické kompetence (srov. i Dufková, 2024, Šmejkalová – Bajger, v rkp.).



2.3.2.6: Příklad 3:

- Při rozpoznávání rysů uměleckých směrů v literárním textu (např. v textech České moderny či postmoderny) podporuji žákovské sebevědomí zařazením diskuse. Revitalizuji dřívější žákovskou zkušenost s využitím jednodušších postupů při zařazování literárních děl k uměleckým směrům a umožňuji žákům/žákyním prostřednictvím více vjemů využít konkrétní vhodně zvolený literární text jako příležitost k pokročilejší orientaci v literárněvědné terminologii a její aplikaci na konkrétní texty.

- Při výuce ČJL vytvářím prostředí pro aktivní a autonomní učení žáků a žákyň a prezentaci toho, co se naučili, a to směrem k veřejnosti i mezi sebou navzájem.

2.3.2.7: Příklad 1:

- Odpovědnost za naučené se manifestuje na komunikátech, které žáci a žákyně adresují veřejnosti, a to jak fyzicky, tak v digitálním prostředí (např. mluvený příspěvek do školního podcastu, u starších žáků a žákyň motivační dopis k žádosti o brigádu apod.). Žáci a žákyně samostatně volí využití spisovného jazykového kódu v komunikačních situacích, které to vyžadují. Uplatňují také zásady zdvořilosti nejen mezi sebou navzájem, ale zejména v asymetrické komunikaci (SMS, mail, chaty apod.), když jednají s oficiálně výše postaveným komunikačním partnerem. Příklady k rozboru založené na didaktizovaných komunikátech (lze použít i jako doklad hyperkorektnosti a opět jej lze využít k dosažení postojových cílů k jazyku):

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



8. Výuku cíleně propojuji se souvislostmi z jiných předmětů.

Dobrý den, paní učitelko, chtěla jsem se Vás moc zeptat, jestli by jste dnes nepřišla na náš třídní večírek, bylo by to pro nás opravdu moc milé a moc by jsme si přáli, aby jste přišla. Děkuji Vám moc a přeji hezký den 😊

heeej 😭💕 des dneska na tu třídní party plssss mocmocmoc rekni ze jo 😭🙏 bude to uplne mega moc chaos vıbe lowkey strane iconic 🤡💫 vsichni tam budou fakt fr a ja tam nechci bejt sama solo lol tak doraz asap prosim moc, luv 🤞😎🔥

2.3.2.7: Příklad 2:

- Ve školních čtenářských klubech žáci a žákyně aktivně využívají své osvojené znalosti a dovednosti při skupinové tvorbě jednoduchých audioknih, které si navzájem sdílejí, a píšou jednoduché recenze do školního časopisu (ve fyzickém i digitálním prostředí, srov. soutěž *Školní časopis roku*, dále příklad 4.2.1.1). Nejstarším žákům ukazují perspektivy, jak mohou přispívat do bezpečných veřejných databází, vytvořit si vlastní literární blog, podcast apod. Na SŠ lze realizovat čtenářský workshop, který připraví žáci/žákyně pro své spolužáky a spolužačky. Učitel či učitelka je nápomocen či nápomocna v realizaci.

- Jako zkušený učitel / zkušená učitelka při výuce ČJL cíleně propojuji český jazyk a literaturu s dalšími vzdělávacími oblastmi, vyhledávám příležitosti k mezioborové spolupráci a zapojuji žáky/žákyně i kolegy/kolegyně do rozsáhlejších projektů. Společenská témata otevírám erudovaně a s pedagogickým taktem, prostřednictvím četby, interpretace, diskuse, zkušenostních workshopů i spolupráce s odbornými institucemi (např. programy *Židovského muzea* v Praze).

2.3.3.8: Příklad:

- Propojování s jinými předměty vychází už ze samé podstaty ČJL jako předmětu centrálního a koncentračního, nicméně velmi úzké je provázání se všemi jazykovými předměty v oblasti Jazyk a jazyková komunikace.
- Z dílčích témat využijeme v obecných poznatcích o jazyce učivo o staroslověnině a cyrilometodějské misi ve vztahu k dějepisu, podobně pojednáme na střední škole v základech o vývoji českého jazyka, např. ve 14. století. Dalším příkladem může být propojení výuky o typologii jazyků s učivem zeměpisu. V poslední době se silně akcentuje propojení českého jazyka a matematiky (slovní úlohy – bez porozumění textu slovních úloh je velmi obtížné je správně vyřešit).

- Z literární části se nabízí periodizace české literatury rovněž ve vztahu k dějepisnému učivu. Při tvorbě limeriků (na příkladu textů Edwarda Leara) či básní haiku využívají žáci a žákyně své geografické znalosti.
- Celou výukou ČJL prolíná téma mediální výchovy (práce s autentickými mediálními texty, reflexe komunikačního záměru, účinku, volby jazykových prostředků apod.).

Další možná propojení na ZŠ:

- **Český jazyk a Výchova k občanství**
V rámci diskuse o argumentaci a manipulaci lze propojit téma debatování se vzdělávacím oborem Výchova k občanství. Žáci a žákyně mohou diskutovat o aktuálních společenských problémech a naučit se formulovat své názory s důrazem na vzájemný respekt a kritické myšlení.
- **Český jazyk a Výtvarná a filmová výchova**
Při tvorbě popisných nebo narativních textů, například na téma „popis obrazu“ nebo „příběh na základě ilustrace“, mohou žáci a žákyně využít schopnosti analýzy vizuálních děl a přenášet je do jazykového projevu. Přirozeně se nabízí komparace zfilmovaných literárních děl s originálem.
- **Český jazyk a Přírodopis**
Při tvorbě popisů přírodních jevů nebo zvířat mohou žáci a žákyně využívat znalosti ze vzdělávacího oboru Přírodopis. Toto propojení může podporovat rozvoj odborné slovní zásoby a přesnost ve vyjadřování.
- **Český jazyk a Informatika**
Žáci a žákyně mohou v rámci českého jazyka analyzovat komunikaci v digitálním prostředí a diskutovat o ní, zaměřit se na specifika elektronické komunikace, tvorbu digitálních textů a jejich srozumitelnost, používat elektronické jazykové příručky. Současná multimediální a multimodální produkce a vývoj digitálních technologií (včetně AI) jsou velmi dynamické. Proto vývoj digitálních technologií kontinuálně samostatně sledují, abych na něj mohl/a ve výuce adekvátně reagovat.
- **Český jazyk a Hudební, taneční a dramatická výchova**
Propojení literatury a hudby může nastat při analýze textů písní (např. texty písničkářů), kdy žáci/žákyně zkoumají jejich jazykovou stránku, význam a smysl, nebo při vytváření vlastních textů na hudební motivy. Při zpěvu lidových písní se žáci/žákyně seznamují s historicky podmíněnými dialektismy a archaismy v jazyce.
- **Český jazyk a Tělesná výchova**
Při výuce lze zahrnout práci s instrukcemi, kdy žáci/žákyně procvičují přesné a srozumitelné vyjadřování při popisu cvičení nebo sportovních pravidel, což může přispět k rozvoji slohových dovedností.

Další možná propojení na SŠ:

Na SŠ spolupracují s vyučujícími napříč předměty, například při zaměření na téma české baroko. Žáci/žákyně v ČJL pracují s barokními texty; při dějepisné výuce nahlíží na koncept absolutismu a stavovství, na svět v trvání a proměně. V hudební a výtvarné výchově se zabývají dalšími druhy umění a jejich pojetím v dané

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

době. V zeměpisném vyučování při zkoumání svého okolí zjišťují, jaké barokní památky se v jejich regionu nacházejí. Při exkurzi do zahraničí probádají tamní barokní památky.

Je-li to uskutečnitelné, využívám možnosti zapojit se do interdisciplinární tandemové výuky nebo týmového vyučování (např. J. A. Komenský je tématem nejen pro ČJL, ale i např. pro dějepis).

- Při výuce českého jazyka a literatury volím rozmanité vyučovací formy, metody, komunikáty i literární texty tak, abych rozvíjel/a slovní zásobu žáků a žákyní, jejich vyjadřovací a kognitivní schopnosti a motivoval/a je k potřebě sebeučení tak, aby dosáhli svého vzdělávacího maxima.

2.3.3.9: Příklad:

- Je-li to nutné, po konzultaci se školním poradenským pracovištěm vytvářím pro žáky a žákyně z málo podnětného prostředí plán pedagogické podpory (PLPP) a pracuji s texty a komunikačními situacemi, které mají potenciál žáky a žákyně motivovat při učení (např. využívám národní pohádky nebo aktuální komunikáty podle zájmů daného žáka). Zdůrazňuji význam učiva pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností (např. znalost pravopisu a srozumitelného, funkčního mluveného vyjadřování pro další vzdělávací i životní situace), případně jeho souvislost se žákovskými koníčky (např. tvorba aktualit ze sportovního prostředí). Náročnost výuky přizpůsobuji a zvyšuji individuálně, přičemž vycházím z předpokladu, že i žák či žákyně z málo podnětného prostředí má potenciál dosáhnout kvalitních vzdělávacích výsledků (vyvaruji se nebezpečí předsudků).



OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Formuluji srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuji, do jaké míry jim žáci a žákyně porozuměli.

- Při výuce ČJL kladu důraz na formulaci jednoznačných, srozumitelných a stručných zadání, příklad řešení v relevantních případech připojuji k zadání úkolu nebo ho ilustruji názorně na tabuli nebo na jiném vizuálním nosiči. Vždy dbám na to, abych si ověřil/a, že žáci a žákyně zadání porozuměli.

2.4.1.1: Příklad 1:

- Preferuji zadání, která vedou k rozvoji komunikační kompetence a všestranné práci s textem (omezují kognitivně málo náročné úkoly typu *vyjmenuj, urči, vyhledej, podtrhni*; preferuji *vytvoř, vysvětli, aplikuj, použij, objasni, zhodnot, diskutuj*). Při zadání vycházím od celistvého smysluplného komunikátu, izolované modely jazykových jevů používám jen v nevyhnutelných případech především ve fázi expozice a prověřuji komunikační kompetenci komplexně (např. komplexní jazyková analýza a funkce jednotlivých jazykových prostředků, strategie čtení s porozuměním, produktivní činnosti).

2.4.1.1: Příklad 2:

- Ve výuce literární výchovy na SŠ zadávám úkol rozfázovaně, protože interpretační dovednosti se dotýkají různých rovin textové výstavby (včetně jazykové roviny) a umožňují vyučovat nejen literárněteoretické, ale i historické znalosti (učivo) formou konkrétních dovedností. Při formulaci zadání a úkolu v literární výchově zaměřených na interpretaci literárního textu nepoužívám obecný pokyn *interpretujte text*, ale konkretizuji jej v podobě interpretačních dovedností vycházejících z určité textové roviny, která je pro daný text nosná. Např. při práci s vybranými ukázkami z dramatu *České nebe* se může jednat o tato zadání: charakterizovat a porovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit jejich příčiny či důsledky; postihnout v textu humor či ironii a vysvětlit jejich funkci; na několika příkladech z úryvku popsat, kterými prostředky je v díle vytvářen humor či komika; se znalostí celého díla charakterizovat postavu Jana Husa, svá tvrzení ilustrovat úryvkem.

2. Vedu výuku tak, abychom já i žáci a žákyně efektivně nakládali s časem.

- Při výuce ČJL průběžně sleduji aktivitu žáků a žákyní, dávám zpětnou vazbu jednotlivým žakovským vystoupením a reaguji na ně s pochopením (bez zesměšňování znalosti žáka/žákyně či jeho/její čtenářské zkušenosti). Organizovaně rozvrhuji časové bloky a činnosti tak, aby každý okamžik výuky byl efektivně využit a žáci/žákyně mohli aktivně pracovat a učit se.

Příklad: Viz oblast 2.1 a 2.2.

3. V průběhu výuky sleduji potřeby žáků a žákyní a vhodně na ně reaguji.

- Při realizaci výuky kladu důraz na plánování výuky a odhaduji čas potřebný k realizaci jednotlivých aktivit. Dokážu flexibilně reagovat na měnící se situaci.

2.4.1.3: Příklad:

- Při tandemové výuce (týmovém vyučování) jeden/jedna z vyučujících řídí diskusi, druhý/druhá zapisuje podněty na tabuli nebo na jiný vizuální nosič. Jeden připravuje potřebnou techniku a druhý/druhá seznamuje žáky a žákyně s cíli a tématem výukové jednotky.
- Plánuji-li v úvodní části výukové jednotky zařadit čtení literárního či odborného textu (text nemusí být jednotný pro všechny, přizpůsobuji jej kognitivním a individuálním schopnostem), nejprve zadám žákům a žákyním tento úkol a administrativní činnost (zápis do elektronické třídní knihy) realizuji v čase, kdy všichni žáci a všechny žákyně soustředěně pracují.
- Jednotlivé části skupinové práce (rozdělení úloh, domluva o společném výstupu, samotná práce, tvorba výstupu apod.) rozdělím na kratší časové úseky, s nimiž seznámím žáky a žákyně (například zápisem na tabuli a verbálním upozorněním). Dbám na dodržování tohoto harmonogramu. Mohu žákům a žákyním zobrazit i časovač (timer).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Při výuce ČJL aktivně pracuji se zpětnovazebnými mechanismy, které umožňují žákům a žákyním ověřovat úspěchy v procesu učení.

2.4.2.4: Příklad:

- Ve výuce ČJL na 2. stupni ZŠ i na SŠ systematicky využívám žakovské portfolio (v psané či digitalizované podobě), které mapuje individuální pokrok žáka/žákyně; žáci a žákyně jsou vedeni k sebehodnocení a k oceňování vlastního pokroku – mohou z materiálů (např. záznamy z četby, referáty) průběžně diagnostikovat, jak se jim

umožňují sledovat a zaznamenávat jejich pokrok.

daří naplňovat cíle učení, reflektovat svůj pokrok (srov. např. zvyšující se obtížnost syntaktické analýzy, srov. zde 2.2.1.4, příklad 1, 2; 2.3.2.6, příklad 1; 2.3.2.6, příklad 2) a stanovovat si dílčí osobní cíle, které systematicky rozvíjejí jejich pisatelskou a čtenářskou gramotnost.

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



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

- Při výuce ČJL využívám individualizaci v několika ohledech: z hlediska věkové přiměřenosti, typu učení žáků a žákyní a jejich kognitivních schopností či zájmů; v rámci individualizace věnuji pozornost sociálnímu prostředí, vzájemným vztahům ve třídě a materiálnímu prostředí (viz i oblast 3).

2.3.3.5: Příklad:

- V rámci jazykové i literární výchovy sleduji potřeby každého žáka a každé žákyně a v případě nutnosti mu/jí poskytuji podporu např. v rozsahu jazykových cvičení, v grafické adaptaci úkolu (zvětšené písmo), vizualizací a grafickými organizéry; využívám modifikací nosiče literárního díla (např. audioknihy, divadelní představení), viz také oblast 2.2, bod 6. V případě nadaného žáka / nadané žákyně volím problémové jazykové i literární úkoly (např. propojování čtenářské zkušenosti s díly určenými pro pokročilé čtenáře a čtenářky), viz také oblast 2.2, bod 5, příklady 2.2.2.5 a 2.2.3.8.
- Jako zkušený/zkušená učitel/učitelka dokážu s jistotou a profesionálně organizovat výuku a flexibilně upravovat podmínky učení tak, aby se zapojili všichni žáci a všechny žákyně, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, a efektivně zvládám náročné pedagogické situace. Například: Narativní text fixovaný na papíře rozdělím na menší části a rozmístím je po třídě; žáci či žákyně je následně vyhledávají, skládají a rekonstruuji příběh. Tento přístup kombinuje práci s textem a pohybovou aktivitu, což je vhodné zejména pro žáky/žákyně s ADHD nebo pro žáky/žákyně, kteří/ktelé mají obtíže s dlouhým sezením a pasivním čtením. Pohyb podporuje soustředění a porozumění textu, protože žáci/žákyně musejí sledovat logiku příběhu a pořadí událostí a zároveň rozvíjejí spolupráci při práci ve dvojicích či malých skupinách. Dokážu také diferencovat výuku podle individuálních učebních stylů a uplatňovat multimodální přístupy, zahrnující text, obraz, audio a video, aby se každý žák a každá žákyně mohl/a učit způsobem, který mu/jí nejlépe vyhovuje.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

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

- Ve výuce ČJL využívám různé formy reflexe – zaměřené na stanovený cíl, proces učení i organizační formy či výukové metody. Výsledky každé reflexe se pečlivě zabývám a využívám je pro plánování následujícího vyučování ČJL. Reflexi provádím společně se žáky a žákyněmi, aby v ní spatřovali smysl.

2.5.1.1: Příklad 1:

- Pro jazykovou výuku je důležité, aby se absolvent/absolventka učitelství vyvaroval/a zjednodušeného hodnocení chybovosti jazykových projevů (např. jen jako odchylek od kodifikace nebo jako ne/správného „určování“), ale od samého počátku svého pedagogického působení reflektoval/a řečové dovednosti žáků/žákyň v rámci celého spektra komunikační kompetence (srov. i výklad u příkladu 2.3.2.6/2), a to v závislosti na aktuálním cíli a fázi osvojení učiva (od nejjednodušších úkolů až po nejobtížnější interpretační úkony).

2.5.1.1: Příklad 2:

- Viz kompetence oblast 2.1, bod 2 a 3; oblast 2.2, bod 2.

- Ve výuce ČJL využívám takové zadání úkolů, které mi umožní získat důkazy o učení každého žáka a každé žákyně a sledovat jejich pokrok. Řešení úkolů shromažďuji a dále s nimi ve výuce pracuji tak, aby každý žák sám / každá žákyně sama mohl/a posoudit svůj pokrok v učení ČJL.

2.5.1.2: Příklad:

- Získávám rozmanité důkazy o učení každého žáka a každé žákyně: od nejjednodušší úrovně (dílčí jazykové a literární jevy) až po úroveň komplexní (obsažný komunikát ze slohové nebo literární části předmětu; komunikát posuzuji pokud možno integrovaně). Jednotlivé úkoly si žáci a žákyně zakládají do portfolia, abychom společně mohli hodnotit jejich posun v učení. Příkladem může být učivo o interpunkci, v němž sledujeme významný posun mezi 6. a 9. ročníkem ZŠ (konkrétně interpunkce souvětí s dopadem na komunikační vyústění učiva – vadná interpunkce může mít v psaném textu dopad na srozumitelnost sdělení, počínaje nejjednodušším příkladem typu *Hledáme brigádníky, kteří by natřeli plot a vrátného*).
- Příkladem mohou být také čtenářské záznamy, umožňující sledovat rozvoj čtenářských kompetencí.

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

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

- Usiluji o zpětnou vazbu od zkušených vyučujících, kterou konfrontuji se zpětnou vazbou, již získávám od žáků a žákyň. Upevňuji své znalosti a kompetence nabyté vysokoškolským studiem ČJL tak, abych si postupně zvyšoval/a své učitelské sebevědomí.
- Využívám také teambuildingové akce k neformálnímu setkávání, v jehož rámci sdílíme dobrou praxi, představujeme nové nápady a předáváme si zkušenosti; podporuji tím odbornou diskusi v rámci pedagogického sboru.

2.5.1.3: Příklad:

- Aktivně zvu do své výuky kolegy a kolegyně nejen stejné aproby, ale i vyučující jiných předmětů. Žádám je o zpětnou vazbu buď ke konkrétnímu aspektu výuky (kompetenci), nebo k výukové jednotce jako celku. Přijímám nabídky kolegiální hospitace ve výuce svých kolegů a kolegyně, nejen vyučujících předmětu ČJL, a čerpám z nich inspiraci.

- Ve výuce ČJL soustavně reviduji své odborné i didaktické představy tak, abych nepůsobil/a v rozvoji žáků a žákyň retardačně.

2.5.1.4: Příklad 1:

- Při výuce slovtvorného rozboru jsem schopen/schopna identifikovat příčiny neúspěchu žáků a žákyň (miskoncepce ve smyslu interference morfematického rozboru) a podle metody 3A navrhnout vhodnou alteraci (anotace = záznam výuky, analýza = reflexe, alterace = návrh změn).

2.5.1.4: Příklad 2:

- Při aplikaci literární teorie a literární historie do výuky literatury, tedy dovedností analýzy a interpretace uměleckého textu v souvislostech s vazbami na jejich kulturní a historický kontext, reflektuji miskoncepty své i svých žáků.
- Dokážu kriticky posoudit souvislost literatury a jejího historického pozadí (např. uvědomuji si existenci různých přístupů k periodizaci literárněhistorických období, která mohou být pojednána na základě rozlišných aspektů). Na základě studia aktuální odborné literatury k problematice dokážu modifikovat své pojetí, které mohlo být v zajištění staršího stavu bádání nebo bylo podmíněno generační zkušeností s výukou literatury (baroko).



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- Ve výuce ČJL systematicky reflektuji své pedagogické působení a jeho vliv na žáky a žákyně tím, že sleduji jejich pokrok v jazykových dovednostech, jejich schopnost porozumět literárním i neliterárním textům, schopnost samostatně je interpretovat a analyzovat, a zároveň vyhodnocuji jejich postoje k českému jazyku a literatuře, zájem o čtení a tvorbu textů a aktivní zapojení se do výuky.

2.5.2.5: Příklad:

- Po celou dobu svého působení ve třídě (při výukové komunikaci) vystupuji z pozice učitele/učitelky českého jazyka a literatury jako jazykový vzor, vyjadřuji se kultivovaně, se spolehlivou znalostí obsahu (nebojím se však přiznat, pokud něco nevím), dokážu přizpůsobit své vyjadřování komunikačnímu záměru. V českém jazyce sleduji všechny tři základní cíle: komunikační, formativní a kognitivní a uzpůsobuji jim obsah učiva i vyučovací metody.
- Na základě důkazů o učení a vyžádané zpětné vazby od žáků/žákyně sleduji jak rozvoj komunikační kompetence, tak také to, jaké postoje hodnotové, etické a estetické si žáci a žákyně vytvářejí.

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

- Reflektuji každou výukovou jednotku ČJL, oceňuji své úspěchy, ale také nezdary, na jejich základě formuluji vlastní rozvojový cíl a cesty, jak ho budu naplňovat.

2.5.2.6: Příklad:

- Vracím se k reflexím své výuky a oceňuji, v čem se mi daří. To se snažím dále rozvíjet. Naopak si všímám i kompetencí, v nichž bych se mohl/a zlepšovat. Stanovím si, že se na dílčí kompetenci budu zaměřovat, cíleně se ji snažím zdokonalovat na základě reflexe své pedagogické činnosti. Využívám k tomu hospitace a konzultace s kolegy a kolegyněmi.
- Například: Pokud pociťuji obtíže při doporučování titulů vhodných pro věkovou kategorii a individuální potřeby svých žáků a žákyně a vnímám, že se příliš neorientuji v současné literatuře, sleduji cíleně elektronické zdroje zaměřené na současnou tvorbu pro děti a mládež, informuji se o oceněných knihách (*Zlatá stuha*, *Cena Hanse Christiana Andersena*, *Cena Astrid Lindgrenové* aj.). Pokud je v nabídce kvalitní workshop nebo kurz zaměřený na toto téma, diskutuji s vedením školy o možnosti jeho absolvování.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



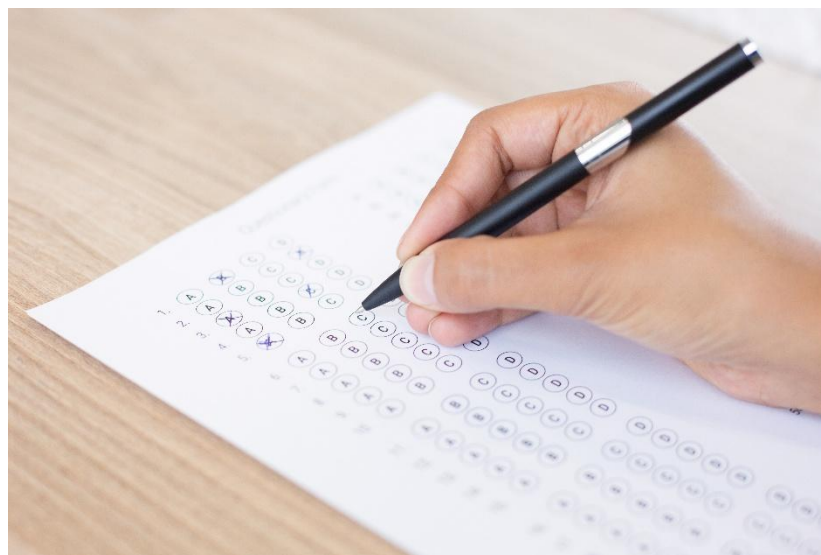
7. Dlouhodobě získávám různorodé důkazy o učení každého žáka a žákyně, systematicky je eviduji a vyhodnocuji pokrok každého žáka a žákyně.

- Při výuce ČJL shromažďuji důkazy o učení každého žáka a každé žákyně ve všech částech předmětu. Jsem schopen/schopna na základě těchto důkazů o učení vyhodnotit silné stránky žáka/žákyně, ale i oblasti, ve kterých potřebuje podporu. Společně se žákem/žákyní sledujeme jeho/její pokrok a stanovujeme výzvy pro jeho/její rozvoj. K tomu využívám různorodé nástroje, např. mapy učebního pokroku nebo čtenářské vývojové kontinuum.

2.5.3.7: Příklad:

- Napříč ročníky dokážu komparovat žákovské důkazy o učení, jsem kompetentní posuzovat žákovské výkony i v rámci komplexních zkoušek (maturitní zkouška z českého jazyka a literatury). Působím jako mentor začínajících učitelů a učitelek, konzultuji s nimi projevy možných specifických poruch učení u žáků a žákyň (písmo, koheze textu, srozumitelnost komunikátů, tempo práce, čtenářské deficity). V případě diagnostikování specifických poruch učení pomáhám začínajícím učitelům a učitelkám s opatřeními pedagogicko-psychologické poradny.

Viz také oblast 2.4, bod 4.



OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Úroveň 1:
Absolvent/ka učitelství



1. Naplňuji základní předpoklady pro vznik pozitivních vztahů a prostředí důvěry (znám žáky a žákyně jménem, jednám s nimi konzistentně a předvídatelně, sám/sama dodržuji dohodnutá pravidla, uznávám vlastní chyby).

2. Komunikuji s žáky a žákyněmi s respektem, tj. partnersky, vstřícně a otevřeně. Projevuji zájem o každého žáka a žákyni, nabízím mu/jí dialog a spolupráci, respektuji jeho/její sebepojetí, identitu a potřebu autonomie v jednání.

- Ve výuce ČJL jedním se žáky a žákyněmi transparentně a předvídatelně, tj. žáci a žákyně mají jasnou představu o průběhu výuky ČJL, ověřovací činnosti jsou avizovány s předstihem.

3.1.1.1: Příklad 1:

- Při výuce základů pragmatiky (tvorba pravidel diskuse, interpersonální komunikace, zdvořilost, argumentace, manipulace, řešení konfliktu aj.) podněcuji bezpečné edukační prostředí založené na vzájemné důvěře a oboustranném respektování nastavených pravidel, která v rámci výuky společně vytvoříme.

3.1.1.1: Příklad 2:

- V prvních dílnách čtení na základní škole si společně se žáky a žákyněmi formulujeme pravidla pro fungování dílny čtení, která si zapíšeme a respektujeme v každé dílně čtení (např. *Čtu po celou stanovenou dobu. Čtu v tichosti na svém místě a zaměřuji se pouze na svou četbu. Knihu na čtení si připravím před začátkem dílny čtení*). Stanovená pravidla dodržují všichni žáci, všechny žákyně i vyučující.

- Dbám na to, aby pedagogická komunikace v předmětu ČJL byla vyvážená a respektovala žáky i žákyně jako rovnocenné partnery. Dávám každému žákovi i každé žákyni prostor vyjádřit se. Pomocí cílených otázek povzbuzuji méně aktivní žáky a žákyně. Využívám různé formy komunikace, aby se mohli zapojit všichni podle svých individuálních dispozic.
- Aktivně se zajímám o zpětnou vazbu na svou výuku.

3.1.1.2: Příklad 1:

- Při výuce základů pragmatiky (komunikační situace a zřetel k adresátovi, komunikační záměr, konverzační maximy, kooperační princip, komunikační implikatury) přenáším těžiště komunikace na žáky a žákyně tak, aby byl vytvořen podnětný edukační prostor k přirozenému rozvoji komunikační kompetence žáků a žákyní a k jejich soustavné aktivitě ve výuce. Usiluji o to, aby byla věnována pozornost každému žákovi a každé žákyni, vedu s nimi dialog a podněcuji je ke spolupráci.

	3.1.1.2: Příklad 2: • Při analýzách a interpretacích básní (např. prokletých básníků, Charles Baudelaire, <i>Květy zla</i>) respektuji, že texty mohou vyvolat rozdílné pocity, prožitky a asociace; směřuji žáky a žákyně k interpretaci vybrané textové ukázky a respektuji jejich odlišné názory. • Vedu žáky a žákyně k poznání, že umělecký text může na čtenáře/čtenářku působit rozdílně, může vyvolávat pozitivní i negativní pocity.
3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.	• Ve výuce ČJL podporuji žáky a žákyně v budování pozitivních vztahů ve třídě s oporou v prvcích kooperativního učení či jiných výukových aktivit předpokládajících vzájemnou spolupráci. Žáci a žákyně na základě plnění dílčích cílů společně objevují řešení (např. dílčí projektové úkoly). 3.1.1.3: Příklad 1: • Při výuce obecných poznatků o jazyce podporuji (v maximální míře) dialog, rozhovor, práci ve skupině, vzájemné sdílení úkolů a řešení a vedu žáky a žákyně k naplňování nejen jazykových cílů, ale i cílů afektivních (vztah k českému jazyku, důraz na kontrolu vlastního jazykového projevu – rozvoj metakognice). • Pro posílení soudržnosti mezi žáky a žákyněmi začleňuji do výuky rituály, jako je například ranní kruh. Tyto aktivity podporují vzájemné sdílení a budování společné identity, čímž rozvíjejí pozitivní atmosféru ve třídě i škole. 3.1.1.3: Příklad 2: • Při rozvoji čtenářství žáků a žákyně podporuji jejich vzájemné poznávání prostřednictvím četby a doporučení knih mezi sebou. Společně si vytváříme čtenářský strom, který slouží ke sdílení žakovských tipů četby a rozšiřování čtenářských teritorií žáků a žákyně.
4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence.	• Při výuce ČJL používám komunikáty, které reflektují duchovní i kulturní hodnoty a tradice různých národností a kultur či jiných odlišností. Kvalifikovaně pracuji s jazykově různorodým složením třídy a vedu žáky a žákyně k vzájemně tolerantnímu přístupu. 3.1.1.4: Příklad 1: • Vyjadřuji se s respektem (např. nahrazování výrazů považovaných za nepatřičné či urážlivé vhodnějšími, užívání slov a slovních tvarů zohledňujících ženy i muže). • Při analýze jazykových prostředků předkládám žákům a žákyním široké spektrum komunikátů a zároveň je vybízím, aby takové komunikáty sami vyhledávali v běžném životě a naučili se nestigmatizovat mluvčího podle případných jazykových nedostatků. Nabízím jim prostor, aby si vytvářeli pozitivní postoj k mateřskému jazyku, národním a evropským hodnotám i hodnotám jejich vlastní identity (afektivní cíl).

5. Cíleně reaguji na rizikové chování žáků a žákyň, včetně projevů ohrožujících pozitivní vztahy a důvěru ve třídě, zejména na projevy verbální agrese (včetně výsměchu, ponižování apod., a to ve fyzickém i digitálním prostředí) nebo i fyzické agrese; rozpoznávám projevy šikany i v zárodečné fázi a řeším je ve spolupráci s provázejícím učitelem či učitelkou či dalšími kolegy a kolegyněmi.

3.1.1.4: Příklad 2:

- Ve výuce literatury cíleně volím i texty, které výrazně tematizují lidskou různorodost. Při interpretaci pak řídím diskusi tak, aby bylo zřejmé, že základem mezilidské komunikace jsou vzájemný respekt a tolerance.
- Ve výuce genologie (žánroslví) podporuji žáky a žákyň v hledání společných prvků a hodnot v lidové slovesnosti napříč kulturami (mýty, báje, pohádky, pověsti...).
- Promyšlenou volbou textů společně odhalujeme univerzalitu hodnot, které uvedené žánry nesou, např. univerzalitu pohádek napříč kulturami po celém světě.

- V každé fázi výuky ČJL vyhledávám možné projevy verbální agrese. Pokud takové projevy zaznamenám, důsledně se žáky a žákyňmi reflektuji jejich pocity, společně s nimi (znovu) nastavím pravidla chování nejen v předmětu ČJL, ale obecně v interpersonálních vztazích.
- Na náznaky či projevy rizikového chování, které při vyučování ČJL (např. v psaných textech, mluvních cvičeních, četbě textů) i mimo ně detekuji, reaguji nabídkou podpory a vhodných intervencí (např. prostřednictvím třídního učitele, školního psychologa, metodika prevence či školního speciálního pedagoga).

3.1.1.5: Příklad 1:

- Při výuce zásad interpersonální komunikace kladu důraz na partnerské jednání mezi žáky a žákyňmi a předkládám jim komunikační pravidla pro zvládnutí agrese (např. nácvik asertivního chování, zdůrazňování zdvořilostního principu v jednání s druhými, nácvik zvládnutí nepřijemných či vyhozených komunikačních situací mezi vrstevníky, procvičování verbálních strategií řešení konfliktu).
- Nestigmatizuji žáky ani žákyň za nedostatky ve vyjadřování, případně za odchylky od jazykové kodifikace (viz již výklad u příkladu 2.3.2.6); ty vnímám jako běžnou součást učení.
- Na základě formativní zpětné vazby volím spolu se žákem/žákyň vhodný prostředek k odstranění nedostatků (tam, kde si to žádá komunikační situace). K témuž vedu i žáky a žákyň, aby si solidárně osvojili schopnost respektující korekce a spolupráce při řešení jazykových obtíží.

3.1.1.5: Příklad 2:

- Volím texty zobrazující problematiku šikany, např. v literatuře pro děti a mládež pracuji s knihou *Jsem Vincent a nebojím se*, eventuálně *Útěk Kryšpína N.*, a se žáky a žákyňmi diskutuji nejen o estetickém vyznění díla, ale i o výchovném poselství.
- Pro starší žáky a žákyň volím například texty reflektující nerovné zacházení v dětství, např. v próze Petry Soukupové *Zmizet*; či šikanu v prostředí vrstevníků v díle Tomáše Zmeškala *Životopis černobílého jehněte*.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



6. Podporuji žáky a žákyně v tom, aby projevovali své názory a potřeby a nebáli se při svém učení chybovat, o chybách přemýšleli a dále se z nich učili. Vlastní chyby odkrývám žákům a žákyním jako příležitosti k učení.

- Při výuce ČJL aktivně podněcuji žáky a žákyně k formulaci vlastních názorů a myšlenek v průběhu celé výuky (evokace – uvědomění – reflexe) prostřednictvím skupinových aktivit, diskusí, reflexí, a to jak v psané, tak i v mluvené podobě. Pro tyto aktivity vědomě vytvářím bezpečné prostředí, kde je chybování považováno za přirozenou součást učení, a společně se žáky a žákyněmi analyzuji chyby (včetně vlastních) jako příležitosti k rozvoji dovedností a poznání.

3.1.2.6: Příklad 1:

- Na střední škole při výuce argumentačně-reflexivních slohových postupů (tj. textů s prvky úvahy umožňujících reflexi vlastního postoje a argumentace, srov. i příklad 4.1.1.4) postupně učím žáky a žákyně dovednosti třídít myšlenky, kriticky je hodnotit a nebát se chybovat, například v podobě nedostatečně podloženého argumentu či chyby v řazení argumentů. Při expozici učiva žákům nabízím modelový, nejlépe autentický komunikát (Borovička, 2025), který společně obsahově a odborně analyzujeme. Zdůrazňuji práci s argumenty a protiargumenty, jasné formulování teze a strukturovanou organizaci textu, aby žáci a žákyně dokázali podpořit své stanovisko důkazy a reflektovat různé pohledy (Borovička, 2023).
- Podporuji žáky a žákyně v odhalování vlastních chyb a využití těchto chyb jako příležitosti k učení tím, že nabízím reflexi zavádějícího dopadu jejich argumentace (klamavý závěr, nepřesná interpretace). Tento postup ve vyučování českého jazyka žákům a žákyním umožňuje rozvíjet kritické myšlení, učí je třídít myšlenky, hodnotit argumenty a zvažovat různé pohledy na problém, důraz klade také na reflexivní komponentu psaní (rozvoj metakognice). Zároveň posiluje schopnost formulovat vlastní stanovisko, které dokážou podložit důkazy a obhájit, a podporuje další jazykové kompetence – strukturované psaní, logické členění textu a stylistickou výstižnost. Výuka připravuje žáky a žákyně také na praktické situace mimo školu, například kritické čtení mediálních textů, diskusi o aktuálních společenských otázkách a podporu formování hodnotového a etického uvažování.

3.1.2.6: Příklad 2:

- Při výuce literární výchovy na střední škole žáci a žákyně aplikují své znalosti o romantismu jako literárním směru a vyhledávají konkrétní rysy romantismu ve vybraném úryvku z Máchova *Máje*. V obtížných textových pasážích se neobávají interpretace a sdílí své (ne)porozumění textu. Vybízím žáky a žákyně k diskusi nad vlastní interpretací literárního textu, vyzývám je ke kritickému pohledu a k vlastní produkci.

7. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali společné zájmy a hodnoty skupiny a vhodně reagovali na projevy ohrožující pozitivní vztahy ve třídě a respekt k odlišnostem.

- Ve vyučování ČJL zapojuji rozmanité formy vzájemné spolupráce tak, abych pěstoval/a společné zájmy a hodnoty dané třídy a rozvíjel/a pozitivní vztahy mezi žáky a žákyněmi. Současně je vedu k tomu, aby vhodně reagovali na projevy narušující pozitivní vztahy, a učím je respektovat odlišnosti.

3.1.2.7: Příklad 1:

- Při výuce komunikátů sféry běžného dorozumívání (mail, SMS, chatová zpráva) vedu žáky a žákyně k ohleduplné symetrické i asymetrické komunikaci v zájmu rozvoje pozitivních vztahů ve skupině i v běžné komunikační praxi (srov. i příklad 2.3.2.7). Také v situaci, kdy mluvčí s odlišným jazykovým zázemím komunikuje s jazykovými odchylkami, vedu žáky a žákyně nejen k jejich porozumění, ale i k volbě respektující a funkční komunikační reakce. Cílem je pracovat s předsudky a podpořit respekt k jazykové různosti.
- Vytvářím úkoly a aktivity, které podporují nejen individuální rozvoj, ale také týmovou spolupráci, např. týmové řešení gramatických úkolů (větný rozbor, oprava textu, srov. příklad 2.2.1.4; kooperativní výuka, kdy dvojice/trojice vysvětluje ostatním určitý gramatický jev, např. algoritmus pro rozeznání životnosti/neživotnosti u maskulin, nezbytný pro oficiální nebo veřejnou komunikační praxi), společnou práci s textem (čtení s porozuměním) aj.

3.1.2.7: Příklad 2:

- Při výuce literatury vědomě rozšiřuji žánrové a tematické rozpětí žákovské četby, vyhledávám podnětná témata (postavy odlišující se vzhledem, původem, sociálním statutem, nadáním, zájmy apod.) s ohledem na skupinu žáků a žákyně a vedu je k respektu při charakteristice postavy a sdílení čtenářského prožitku (např. *Kluci netančej*).

8. Všímám si fyzických znaků či projevů u dítěte či dospívajícího, které mohou naznačovat, že je s ním špatně zacházeno. Pokud se objeví, umím postupovat dle platných předpisů a doporučení, např. podle metodiky KID.⁵

- V případě zjištění problematických projevů u žáků a žákyně při výuce ČJL i mimo ni kontaktuji školní poradenskou pracoviště a aktivuji systém podpory školy.

3.1.2.8: Příklad 1:

- KID výslovně zapojuje jazykovou výuku do identifikace rizikových jevů („Opakovaný kresebný, psaný či herní projev zobrazující násilí či zneužívání, popř. další projevy špatného zacházení“, ČOSIV, Karta KID, 2022). Např. při výuce vyprávěcího slohového postupu u mladších žáků se proto snažím zadat takové téma, kde by se mohly signály o špatném zacházení objevit (domácí násilí, sociální nouze), např. *Víkend u nás doma*. Tyto signály vyhodnocuji v kombinaci s jinou jazykovou tvorbou žáků a žákyně (např. úvahově laděné texty) a po konzultaci s vyučujícími jiných předmětů se snažím identifikovat existenci případných krizových událostí v životě žáka či žákyně. V případě podezření na rizikové jevy dále postupuji podle platných metodických předpisů.

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

3.1.2.8: Příklad 2:

- Propojuji slohovou výchovu s výchovou literární na příkladě interpretace literárního díla Petry Štarkové *Pravidla skutečných ninjů* či Ivony Březinové *Útěk Kryšpína N.*, o němž se žáky a žákyněmi diskutuji s cílem odhalit případné rizikové jevy ve třídě. Pracuji s texty různé povahy, včetně příběhů s dětským či dospívajícím hrdinou. Například při využití úryvku ze sociální novely pro čtenáře/čtenářky staršího školního věku (*Sydney* Terezy Horváthové) sleduji reakce žáků a žákyně na četbu a citlivě na ně reaguji dle potřeby.
- Při analýze a interpretaci úryvku na střední škole z *Maryši*, ve kterém je tematizováno domácí násilí, si všímám reakcí žáků a žákyně. V rámci reflexe výukové jednotky žáci a žákyně vyhledávají organizace, které v současné době pomáhají obětem domácího násilí. Současně doporučuji žákům a žákyním osobu (např. školního psychologa) nebo organizaci, na kterou se mohou obrátit, pokud s nimi není dobře zacházeno.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

- Jako zkušený učitel / zkušená učitelka českého jazyka a literatury vedu výuku tak, aby si žáci a žákyně postupně, s oporou o didakticky propracovaný *scaffolding*, uvědomovali důležitost samostatného rozhodování o jazykových prostředcích, struktuře a stylu vyjadřování, a tím převzali odpovědnost za funkčnost, adekvátnost a srozumitelnost svého sdělení se všemi z toho vyplývajícími komunikačními, resp. společenskými konsekvencemi. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii, aby si sami zvolili jazykové prostředky a způsob prezentace myšlenek v závislosti na svém komunikačním záměru a s ohledem na komunikačního partnera.

3.1.3.9: Příklad:

- Při rozvoji mluveného projevu (produkce mluveného komunikátu rétorického charakteru versus produkce mluveného komunikátu v rámci interpersonální komunikace) žáci a žákyně samostatně rozhodují o jazykových prostředcích, zvažují, jak jejich volba ovlivní adresáta, a společně diskutují o zvolených komunikačních strategiích. Učitel či učitelka poskytuje pouze podpůrnou zpětnou vazbu, aby žáci a žákyně mohli sami reflektovat účinek svého projevu, a tím rozvíjet pragmatolingvistickou kompetenci.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

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

Úroveň 1:
Absolvent/ka učitelství



1. Vedu žáky a žákyně ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. S prvky konkurence a soutěživosti při výuce nakládám tak, aby nebyla narušena spolupráce a vzájemná podpora ve třídě.

- Ve výuce ČJL důsledně zavádím kooperativní činnosti (teorie vzájemné závislosti), ohleduplně diferencuji nároky na žáky a žákyně, aktivně se zajímám o jejich potřeby a snažím se o maximální míru jejich podpory a zapojení do práce celé třídy.

3.2.1.1: Příklad:

- V integrované výuce věnované obraznému vyjádření využiji umělecký text a práci v literárních kroužcích (zařazuji role *moderátor diskuse*, *hledáč obrazných vyjádření*, *výběrčí úryvků*, „*shrnovač*“, *spisovatel*). Tímto způsobem podporuji skupinovou práci založenou na kooperaci, naslouchání druhým, rozvíjím schopnost argumentace a formulace vlastní myšlenky. Z jazykového hlediska vedle opakování základů pragmatiky sleduji kultivované a smysluplné řečové projevy tam, kde jsou z funkčního hlediska žádoucí, nenásilně vedu žáky a žákyně (např. u role „*shrnovače*“ a *spisovatele*) k používání spisovné češtiny. V rámci reflexe žáci a žákyně zhodnotí jak dosažení cíle znalostního a dovednostního, tak svou práci ve skupině.
- Zapojuji žáky a žákyně do dlouhodobých projektů a čtenářských soutěží (např. v 6. ročníku celostátní online soutěže *Souboj čtenářů* v rámci kampaně *Rosteme s knihou*), které podporují motivaci, zodpovědnost, týmovou spolupráci a pozitivní klima ve třídě.

2. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby si uvědomovali emoce a potřeby sebe sama i druhých a aby si uvědomovali dopady vlastního chování na sebe i ostatní. Podporuji žáky a žákyně v rozvoji socioemočních dovedností.

- Při plánování různých činností v předmětu ČJL zařazuji úkoly, které vedou k rozvoji afektivních cílů výuky (tj. takové úkoly, jež podporují rozvoj emocionální oblasti, vytváření hodnotových orientací a postojů).

3.2.1.2: Příklad:

- Při jazykové výchově prostřednictvím kognitivnělingvistických metod (jazykový obraz světa) zjišťuji postoj žáků a žákyní k mezním životním situacím (nemoc, smrt, umírání) a citlivě o těchto tématech diskutuji. Metoda JOS umožňuje sledovat, jak žáci a žákyně lingvisticky vyjadřují své emoce, postoje a hodnoty, čímž podporuje (vzájemnou) reflexi jejich emoční a hodnotové orientace. Při výuce literární výchovy zavádím citlivé téma paliativní péče, umírání a smrti prostřednictvím práce s literárním textem (např. zahraniční tvorba Josteina Gaardera či Astrid Lindgrenové, z domácí tvorby *Mojenka* Olgy Stehlíkové).

	• V rámci výuky citlivě vedu žáky a žákyně k tomu, aby rozvíjeli aktivní slovní zásobu pro pojmenování pocitů a potřeb a aby byli schopni syntakticky i sémanticky formulovat žádost, přání či prosbu (včetně žádosti k sobě samému/samé).
3. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.	• Ve výuce ČJL podporuji didaktické strategie, které na základě principů názornosti usnadňují proces učení, jako je strukturalizace a vizualizace učiva či konkrétních témat. Využívám i elektronické nástroje pro vizualizaci. 3.2.1.3: Příklad 1: • Při výuce morfologie nechávám žáky a žákyně vytvářet vlastní přehledné tabulky vzorů skloňování podstatných jmen a časování sloves, které jim slouží jako praktická pracovní pomůcka při upevňování flexe, a to zejména u slov s nepravidelnými či kolísajícími tvary (typy jako <i>*pracech – pracích, bez žákyň – žákyní, bez jazyka – bez *jazyku, sázejí – sází</i>). Pravidelné tvary má rodilý mluvčí ve své prekonceptuální výbavě, nicméně tabulky žákům a žákyním umožňují povědomí o jazykových strukturách uspořádat systematicky, čímž podporují mentální organizaci jazykových jevů a rozvoj metakognitivních strategií učení. Zásadně se však vyvarujeme učení paradigmatické nazpaměť, naopak vedeme žáky a žákyně k tomu, aby vedle práce s vlastním idiolektem a vlastními pracovními tabulkami systematicky vyhledávali problematické jevy v <i>Internetové jazykové příručce</i>. • Při výuce syntaxe dbám na grafické zobrazení větných členů (závislostní graf), aby žáci a žákyně dobře pochopili stavbu věty a souvětí. Tento přístup pokládám ve vztahu k znalosti mateřského jazyka nejen za důležitý kognitivní cíl, ale má také zřetelné komunikační vyústění. Implicitní jazyková znalost je dostatečná pro běžnou komunikaci; výuka syntaxe s grafickým zobrazením větných členů a závislostí přirozenou kompetenci nenahrazuje, ale prohlubuje ji a umožňuje metakognitivní kontrolu a preciznější vyjadřování. To je užitečné zejména při tvorbě náročnějších větných struktur (srov. příklad 2.3.2.6). Vyhýbám se mechanickému určování větných členů bez porozumění jejich funkci, významu a postavení ve větě. 3.2.1.3: Příklad 2: • Při výuce literární výchovy při ověřování znalostí a dovedností většího tematického celku (např. periodizace české literatury) se žáky a žákyněmi vytvoříme osnovu k tématu společně se schematickým náčrtkem a v rámci diskuse verbalizujeme, jak se nejlépe na ověřování znalostí a dovedností připravit.
4. Předcházím chování žáků a žákyň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu	• Do výuky českého jazyka v rámci výuky pragmatiky opakovaně zařazuji diskusi o vhodném chování ve škole. Při zjištění nevhodného chování aktivuji systém podpory školy (školní psycholog, metodik prevence aj.). 3.2.1.4: Příklad: • V rámci tvorby komunikátů ze sféry běžné každodenní komunikace zavedu úkol typu: „Představ si, že sis všiml/a, že se s jedním ze spolužáků nebo s jednou ze spolužaček ve třídě nikdo schválně nebaví. Tvým úkolem je napsat o vzniklé situaci e-mail osobě, které důvěřuješ. V e-mailu zároveň navrhní vlastní řešení situace. Pokud chceš zůstat anonymní, napiš text na papír a vlož ho do schránky důvěry.“ V literatuře žáci a žákyně

a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.

analogicky napíší dopis postavě a zhodnotí její jednání a chování ve vztahu ke společenským normám. Během úkolů poskytují krátkou komentářovou zpětnou vazbu a oceňují žákovské návrhy, které ukazují respekt k ostatním, a adekvátní argumentaci, čímž upevňují chování podporující učení.



Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



5. Stanovuji spolu se žáky a žákyněmi pravidla pro jednání ve třídě (vč. digitálního prostředí), jejichž cílem je vytváření prostředí vhodného pro učení a bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1). Dávám žákům a žákyním prostor pravidla spoluvytvářet. Pracuji se sankcemi za porušení pravidel transparentně a v souladu s pravidly školy. Usiluji, aby co nejvíce odpovídaly přirozeným důsledkům přečinu.

6. Pravidelně se žáky a žákyněmi hovořím o očekávaném chování při výuce a věnuji se praktickému nácviku vhodného chování se žáky (v návaznosti na bod 5), oceňuji a upevňuji chování podporující učení.

- Spolu se žáky a žákyněmi vytvářím pravidla pro chování ve třídě a v digitálním prostředí (českého jazyka a literatury se zejména týká využívání generativní AI, respektive jazykové chování s použitím digitálních komunikačních prostředků). Postih za jejich porušení uplatňuji citlivě, transparentně, a nikoliv prostřednictvím známkování či jiného hodnocení. Jsem si vědom/vědoma, že klasifikace v ČJL zásadně nesmí být užívána jako kázeňské opatření.

3.2.2.5: Příklad:

- V předmětu ČJL by měli žáci a žákyně opakovaně a v širším rozsahu než v jiných předmětech vytvářet souvislé delší komunikáty, což umožňuje lépe procvičit pravidla chování v digitálním prostředí a jejich aplikaci v praxi. V rámci komunikační, slohové i literární výchovy proto společně se žáky a žákyněmi nastavím pravidla pro jejich tvorbu. Věnuji se zejména využití nástrojů generativní AI, kdy vedu žáky a žákyně k tomu, že práce s těmito nástroji musí být vždy transparentně deklarována (při tvorbě referátů, záznamů z četby apod.).
- Demonstruji jednoduchý experiment – starší žáci a žákyně mají pomocí AI vytvořit připravené mluvní cvičení na téma, jež AI neumí (zatím) ani s výraznou dopomocí vysvětlit, např. *Co je to nepravá skladební dvojice a jaké nejasnosti může působit v komunikaci.* V okamžiku tvorby tohoto OSKR AI vytváří text s výraznými věcnými chybami. Všechny výstupy z AI proto musejí být vždy ověřovány v relevantním zdroji (v tomto případě např. v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny*) a při tvorbě komunikátů musí AI sloužit pouze jako pomocný prostředek (se zdokonalováním umělé inteligence se pochopitelně budou měnit i příklady).
- Pravidelně zařazuji diskusní kruhy na téma sociálních sítí a rozpoznání jazykových signálů možného ohrožení.

- V zájmu dosahování formativního cíle v ČJL pravidelně zařazuji body týkající se vhodného chování žáků a žákyň. Záměrně a promyšleně zařazuji kulturní a vzdělávací akce týkající se jazyka a písemnictví a vedu žáky a žákyně k odpovídajícímu jazykovému chování.

3.2.2.6: Příklad:

- Vycházím z toho, že hlavním cílem výuky ČJL je připravit žáky a žákyně pro jejich každodenní komunikační praxi. Proto při výuce argumentace, zdvořilosti (konverzační maximy) a diskuse se žáky a žákyněmi vytvořím společná pravidla pro návštěvu veřejných kulturních akcí (s přesahem do literární výchovy) a pro komunikaci v rámci těchto akcí; následně ve výuce průběžně společně hodnotíme jejich dodržování. Formulace pravidel zároveň tříbí smysl žáků a žákyň pro přiléhavé a výstižné vyjadřování a vede je k rozlišování mezi žádoucím užitím spisovného a nespisovného jazykového prostředku v závislosti na komunikační situaci a funkci komunikátu.

	Všímám si se žáky a žákyněmi i neverbální komunikace. Během těchto aktivit poskytuji žákům a žákyním zpětnou vazbu, čímž upevňuji jejich chování podporující učení.
7. Důsledně reaguji na případné chování žáků a žákyně, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě i se mnou. Opírám se přitom o spolupráci s kolegy/němi a vedením školy. Využívám výzkumně podložené strategie reagování na náročné chování.	- Nevhodné chování žáků a žákyně ve výuce ČJL se snažím řešit cílenou reflexí. Pokud nejsem úspěšný/úspěšná, využiji kolegiální návštěvu svých spolupracovníků/spolupracovnic, abych si případně osvojil/a i jiné strategie zvládání nevhodného chování a jednání žáků a žákyně. Jsem obeznámen/a se základními východisky psychologie a speciální pedagogiky. 3.2.2.7: Příklad: - Ve své komunikaci se žáky a žákyněmi uplatňuji principy nenásilné, ale důsledné komunikace v případě, že chování žáka nebo žákyně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě. Snažím se jít žákům a žákyním příkladem a volím jazykové prostředky, které podporují srozumitelnou a vstřícnou komunikaci (kooperační princip – Grice, srov. Chejnová, 2010). Například: „Když vidím, že odcházíš od skupinové práce, cítím se zmateně a potřeboval/a bych pochopit, proč nejsi ve skupině. Můžeš mi prosím vysvětlit, proč právě teď odcházíš?“ - Tento přístup reflektuji i prostřednictvím literární ukázky, jako je <i>Hedvičino ráno</i> Ivy Procházkové ze souboru <i>Kapuce od mikiny</i>, a situací, ve kterých se žáci a žákyně setkávají s nespravedlností vůči spolužákům a spolužačkám. - Volím i krajní a vyhrocené situace, v současnosti velmi aktuální, jak byly zobrazeny např. v povídkové knize Zdeňka Svěráka <i>Obecná škola</i> (např. chování žáků a žákyně k učiteli/učitelce).
8. Pokud jsem v roli třídního učitele či učitelky, pracuji se třídou jako s týmem a usiluji o rozvoj kvalitních vztahů ve třídě. Vedu cílené třídnické hodiny/aktivity se zaměřením mj. na body uvedené výše.	- Všímám si vztahů mezi žáky a žákyněmi a jako třídní učitel či učitelka reaguji na zjištění, která jsem získal/a při výuce ČJL nebo o kterých se mnou hovořili kolegové či kolegyně. 3.2.2.8: Příklad 1: - Jako učitel/ka českého jazyka tvořím se žáky a žákyněmi texty, které cíleně posilují třídní vztahy. V rámci třídnické hodiny posiluji výuku slohu tím, že žáci a žákyně vytvářejí charakteristiku spolužáka nebo spolužačky tak, že ho/ji nejmenují. V zadání je stanoveno, že se musí jednat o věcnou a neurážlivou charakteristiku. Texty si následně čtou, na základě obsažených informací odhadují jeho/její identitu, diskutují o přesnosti charakteristiky, čímž formují své vzájemné vztahy. Dávám pozor, aby se tento typ aktivity neproměnil ve verbální agresi, proto aktivitu důsledně pozoruji a moderuji. Aktivitu zařazuji pouze ve třídě, kterou dobře znám, kde dlouhodobě sleduji bezpečné a respektující vztahy mezi žáky a žákyněmi a kde u jednotlivých žáků a žákyně nepředpokládám zvýšené riziko zranitelnosti. 3.2.2.8: Příklad 2: - Při rozvíjení kvalitních vztahů ve třídě mohu pracovat s Karlem Poláčkem (<i>Bylo nás pět</i>), Jaroslavem Foglarem (<i>Hoši od Bobří řeky</i>); pro starší žáky s Josefem Škvoreckým (<i>Zbabělci</i>), Evou Kantůrkovou (<i>Přítelkyně z domu</i>

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



9. Systematicky vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti. Při komunikaci jim dávám prostor pro autonomii; direktivnější způsoby komunikace využívám jen v opodstatněných případech (např. nebezpečí) jako vědomý nástroj.

smutku) či Remarquovým románem *Tři kamarádi*. Se žáky a žákyněmi dílo nejen interpretuji, ale rovněž s nimi diskutuji o jeho poselství a hodnotě přátelství.

- Pokud například ve výuce ČJL pracuji s motivem šikany v *Pánovi much* (analýza literárního textu, komplexní jazykový rozbor ukázky apod.), v třídnické hodině vyzvu žáky a žákyně, aby hráli role žalobců, obhájců a soudců postav z daného díla. Důsledně pak reflektuji vztah mezi jednáním a jeho důsledky.

3.2.2.8: Příklad 3:

- Při slohové výchově (produkce souvislých žakovských komunikátů – např. charakteristika, vyprávění) identifikuji známky toho, že žák/žákyně může být šikanován/a nebo má o šikaně ve třídě povědomí. Propojuji slohovou výchovu s výchovou literární na příkladě interpretace literárního díla Petry Štarkové *Pravidla skutečných ninjů* či Hany Knopkové *Hilda a Sofie*, o němž se žáky a žákyněmi diskutuji s cílem odhalit případné rizikové jevy ve třídě.

- Důsledně přenáším centrum aktivit a činností na žáky a žákyně tak, aby pracovali samostatně, ovšem s odpovědností za celkový výsledek (např. plnění dílčích úkolů v rámci projektů apod.).

3.2.3.9: Příklad:

- Jako zkušený učitel / zkušená učitelka při integrované výuce ČJL na střední škole organizuji jednou ročně vzdělávací formát žakovské vědecké konference. Žáci a žákyně se samostatně zapojují podle svých možností a schopností (s nezbytnou mírou pedagogického dohledu), přičemž každý přispívá k celkovému průběhu akce: přípravou odborných příspěvků (všestranné odborné a textové dovednosti), moderováním (rozvoj rétorických dovedností), přípravou materiálů (plakáty, letáky, webové stránky, handouty – rozvoj psaného projevu a práce s textem i obrazem v digitálním prostředí) a organizací (tisk, distribuce, pozvánky – rozvoj pragmatolingvistických dovedností). Další úkoly mohou zahrnovat zajištění občerstvení či technické podpory (mikrofon, projektor, obsluha počítače). I tyto pozice jsou koncipovány jako komunikační úkoly: žáci a žákyně zajišťují domluvu, koordinaci a interakci s ostatními účastníky/účastnicemi. Stejně tak jsou zastoupeni v publiku, s důrazem na vhodnou interakci (kladení otázek, reakce na odpovědi, volba adekvátních jazykových prostředků).
- Všichni účastníci a účastnice žakovské vědecké konference procházejí přípravou a tréninkem před samotnou akcí, aby si osvojili potřebné dovednosti pro svou funkci. Po skončení konference následuje reflexe, hodnocení a oslava celé akce. Tento formát podporuje růst celé školní komunity.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Uvědomuji si vliv prostředí a prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek na učení žáků a žákyň.

- Upravuji výukové prostředí v rámci ČJL tak, abych optimalizoval/a učení žáků a žákyň. Pokud to dovoluje prostorové uspořádání třídy, využívám je pro dramatizaci, práci ve skupinách, diferencované úkoly apod. V nejvyšší možné míře využívám i prostor knihoven a další prostory mimo školu.

3.3.1.1: Příklad 1:

- Ve výuce ČJL vytvářím se žáky a žákyněmi produkty (např. pravidla diskuse v rámci komunikační výchovy), které zakomponuji do vybavení třídy/školy tak, aby byly dostatečně viditelné a transparentní. Při výuce a opakování jednotlivých jazykových jevů využívám vedle žákovských celistvých komunikátů (které pokládám za primární) i názorných pomůcek (např. deskové hry – scrabble a další hry, např. založené na slovním popisu obrázků či pantomimickém nebo kresleném znázorňování pojmů). Pro zvýšení motivace využívám interaktivní nástroje – např. v korpusovém prostředí *Pro školy* (Lukešová, 2017; <https://korpus.cz/proskoly>).

3.3.1.1: Příklad 2:

- Při rozvoji čtenářství žáků a žákyň dbám na to, abychom společně podpořili motivaci k četbě prostřednictvím existence třídní knihovny a tipů na četbu. Prostředí třídy využívám k výstavám žákovské tvorby (básnická tvorba, ilustrace k básni, plakáty o knize apod.).

2. Uvědomuji si dopady nastavení digitálních nástrojů, digitálního prostředí a jeho uživatelské přístupnosti a použitelnosti na učení žáků a žákyň.

- Při výuce ČJL společně se žáky a žákyněmi registruji existenci rychle se rozvíjejících digitálních nástrojů a stanovuji zásady práce s nimi včetně etického aspektu.

3.3.1.2: Příklad:

- Do výuky průběžně zařazuji témata mediální výchovy: předcházení manipulaci, bezpečná komunikace na sociálních sítích aj.; se žáky a žákyněmi hovořím o důsledcích zneužívání těchto technologií v digitálním prostředí. Při tvorbě souvislých komunikátů registruji spolu se žáky a žákyněmi možnosti generativní AI a vyvozují její pozitivní i negativní vlastnosti (srov. již oblast 3.2, bod 5). Vedu žáky a žákyně k vyhledávání relevantních zdrojů na internetu – s nutností vždy zdroj ověřit (například na stránkách *Národní knihovny ČR*).

3. Efektivně využívám různé možnosti přizpůsobení prostorového uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech.

- Dbám na přizpůsobení prostorového uspořádání třídy (viz oblast 3.3, bod 1) a zviditelnění učebních pomůcek v zájmu optimalizace výkonu žáků a žákyň v ČJL, avšak vyvaruji se nadměrného užití vizuálních podnětů (střídmost vizualizace).

3.3.1.3: Příklad 1:

- Při procvičování pravopisu umísťuji na viditelné místo aktuálně používané didaktické pomůcky, aby s nimi žáci a žákyně mohli aktivně pracovat: např. tabulkové přehledy vyjmenovaných slov. Preferuji pomůcky a vizuální materiály, které žáci a žákyně sami vytvářejí. Vedu přitom žáky a žákyně k ověřování výskytu jazykových jevů, přičemž zohledňuji jejich prekoncepty a limity osvojování učiva nabyté na 1. stupni ZŠ. Například pro ověření výskytu naučeného slova *dmýchat* starší žáci a žákyně využívají jednoduchý korpusový nástroj *Slovo v kostce* (nutnost digitální pomůcky), čímž se propojuje diskuse o jazykovém centru a periférii (diskuse o možnosti derivace) se sémantickým vyučováním (význam slova).

3.3.1.3: Příklad 2:

- Ve třídě viditelně umísťuji aktuální tipy na čtenářské strategie, čtenářské kostky, čtenářské karty, vyprávěcí kostky a karty, grafické organizátory, záznamy o četbě, které žákům a žákyním pomáhají dosáhnout zvolených čtenářských cílů. Tyto nástroje průběžně obměňuji a cíleně zapojuji do rozvoje čtenářské gramotnosti, interpretace textu a vypravěčských dovedností, například prostřednictvím čtenářských karet, storytellingových pomůcek či didaktických her pro čtenářské dílny.

4. Efektivně využívám dostupné digitální nástroje a prostředí pro podporu učení žáků a žákyň v souladu s pravidly školy a digitálními kompetencemi žáků a žákyň (např. informační systém školy, Learning Management System – LMS, apod.).

- Při práci v digitálním prostředí (např. *Google Classroom*) dbám na to, aby digitální prostředí třídy žákům a žákyním umožňovalo pracovat efektivně.
- Ve výuce ČJL se přizpůsobuji digitálním nástrojům pro podporu učení, které jsou v aktuální výbavě školy.

3.3.1.4: Příklad:

- Při jazykové, slohové a komunikační i literární výchově vedu žáky a žákyně k aktivnímu rozvoji digitální kompetence (např. čtení a orientace v elektronických textech, osvojení zásad digitálního čtení, využití textových editorů při vlastním psaní aj.).
- V rámci výuky českého jazyka a literatury zařazuji projektovou multimediální tvorbu animací s využitím digitálních technologií, což rozvíjí interpersonální komunikační dovednosti.
- Pokud to digitální nástroje používané školou umožňují, formuluji zadání úkolů tak, že jeho součástí je i poskytování zpětné vazby spolužákovi/spolužačce. Zpětnou vazbu žák/žákyně dává v písemné formě právě prostřednictvím digitálního nástroje. Dbám při tom na to, aby žáci a žákyně hodnotili podle předem společně nastavených kritérií, a to co nejobektivněji.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku v závislosti na cílech výuky zejména s ohledem na možnost fyzického pohybu a zážitkového učení pro žáky a žákyně.

- Pravidelně zařazuji vhodné mimoškolní aktivity s cílem probudit v žácích a žákyních hlubší zájem o učivo ČJL a vyvolat didakticky příznivý prožitek.

3.3.2.5: Příklad:

- Při výuce obecných poznatků o jazyce zařazuji návštěvy objektů významně spjatých s tímto učivem (např. historický vývoj jazyka, staroslověnština – Sázavský klášter či Archeoskanzen Modrá u Velehradu). Realizuji také jazykové stezky, které lze výhodně propojit např. s učivem toponomastiky (badatelská výuka).
- Do výuky jazyka a literatury zařazuji vhodné (historické) exkurze s aktivními úkoly, návštěvy kulturních institucí (muzea, divadla, knihovny aj.). Nechávám žáky a žákyně tvořit tematické procházky mapující literární odkaz dané obce (např. místní pověst, urban legendy) či konkrétního města a v jazykové části následně zpracovat např. informační leták nebo referát.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



6. Ve spolupráci s kolegy a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy, nastavení digitálního prostředí, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům optimální podmínky pro učení.

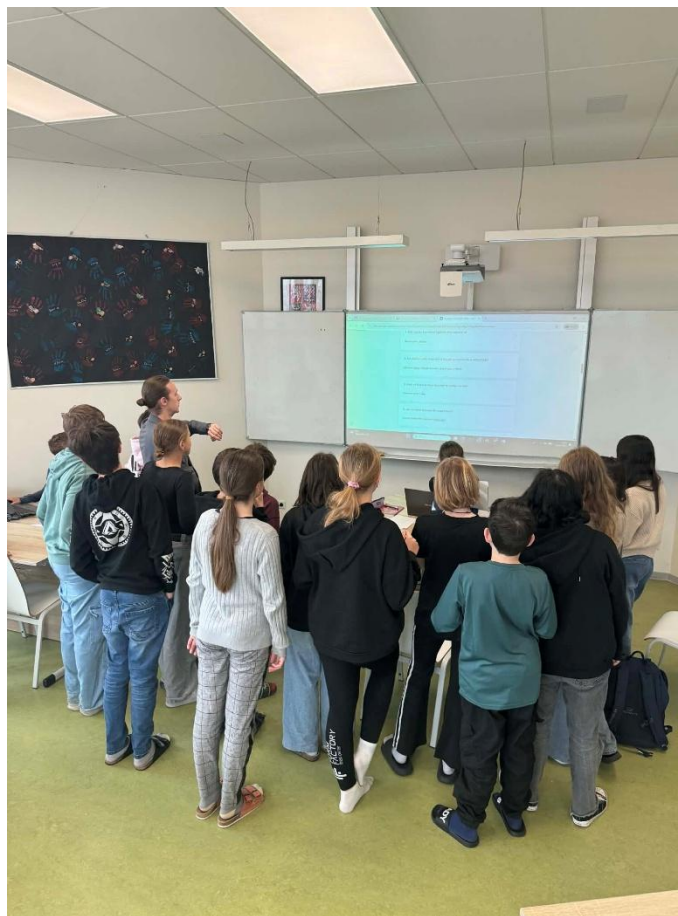
- Jako zkušený učitel / zkušená učitelka spolupracuji s vedením školy při zajištění digitálního vybavení výuky ČJL, včetně kolaborativních a interaktivních aplikací (např. *Mentimeter*, *Padlet* a další typy kolaborativních nástěnek; rozšíření základních modelů AI pro pokročilejší práci s texty nebo pokročilé nástroje pro tvorbu obrázků, srov. zde 2.2.1.2, příklad 1). S kolegy a kolegyněmi diskutuji o případných úpravách edukačního prostředí konkrétní třídy v zájmu mezipředmětového propojení školních předmětů.

3.3.3.6: Příklad:

- Při výuce literární teorie (naratologické kategorie s využitím komiksového žánru) využívám aplikaci *Storyboardthat*, která umožňuje charakterizovat postavu či pracovat s časoprostorem.

V produkční fázi žáci a žákyně na základě volby časoprostoru a postavy vytvářejí vlastní komiks, aktivizují přitom své jazykové znalosti a dovednosti a podporují mezipředmětové vztahy.

- Podporují pořizování vlastních žakovských zápisků (*note-taking*, při němž jsou žáci a žákyně kognitivně aktivní, tj. sumarizují, parafrázuji, zakreslují schémata, využívají grafické organizéry apod.). Jedná se o výzkumně potvrzenou efektivní strategii, kterou mohou facilitovat vyučující ČJL v celoškolní diskusi.



OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Pro hodnocení práce žáků a žákýň a jejich pokroku v učení využívám popisná kritéria. Tato kritéria jsou jim srozumitelná a korespondují s cíli výuky. Při nastavování kritérií zohledňuji nejen očekávané výstupy, ale i evidenci o dosavadním pokroku žáků.

2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům

- Pro hodnocení práce žáků a žákýň ve výuce ČJL využívám nastavování cílů a z nich odvozených popisných kritérií, která tvořím společně se žáky a žákyněmi. Tato kritéria nastavuji tak, aby byla splnitelná, měřitelná, individuálně reflektovala cíle výuky i pokrok v učení jednotlivých žáků a žákýň. Hodnotím předmět ČJL komplexně, kompetence žáků a žákýň a jejich snahu a vynaložené úsilí (samostatná práce, skupinová práce, referáty, prezentace, práce při výukové jednotce, dobrovolná domácí příprava aj.), přičemž se zaměřuji na celkový rozvoj žáka/žákyně (např. na schopnost pracovat s informacemi a kriticky je hodnotit, na mluvené prezentační schopnosti a dovednosti, na schopnost volit jazykové prostředky adekvátně komunikační situaci). V případě písemných projevů mohu žákům a žákyním poskytnout vzorové práce s hodnocením podle stanovených kritérií. Tyto modely pomohou žákům a žákyním lépe porozumět tomu, co je při tvorbě konkrétní práce žádoucí.

4.1.1.1: Příklad:

- Při kontrole plnění úkolů dopřávám žákům a žákyním dostatek prostoru k rozvoji komunikační kompetence (využívám k tomu např. reflektivní kruh nebo sebehodnocení ve skupinách); při zpětnovazebním rozhovoru se zaměřím na reflexi toho, co nového se dozvěděli, jak úkoly řešili, s jakými problémy se potýkali, jaké kompetence a dovednosti získali, co by se ještě chtěli dozvědět. V rámci zpětné vazby lze zařadit i dílčí produkční úkoly. Využívám písemnou zpětnou vazbu, která poskytuje více času na rozmyšlenou, je zpravidla neveřejná a žákům a žákyním umožňuje sledovat jejich pokrok v dlouhodobém horizontu.
- Jako absolvent nebo absolventka si od počátku svého výukového působení pěstuji dovednost hodnotit všechny složky řečového chování komunikujícího jedince. Systematicky dávám cílený pozor, abych se neuchyloval/a ke stereotypům hodnocení, které historicky na některých školách mohou ještě převládat (zaměření jen na písemnou produkci, preference pravopisné kompetence apod.).
- Hodnotím práci žáků a žákýň podle předem stanovených kritérií, která zahrnují celou oblast výuky českého jazyka a literatury, tedy znalosti v rozsahu stanoveném příslušnými RVP, a současně to, jak dokážou tyto znalosti

a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

aplikovat. To jsou dovednosti jako spisovné vyjadřování, pragmalingvistické dovednosti (např. schopnost výběru variantních jazykových prostředků), dovednosti tvořit, kriticky recipovat a analyzovat různé typy textů (i z hlediska komplexní jazykové analýzy) či literárněinterpretaci a kreativní dovednosti. Poskytují žákům a žákyním dostatečné množství času a prostoru, aby mohli různými způsoby prokázat, co se naučili; v úvahu beru i žakovské sebehodnocení. Využívám především popisné formativní hodnocení; poskytuji žákům a žákyním průběžnou a včasnou zpětnou vazbu podporující jejich další učení. Mimořádný důraz kladu na hodnocení mluveného projevu, včetně vědomého uplatňování ortoepické normy, je-li to na místě.

- Vedu také žáky a žákyně k tomu, aby na základě předem stanovených kritérií dokázali objektivně hodnotit výsledky své činnosti ve výuce ČJL. Cíleně k tomu jim poskytuji dostatečné množství času, prostoru i odpovídající nástroje (sebehodnoticí formuláře aj.). Vedu žáky a žákyně ke kritériálnímu hodnocení a k hodnocení vlastního pokroku, nikoliv k porovnávání s ostatními.

4.1.1.2: Příklad:

- Ve výuce ČJL systematicky a pravidelně využíváme žakovské předmětové portfolio, které umožňuje žákovi/žákyni i vyučujícímu/vyučující sledovat vzdělávací pokrok. Na základě důkladnější analýzy materiálů v portfoliu mohou být pro jednotlivé žáky a žákyně stanoveny individuální výzvy. Po dokončení práce žáci a žákyně dostávají prostor k sebereflexi – na základě stanovených kritérií sami hodnotí svůj výkon. Využívám také vrstevnické hodnocení, což mimo jiné přispívá k lepšímu pochopení vlastních silných a slabých stránek. Navíc tato metoda posiluje schopnost poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

3. Vedu žáky a žákyně k sebehodnocení na základě kritérií, kterým rozumějí, a podporuji tím jejich odpovědnost za vlastní učení. Poskytuji jim k tomu nástroje, vč. digitálních.

- Ve výuce ČJL vedu žáky a žákyně k sebehodnocení a k vzájemnému hodnocení pokroků v učení (v písemné i ústní formě) na základě předem stanovených kritérií, kladu přitom důraz na zachování bezpečného prostředí a respektu k druhým.

4.1.1.3: Příklad:

- Po prezentování žakovských plakátů či posterů na libovolné téma (například podle pevně stanovených kritérií výstupů z projektu *Příběhy našich sousedů*) žáci a žákyně nejprve sebehodnotí svůj produkt a práci ve skupině a následně hodnotí práci ostatních podle předem stanovených kritérií (prezentované informace a jejich správnost i srozumitelnost; přehlednost a čitelnost; jazyková úroveň; soulad verbální a obrazové podoby plakátu či posteru). Vedu žáky a žákyně k užívání jednoduchého postupu formativního hodnocení „uznání – otázka“, tj. žáci a žákyně napíší, co na produktu oceňují, a doporučení na zlepšení formulují jako otázku (např. *Tvé grafické zpracování posteru nás výborně seznamuje s tématem a zprehledňuje ho; Z jakých zdrojů jsi čerpal při tvorbě svého posteru?*).

- Ve výuce ČJL využívám různorodé metody a formy hodnocení pokroku v učení, neboť jejich kombinace pomáhá žákům a žákyním k dosažení individuálně stanovených cílů.

4.1.1.4: Příklad:

- Ve výuce ČJL na střední škole kombinuji různé metody a formy hodnocení, např. při kooperativním učení, které podporuje spolupráci mezi žáky a žákyněmi, kteří/které si vzájemně pomáhají a diskutují nad problémy, což je posouvá kupředu i u těch nejnáročnějších výukových cílů, třeba při tvorbě eseje nebo literárního textu, které může žák či žákyně také uplatnit v různých literárních soutěžích (soutěže typu *Cena Ivony Březinové*, *Literární cena Vladimíra Vokolky* – jako začínající učitel/učitelka uplatňuji profesionální, přesto však vrstevnický blízký přístup k podpoře žáků při této náročné tvorbě). Sleduji sebehodnocení jedince při práci ve skupině v rámci předem nastavených kritérií a zároveň sleduji kvalitu spolupráce skupiny; kromě toho rozvíjím samostatnost žáků a žákyň a vedu je k sebehodnocení očekávaných výstupů (a k porozumění tomuto hodnocení na základě individuálního pokroku, který se mezi jednotlivci může významně lišit).
- Při heuristických metodách motivuji žáky a žákyně k reflexi objevování nových informací apod.



Úroveň 2: Začínající učitel/ka



5. Zapojuji žáky a žákyně do tvorby kritérií pro hodnocení jejich učení.

- Zapojuji žáky a žákyně do tvorby kritérií pro produkty a činnosti, které ve výuce ČJL opakovaně využíváme (např. referát, nepřipravený mluvený projev, plakát, poster, čtenářský list, práce s textem, diskuse, literární projekty, deníky čtenáře/čtenářky, interpretace literárního textu, dramatické formy reprodukce, performance nebo recitace textu).
- Na střední škole zařazuji a hodnotím tvorbu i zcela aktuálních žákovských produktů, jako jsou např. moderování akce, tvorba podcastů či videopříspěvků na sociálních sítích. Vycházím vstříc žákovským komunikačním potřebám v jimi vybraných mediálních oblastech a společně hledáme kritéria jejich hodnocení.

4.1.2.5: Příklad:

- Společně se žáky a žákyněmi vytvoříme jazyková kritéria hodnocení pro prezentaci referátu, jež mají přednost v jiném vyučovacím předmětu. Žákům a žákyním nejprve předložíme k jazykové a obsahové analýze referát, který obsahuje jazykové a obsahové nedokonalosti (vytvořený s využitím generativní AI či autentický anonymizovaný žákovský referát). Za pomoci explicitně aktivizující výuky a vyhledávání v ověřených zdrojích na internetu žáci a žákyně tyto nedostatky identifikují. Následně ve skupinách stanovují kritéria pro hodnocení, poté si je sdílí a diskutují o jejich znění. V závěrečné fázi vytvoříme společně kritéria, na kterých bude panovat shoda a která budou pro všechny žáky a žákyně srozumitelná (žákovský *checklist*). Žáci a žákyně tato kritéria využijí při přípravě a realizaci svého referátu. Referát poté společně reflektují a následně prezentují v cílovém vyučovacím předmětu.

6. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi na formulaci či sladování kritérií pro hodnocení učení žáků a žákyně.

- Aktivně se podílím na tvorbě a sjednocování kritérií hodnocení výsledků učení žáků a žákyně s kolegy a kolegyněmi z oboru, případně i mezipředmětově v rámci učitelského sboru.

4.1.2.6: Příklad:

- Společně s dalšími vyučujícími pracujeme na sadách kritérií hodnocení, diskutujeme o jejich podobě a sjednocujeme je. Kritéria využíváme pro různé výstupy žáků a žákyně napříč předměty, nejen v ČJL, například pro referáty s vizuální oporou, studentské projekty o místní historii či geografii, spolupráci ve skupině nebo sebehodnocení pokroku v učení ve čtvrtletí. Kritéria vždy připravujeme v souladu s filozofií školy. Do diskuse zapojujeme také vedení školy a spolupracujeme se školními speciálními pedagogy, aby hodnocení byla spravedlivá a srozumitelná pro všechny žáky a žákyně.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



7. Samostatně vytvářím a využívám vhodná kritéria pro průběžné dlouhodobé hodnocení pokroku žáků a žákyně v učení a v osvojování kompetencí.

- Ve výuce ČJL si vytvářím plán průběžného a dlouhodobého hodnocení výsledků učení žáků a žákyně. Jako zkušený učitel / zkušená učitelka se spolupodílím na nastavení kritérií hodnocení písemné a ústní části maturitní zkoušky. Zaměřuji se na plánování stanovených výukových cílů s ohledem na individuální možnosti žáků a žákyně.

4.1.3.7: Příklad:

- Vhodným prostředkem ke sledování a vyhodnocování žákovských pokroků může být například formát žákovské vědecké/badatelské konference, která je efektivním nástrojem pro výuku v heterogenních skupinách k rozvoji kompetencí žáků a žákyně a pro sledování jejich dlouhodobého pokroku (viz již příklad 3.2.3.9). Tato projektová výuka podporuje růst celé školní komunity, a pokud žáci a žákyně ztratí zájem, je možné ji nahradit jinou aktivitou, která plní obdobné funkce v rámci budování školní komunity a společného setkávání (např. v rámci strukturovaného dlouhodobého projektu *Příběhy našich sousedů*, který rovněž podporuje všestranný rozvoj komunikační kompetence a umožňuje longitudinálně sledovat posun žákovských dovedností, viz zde již příklad 4.1.1.3).

4.1.3.8: Příklad:

- Při slohově-komunikační výchově na střední škole stanovíme spolu se žáky a žákyněmi sadu kritérií pro sledování dlouhodobého pokroku v psaní souvislých komunikátů. Vytvoříme hodnotící škálu, která sleduje například schopnost vytvořit soudržný a srozumitelný text, adekvátní práci s jazykovými prostředky, míru originality, schopnost argumentace, schopnost využít dřívější zpětnou vazbu aj. Tato kritéria používáme opakovaně během celého školního roku. Po vyhodnocení každého textového úkolu zaznamenávám posun jednotlivých žáků a žákyně, výsledky využívám při plánování další výuky a poskytování individuální zpětné vazby.
- Zároveň podporuji začínající učitele a učitelky při didaktické realizaci náročnějších slohových a literárních úkolů (srov. příklad 4.1.1.4).

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Rozumím významu zpětné vazby pro učení žáků a žákyní a uvědomuji si význam chyb pro učení.

- U žáků a žákyní ve výuce ČJL rozvíjím schopnost podávat i přijímat zpětnou vazbu, objasňuji roli chyby jako příležitosti k dalšímu individuálnímu i společnému rozvoji kompetencí.

4.2.1.1: Příklad:

- Ve výuce ČJL používám princip tzv. tříbarevného testu (vracím se k metodě tužka – papír). Žáci a žákyně vytvoří reportáž nebo jiný příspěvek pro školní časopis (srov. soutěž *Školní časopis roku*, srov. již příklad 2.3.2.7). Každý žák a každá žákyně jej nejprve zpracuje samostatně modrou barvou propisovací tužky. Následně využíváme vrstevnické učení, při kterém žáci a žákyně coby editoři a editorky poskytují zpětnou vazbu autorovi/autorce příspěvku včetně argumentů; žáci a žákyně si tyto podněty a informace zaznamenávají zelenou barvou propisovací tužky. Následně žákům a žákyním poskytuje finální pohled šéfredaktor/ka. Tyto informace si označí žák/žákyně černou barvou propisovací tužky.
- V závěru projektu žáci a žákyně hodnotí svůj finální produkt a společně reflektujeme jak jejich zdůvodnění, tak práci s chybou a postup v učení formou tříbarevného testu.

2. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků a žákyní, tj. aby ukazovala další krok ke zlepšení, byla respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní. Preferuji pozitivní zpětnou vazbu, tj. oceňuji to, co se daří, a zároveň nezamlčuji slabší stránky. Vedu k poskytování takové zpětné vazby také žáky a žákyně.

- Poskytuji žákům a žákyním konstruktivní popisnou zpětnou vazbu, která oceňuje jejich výkony a zároveň je vede k samostatnému návrhu kroků na zlepšení při procesu učení a dosahování požadovaných kompetencí (např. návrh doporučení formuluji jako otázku). Vycházím ze zóny nejbližšího vývoje žáka a žákyně.
- Jsem pro žáky a žákyně vzorem v respektující komunikaci, např. při poskytování zpětné vazby na referát důsledně uplatňuji popisný a pozitivní jazyk (žáci a žákyně potom tento způsob komunikace volí přirozeně i mezi sebou). Nejprve žáka/žákyni oceňuji, následně formuluji doporučení jako otázku a závěr věnuji povzbuzení a motivaci. Vedu žáky a žákyně k poskytování vzájemné konstruktivní zpětné vazby na základě stejných postupů.

4.2.1.2: Příklad:

- Na střední škole žák/žákyně po výkladu na odborné téma *Funkce spisovné a nespisovné češtiny v autentickém literárním textu* (Radek John, *Memento*, pro mladší žáky např. *Jmenuji se Alice* od Ivony Březinové) nejprve

	dostane prostor pro sebehodnocení (může zdůvodnit, jak se mu/jí téma zpracovávalo, jak postupoval/a, na jaké obtíže narazil/a, jaké jazykové problémy řešil/a apod.). Následuje prostor pro vzájemné (vrstevnické) hodnocení a souhrnné hodnocení učitele/učitelky s respektem k individualitě žáka/žákyně. Žák/žákyně si na základě sebehodnocení a zpětné vazby od spolužáků, spolužaček a učitele/učitelky formuluje osobní cíl/e pro prezentaci v následujícím období.
3. Rozlišuji mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně.	• Při formulaci zpětné vazby ve výuce ČJL důsledně uplatňuji popisný jazyk, tzn. že popisuji žákovský výkon na základě předem stanovených kritérií, nehodnotím osobnost žáka/žákyně, a vedu k užívání popisného jazyka i žáky a žákyně. 4.2.1.3: Příklad: • Např. při hodnocení powerpointové prezentace na téma <i>Komunikační funkce výpovědi</i> (RVP, 2025, JJK-CJL-001-ZV9-010): „Aničko, při tvé prezentaci jsem zaznamenala, že jsi dokázala prezentovat vybrané téma srozumitelně, vybrala jsi příhodné ilustrativní příklady, které ukazovaly, že jsi dobře porozuměla problematice. Využívala jsi očního kontaktu a dobře jsi pracovala s neverbálními projevy (síla hlasu, intonace, postoj těla, přirozený pohyb ve třídě, přiměřená gestikulace), které nepůsobily na posluchače rušivě. Tvůj jazykový projev byl přirozený a kultivovaný, takže odpovídal jazyku veřejné oficiální prezentace.“ • Hodnoticím jazyka se vyvaruji (v uvedené ukázce se vedle popisných prvků objevují i evaluativa, která jsou ale v pedagogické komunikaci v přiměřené míře přirozená).
4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.	• V průběhu výuky ČJL nebo na jejím konci využívám různé formy reflexe, abych se ujistil/a, kde se žáci a žákyně nacházejí ve vztahu ke stanovenému cíli, a aby mi poskytli zpětnou vazbu k výukové jednotce, vyučovacím metodám, organizaci, zadání úkolů či tempu výuky. Podporuji tím rozvoj jejich odpovědnosti za vzdělávání. 4.2.1.4: Příklad: • Využívám rozmanité zpětnovazebné dotazníky (<i>KISS: keep doing – improve – start – stop</i>), které distribuuji anonymně, a žákům a žákyním vysvětluji jejich cíl (zlepšit prostředí ve třídě a výstupy učebních procesů žáků a žákyně). Soustředím se na otázky směřující k prostředkům výuky a zhodnocení vlivu motivace a vlastní snahy žáků a žákyně. Zahrnuji také otázky zaměřené na přístupy k vyučování, výukové materiály a podmínky, které poskytuje třída, v níž se žáci a žákyně vzdělávají. Ve výuce ČJL (věnující se např. slovesnému vidu explicitně aktivizující metodou za pomoci vizualizace) požádám žáky a žákyně o zhodnocení své výuky na škále <i>rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nedovedu posoudit</i>. Sleduji při tom následující položky: <i>atmosféra při výuce – přístup k žákům/žákyním – tempo výuky – užitečnost učiva z pohledu žáků/žákyně – obtížnost zprostředkování učiva – podpora samostatného uvažování žáků/žákyně</i> aj. Kromě tezovitého ohodnocení vyžaduji i argumentaci pro jednotlivá tvrzení, případně diskusi.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

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

- Zadávám žákům a žákyním jednoznačně a srozumitelně formulovaná kritéria pro splnění zadané činnosti ve výuce ČJL včetně kritérií hodnocení a zdůvodnění jejich podstaty a důležitosti s ohledem na jejich další osobní a profesní rozvoj a motivaci k učení (např. plánování dílčích aktivit a stanovení harmonogramu práce, rozdělení rolí ve skupině, kontrola činností). Poskytuji žákům a žákyním zpětnou vazbu podporující vnitřní motivaci k učení.

4.2.2.5: Příklad:

- Na střední škole při seznamování se s dílem Karla Čapka můžeme srovnat jeho dvě tvůrčí období – první reprezentované dílem *Boží muka* (povídka *Šlépěj*) a druhé reprezentované *Povídkami z jedné a druhé kapsy* (konkrétně povídkou *Šlépěje*). Žáci a žákyně s využitím vizualizace (*Vennův diagram*) zaznamenávají společné a odlišné rysy obou textů podle předem stanovených kritérií a uvědomují si, proč je každé kritérium důležité pro hodnocení textu (specifika žánru, vypravěče, atmosféry, typ zakončení textu). Na základě činnostního přístupu se zvyšuje vnitřní motivace žáků a žákyně, kterou můžeme podpořit produktivním úkolem – dokončení jedné z povídek.

- Ve výuce ČJL nabízím žákům a žákyním různé způsoby poskytování zpětné vazby, tj. okamžitou zpětnou vazbu (verbální i neverbální) na dílčí žákovské aktivity, komplexnější zpětnou vazbu na jejich dlouhodobý proces učení a celkový rozvoj osobnosti.

4.2.2.6: Příklad:

- Při psaní souvislého textu, v němž se prolíná literární a jazykový pohled (fejeton, vyprávění, krátký narativní text, vnitřní a vnější charakteristika postavy, popis prostředí), si všímám průběhu samotné činnosti. Průběžně poskytuji žákům a žákyním zpětnou vazbu, ideálně tak, abych je nevyrušoval/a; například rychlým grafickým znázorněním na (interaktivní) tabuli mohu ocenit jejich soustředěnost, zaujetí. Následně s nimi reflektuji, jak sami vnímali svoji práci, a reaguji neverbálně (úsměvem, pohybem hlavy apod.). K vytvořenému textu poskytnu žákům a žákyním podrobnou písemnou nebo ústní zpětnou vazbu, opírající se o kritéria, která znali předem.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- V průběhu výuky ČJL analyzuji nedostatky žáků a žákyň i nedostatky vlastní, reflektuji je a zohledňuji při plánování další výuky včetně stanovení výukových cílů.

4.2.3.7: Příklad:

- Při tvorbě vlastních komunikátů na již známé téma jako zkušený učitel / zkušená učitelka systematicky přizpůsobuji hodnoticí kritéria individuálním potřebám žáků a žákyň, analyzuji jejich předchozí výkon a postupně zvyšuji náročnost zadání (viz i příklad 2.3.2.6), abych podpořil/a hlubší porozumění jazykové výstavbě, souvislostem mezi jazykem a literaturou, a rozvoj komplexních jazykově-literárních analytických i produktivních dovedností. Pracuji s odlišnými kritérii (např. rozsah textu) než v předchozích výukových jednotkách zaměřených na produkci textu. Při reflexi tvorby kladu důraz na propracovanost textu, např. na hodnocení horizontálního a vertikálního členění textu či na prostředky textové návaznosti. Při analýze prací žáků a žákyň využívám zjištěné nedostatky k poskytování zpětné vazby a podpory, která odpovídá schopnostem jednotlivých žáků a žákyň a podporuje jejich další učení. Výsledky analýzy zároveň reflektuji při plánování následujících výukových aktivit.

Zdroj: <https://www.ucitel21.cz/post/opravov%C3%A1n%C3%AD-to-je-o%C4%8D-tu-b%C4%9B%C5%BE%C3%AD>, citováno



OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

- Zním techniky reflexe a využívám je ve výuce ČJL při vyhodnocování stanovených cílů výukové jednotky, při vyhodnocování individuálního pokroku žáků a žákyně, individuálních cílů žáků a žákyně a při sebehodnocení vlastního učení.

4.3.1.1: Příklad:

- Kladu důraz na to, aby se žáci a žákyně cítili spoluzodpovědní za proces svého učení. Informuji je dopředu o cílech konkrétní výukové jednotky ČJL a dostatečně zřetelně vysvětlím pravidla a kritéria hodnocení. Při závěrečné reflexi využívám jednoduchý systém sebehodnocení ve vztahu ke stanoveným cílům, který žákům a žákyním umožňuje uvědomit si míru jejich pokroku a plánovat další učení.
- Cíl (slovy žáka/žákyně): „Rozliším obecná a vlastní jména a osvojím si pravopis hlavních typů vlastních jmen (která budou viset napsaná na nástěnce), protože je to důležité pro psaní ve spisovné češtině; u složitějších názvů dokážu ověřit pravopis ve spolehlivém jazykovém zdroji.“ Vedu žáky a žákyně k uvědomění, že psaní velkých písmen patří k obtížným dovednostem a že jeho zvládnutí je potřeba postupně upevňovat a používat dostupné pomůcky, například nástěnný přehled hlavních typů vlastních jmen, který společně vytvoříme. Žáci a žákyně by měli reflektovat, že problematiku nelze obsáhnout v plném rozsahu a že k ceněným dovednostem patří i schopnost pravopis složitějšího vlastního jména dohledat.
Při hodnocení prací verbalizuji spolu se žáky/žákyněmi jejich sebehodnocení prostřednictvím několika typických výpovědí, např. „Toto už zvládám“, „Toto ještě musím procvičit“, „Na toto se ještě musím podívat do IJP“, „Na toto se zkusím zeptat AI a její názor ověřit“ či „Dokážu položit dotaz v jazykové poradně“.

2. Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky, případně po jejím skončení, k vyhodnocování procesu vlastního učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení. Vedu žáky a žákyně k

- Vedu žáky a žákyně ve výuce ČJL k vyhodnocování silných a slabých stránek jejich učení, k práci s chybami a k hledání vhodných vzdělávacích strategií, tj. co jim při učení pomáhá, či naopak brání se individuálně rozvíjet, a ke stanovování osobních cílů na základě této reflexe.

4.3.1.2: Příklad:

- Na konci výukové jednotky ČJL zacílené na intertextovost (tvorba Pavla Čecha) využívám k reflexi výuky tzv. nedokončené věty, které žákům/žákyním nabízím. Žák/žákyně si vybere dvě z nich, písemně (anonymně)

tomu, aby na základě této reflexe lépe řídili vlastní učení.

je dokončí (na papír či s využitím digitálních technologií): „Naučil(a) jsem se, že...; Zjistil/a jsem, že...; Chci si zapamatovat...; Dnes se mi propojilo s...; Nejužitečnější věc, kterou si odnáším...; Můj dnešní AHA moment...; Rád/a bych se ještě dozvěděl/a...; Kladu si ještě otázku...; Překvapilo mě...; Stále ještě nerozumím...; Nejsem si ještě jistý/á...; Toto mohu použít...“.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- Ve výuce ČJL vedu žáky a žákyně k systematickému vyhodnocování individuálně nastavených cílů a plánování dalších kroků jejich rozvoje.

4.3.2.3: Příklad:

- Při motivaci ke čtenářství a při jeho podpoře se žáci a žákyně podílejí na stanovení a formulaci vlastních cílů učení, například v rámci měsíčního celotřídního projektu. Snažím se, aby byl cíl koncipován integrovaně. V rámci zadaného projektu si žáci a žákyně nastaví společný cíl s vyučujícím/vyučující a dále si každý/každá formuluje vlastní cíle, které sám/sama naplní a vyhodnotí jejich naplnění. Žáci a žákyně formulují vlastní cíle učení například takto:

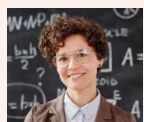
Dlouhodobý cíl: „Vytvářím si a prohlubuji vztah ke čtení (čtenářství). Chápu knihu jako prostředek seberozvoje.“ Cíle formuluji jazykem blízkým žákům a žákyním: „Zdůvodním, proč mě kniha ne/zaujala. Vysvětlím, co mi kniha dala.“

Střednědobý cíl: „Navštívím a poznám knihovnu ve své obci. Informuji se o službách, které poskytuje. Půjčím si knihu, která mě zaujme, a připravím si o ní referát.“

Krátkodobý cíl: „Seznámím se s knihovníkem nebo s knihovnicí a udělám s ním / s ní rozhovor o tom, co všechno v knihovně je a jak jsou knihy řazeny. – Popíšu cestu, jak se nejlépe do knihovny dostat. – Zjistím, jaké digitální služby knihovna poskytuje.“

Využívám jak hodnocení naplnění krátkodobých cílů, tak i hodnocení dlouhodobých cílů.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- Systematicky a aktivně využívám různé metody a formy reflexe učení žáků a žákyň, tj. nejjednodušší postupy (jako jsou techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků a žákyň v průběhu výukové jednotky nebo na jejím konci) i náročnější postupy, jako jsou například mapy učebního pokroku nebo žákovská portfolia.

4.3.3.4: Příklad:

- Ve výuce ČJL na své škole systematicky zavádím reflektivní a sebehodnotící formuláře založené na principech formativního hodnocení. V 8. a 9. ročníku je využívám např. při reflexi přijímacích testů; žáci a žákyně jejich prostřednictvím pravidelně zpracovávají individuální písemnou reflexi v podobě souvislého textu, v níž explicitně pojmenovávají svá silná a kritická místa, míru pozornosti i konkrétní jazykové jevy, s nimiž při řešení úloh pracovali.
- Ve výuce ČJL využívám deník reflexí, do něhož žáci a žákyně pravidelně zapisují, jak se jejich znalosti a dovednosti vyvíjejí, jak se proměňuje jejich vztah k jazyku a k literatuře. Po dokončení zadaného úkolu (argumentační texty, textové analýzy apod.) vedu žáky a žákyně k tomu, aby reflektovali, jak jim práce pomohla dosáhnout stanovených cílů. Získané reflexe systematicky analyzuji a využívám je k přizpůsobení dalších výukových strategií individuálním potřebám žáků a žákyň. Důslednou pozornost věnuji tomu, jak žáci a žákyně používají jazykové prostředky v souladu s funkcí textu, a zkušeně je vedu k tomu, aby dokázali strategicky plánovat jazykové postupy pro různé komunikační situace, čímž podporuji rozvoj jejich jazykového managementu nejen v aktuálním čase, ale i v perspektivě celoživotního učení.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

- Mám zájem o sdílené hospitace, otevřené hodiny, kolegiální návštěvy a jejich následnou reflexi jako cesty ke zkvalitnění vlastní výuky ČJL i o spolupráci s uvádějícím učitelem / uvádějící učitelkou.

5.1.1.1: Příklad:

- Pokud plánuji realizovat novou metodu (práci s ČNK), navštívím ve výuce kolegu nebo kolegyni, kteří s touto metodou mají zkušenost. Obdobně, pokud si ověřuji funkčnost konkrétní metody, zvu kolegy a kolegyně k observaci své výuky, kterou následně společně reflektujeme na základě dohody o způsobu zpětné vazby. Zaměřujeme se na zhodnocení výuky jak ze strany učitele/učitelky, tak i na reakce, aktivitu a výsledky činnosti žáků a žákyň. Jsem odborně připraven/a a argumentačně vybaven/a na případnou koncepční diskusi.

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

- Ve výuce ČJL využívám tandemovou výuku (týmové vyučování) nejen v rámci oboru (včetně strukturovaného procesu přípravy/realizace a reflexe tandemové výuky), ale i napříč předměty a účelně integruji mezioborové přístupy.

5.1.1.2: Příklad:

- Tam, kde je to účelné, preferuji tandemovou výuku – například při výuce slovních úloh v matematice (spojení rozvoje čtenářské a pisatelské gramotnosti s gramotností matematickou). Společně výuku reflektujeme; vyhodnocujeme klady a zápory takto vedené výuky. Uvědomuji si, že tandemová výuka slouží k rozvoji kritického myšlení a nabízí dialogizaci výukového procesu, proto v jejím případě zařazuji do výkladu problémové otázky a ukazuji různé přístupy k interpretaci textu.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Ve výuce ČJL maximálně využívám profesní potenciál asistenta/asistentky pedagoga tak, abych co nejvíce podpořil/a úspěšnost žáků a žákyň. Zapojuji ho/ji do přípravy výukového materiálu (například modifikace textů a cvičení z učebnice), seznámím ho/ji s cílem výukové jednotky, s jeho/jejími úkoly ve vztahu k žákovi/žákyni nebo skupině žáků/žákyň a na závěr společné aktivity reflektujeme. Uvědomuji si, že asistent/asistentka pedagoga je mým partnerem / mou partnerkou ve výuce, využívám jeho/její potenciál, přičemž se i jeho/jejím prostřednictvím pokouším o stmelení třídního kolektivu.

5.1.2.3: Příklad 1:

- Při opakování vyjmenovaných slov spolupracuji s asistentem/asistentkou pedagoga a po skončení výuky se aktivně zajímám o zpětnou vazbu (např. v kterých vyjmenovaných slovech žáci a žákyně nejvíce chybovali, jaké postupy do příští výukové jednotky asistent/asistentka navrhuje apod.).

5.1.2.3: Příklad 2:

- Při rozvíjení porozumění textu využívám přítomnosti asistenta/asistentky pedagoga, abych ukázal/a různé čtenářské strategie a jejich rozvoj. Po skončení výuky zjišťuji, zda a v čem žáci a žákyně byli, či nebyli úspěšní, a konzultuji s ním / s ní budoucí postup.

4. Se svými kolegy a kolegyněmi⁶, s asistenty/kami pedagoga a/nebo s pracovníky a pracovníkmi školního poradenského pracoviště či dalšími (externími) odborníky a odbornicemi komunikuji o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a žákyň a hledám s nimi řešení pro jejich naplňování.

- Ve výuce ČJL mám dobrý přehled o vzdělávacích potřebách žáků a žákyň se SVP či žáků a žákyň nadaných. Rozlišuji 1. stupeň podpůrných opatření, o kterém rozhodujeme v rámci školy, od dalších stupňů, které jsou v pravomoci školského poradenského zařízení.
- V případě, že 1. stupeň podpůrných opatření není dostatečný, mohu doporučit rodičům (zákonným zástupcům) žáka/žákyně vyšetření ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, případně středisko výchovné péče). Následně svou výuku modifikuji dle konkrétních doporučení z vyšetření.
- Průběžně vyhodnocuji, které postupy fungují, a které nefungují, sleduji individuální pokrok žáků a žákyň. Nevyhovující postupy se snažím zlepšit a s identifikovaným problémem dále pracovat.

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

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

5.1.2.4: Příklad:

- ČJL je obor, ve kterém můžeme očekávat vyšší riziko rozvoje školní neúspěšnosti (především u žáků a žákyň s jazykovými deficity).
- Zaznamenám-li u žáka či žákyně nějaký typ obtíží (viz níže), realizuji 1. stupeň podpůrných opatření (např. individualizace úkolu). V případě, že jsou tyto modifikace nedostačující, doporučím zákonným zástupcům vyšetření žáka či žákyně ve školském poradenském zařízení.
- Zjistím-li například, že se žák/žákyně i přes doporučená opatření nezlepšuje v lexikálním, syntaktickém či morfologickém pravopise nebo ve čtení a porozumění textu, kontaktuji odborníka/odbornici ve škole a případně i navrhnu funkční řešení situace.
- Na SŠ o speciálních potřebách konkrétního maturanta či konkrétní maturantky informuji určené zadavatele/zadavatelky maturitní zkoušky. Vycházím přitom nejen z doporučení školských poradenských zařízení, ale i z vlastních zkušeností a znalosti prostředí (např. zajištění přístupu světla u slabozrakého žáka či slabozraké žákyně). Pokud mám ve své správě příslušné pomůcky, jejichž využití má maturant/ka povolené v rámci PUP MZ (typicky slovníky, včetně elektronických verzí), maturanta/murantku s nimi před zkouškou seznámím a vybavím jimi před konáním zkoušky příslušné zadavatele a zadavatelky.

- Jsem otevřený/á spolupráci s ostatními učiteli a učitelkami na škole a snažím se ve spolupráci s nimi diskutovat o možnostech realizace mezipředmětových vztahů. Dobře se orientuji v ŠVP, mám představu o výsledcích učení v jednotlivých postupných ročnících a navrhuji podněty k průběžným úpravám ŠVP na základě reflexe vlastní výuky (viz dále oblast 6).

5.1.2.5: Příklad:

- Na základní škole navrhnu celoškolní projekt se zaměřením na život s odlišností (sociální vyloučení, speciální vzdělávací potřeby, psychické i fyzické handicap, vysoký intelekt aj.). V projektu budou zprostředkovány multimodální texty včetně textů literárních (např. tvorba Ivony Březinové) a obrazových, které tematizují nejrůznější typy odlišnosti, abych podpořil/a žákovské poznání a přijetí. Rozvíjíme empatii, která je nezbytnou vlastností pro život v demokratické společnosti.
- Aktivně pracuji se žáky a žákyněmi na rozvoji individuálních kompetencí a komunikuji o dosažených kompetencích se svými kolegy a kolegyněmi, abychom společně mohli celostně rozvíjet žákovský potenciál. Uvědomuji si, že výuka jazyka a literatury je jen jednou složkou celostního rozvoje žáků/žákyň, a proto podporuji mezioborovou/mezipředmětovou spolupráci.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Přistupuji aktivně ke spolupráci s fakultami připravujícími učitele a učitelky, mám zájem spolupodílet se na profesní přípravě učitelů ČJL. Vykonávám roli provázející/ho učitelky/učitele ČJL a předávám své celoživotní poznání začínajícím kolegům a kolegyním.

5.1.3.6: Příklad

- Do své výuky ČJL na SŠ zvu studenty/studentky učitelství a začínající pedagogy/pedagožky, abych s nimi sdílel/a svou výuku zaměřenou na interpretaci kanonického díla světové literatury (např. *Anna Karenina*) včetně analýzy jazykových prostředků a jejich účinku na čtenáře/čtenářku. Jsem otevřený/á zpětné vazbě těchto kolegů a kolegyně a na jejím základě reflektuji své postupy při analýze a interpretaci vybraného textu nebo při rozvíjení interpretačních dovedností. Zapojuji různé formy mentoringu a koordinuji diskusi o výběru literárních textů ke školní a mimoškolní četbě a o způsobu práce s nimi. Ve výuce, již se zúčastňují studenti/studentky učitelství, dávám prostor pro aktivní zapojení na základě předchozí společné přípravy a rozdělení výukových rolí, podporuji a motivuji je pro získávání praktických kompetencí a sdílím s nimi své praktické zkušenosti a dovednosti, přičemž jsem otevřený/á jejich postřehům z praxe i z fakultní výuky.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

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

Úroveň 1:
Absolvent/ka učitelství



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

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

- S rodiči či zákonnými zástupci komunikuji průběžně, otevřeně a empaticky; snažím se citlivě zjistit faktory ovlivňující pisatelskou a čtenářskou gramotnost v rámci rodiny (nenásilná doporučení na kulturní a čtenářské akce aj.). V případě zjištění obtíží řeším daný problém včas.
- Při přípravě komunikační strategie s rodiči či zákonnými zástupci mohu využít podpory kolegů a kolegyň ve školním poradenském pracovišti.

5.2.1.1: Příklad:

- Uplatňuji své znalosti a dovednosti pragmatických aspektů řečové komunikace (řečové akty, komunikační situace, komunikační záměr, kooperační princip – srov. již např. příklad 3.1.1.1, 3.1.1.2, zásady komunikace) tak, abych dospěl/a ke konstruktivnímu rozhovoru (např. *Chápu, že toho máte hodně, zároveň... Co by vaší dceři / vašemu synovi pomohlo, je... Jaký první minimální krok tímto směrem můžeme společně podniknout?*); citlivě využívám prostředků asertivní komunikace, abych rodičům či zákonným zástupcům srozumitelně sdělil/a, v čem a jak podpořit jejich dítě v rozvoji pisatelské a čtenářské gramotnosti.
- Pravidelně si doplňuji kompetence prostřednictvím kurzů efektivní komunikace (např. *NPI*).

- Pod vedením provázející učitelky či provázejícího učitele se učím vhodně a efektivně komunikovat s rodiči či zákonnými zástupci (viz též kompetence 5.2, bod 1).
- Zároveň se učím předvídat potřeby žáků/žákyně a plánovat komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci tak, aby podporovala dlouhodobý rozvoj dovedností žáka/žákyně.

5.2.1.2: Příklad 1:

- Zjistím-li, že se žákovi/žákyni například opakovaně nedaří být úspěšný/á v náročném úkolu aplikace pravopisných pravidel psaní velkých písmen, rozvážím, zda lze doporučit dobrovolné procvičování v rodině (např. zvážím i vrstevnické doučování).
- Sám/sama zjišťuji, jak mohu žákovi/žákyni v tomto obtížném tematickém celku být nápomocný/nápomocná (srov. i příklad 4.3.1.1).

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

5.2.1.2: Příklad 2:

- Iniciuji neformální setkávání s rodiči či zákonnými zástupci. Nabízím spektrum volnočasových aktivit, k nimž vytvořím i materiály (např. literární procházky v místě bydliště a jeho okolí).
- Prostřednictvím čtenářských klubů či školní knihovny spoluorganizuji čtenářská mezigenerační setkávání a podporuji jak spolupráci rodičů (zákonných zástupců) s dětmi, tak i užší zapojení rodičů (zákonných zástupců) do školního procesu. Jsem připraven/a přijmout případně fakt, že někteří rodiče (zákonní zástupci) nemají kapacitu na tento typ užší spolupráce, a chápu tyto aktivity jako ryze dobrovolné.

- Moje znalosti rodinného zázemí (úrovně kulturního kapitálu a čtenářského zázemí) mi umožní vybírat literární a věcné texty reflektující individuální žakovský potenciál.

5.2.1.3: Příklad:

- Ověřím-li si v komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci, že žák či žákyně je velmi dobrý čtenář / velmi dobrá čtenářka, využiji této informace k tomu, abych žáka či žákyni pověřil/a přečtením literárního či věcného textu, kterým se budeme ve škole zabývat, a zároveň žáka či žákyni aktivně zapojím do výkladu. Tato aktivita musí vycházet ze zájmu žáka/žákyně.
- Pokouším se hledat možnosti neformálního setkávání s rodiči (zákonnými zástupci) žáků a žákyň, abych se blíže seznámil/a s rodinnou situací a využil/a svých poznatků k diferencovanému a individuálnímu rozvoji literární stránky osobnosti svých žáků/žákyně.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Zapojuji se do školních akcí i do akcí místní komunity, spoluřádám školní projekty vnášející do aktivit pohledy literární, komunikačně-slohové a jazykové, využívám externích expertů/expertek.

5.2.2.4: Příklad 1:

- Při výuce obecných poznatků o jazyce či při výuce stylistiky využívám moderních digitálních technologií tak, jak je představují např. didaktické nabídky *Českého národního korpusu* (<https://korpus.cz/proskoly>, srov. již příklad 3.3.1.1).
- O návštěvu ve výuce požádám externího aktéra, např. z *Oddělení vývoje jazyka ÚJČ AV ČR* (viz i příklady 5.2.3.9; 5.2.2.4) – rozvoj mezipředmětových vztahů.

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

5.2.2.4: Příklad 2:

- Při výuce ČJL podporuji znalosti týkající se vybraných literárněteoretických pojmů a odpovídajících interpretačních dovedností ve spolupráci s externími odborníky/odbornicemi (např. *ÚČL AV ČR*) a společně se snažíme najít způsob, jak na základě zjištěných prekonceptů (a identifikace případných miskonceptů) učivo zopakovat, vyjasnit a ukotvit. Nabídneme příklady dalších textů, na nichž si žáci a žákyně svoje dovednosti mohou dále rozvíjet.
- Při výuce literární historie zapojuji i další externí odborníky/odbornice a využívám didaktické materiály, které instituce připravují, např. didaktické portály výuky dějin a historie, semináře *České knižnice* apod.
- V rámci komunitních akcí organizuji či spoluorganizuji se svými žáky a žákyněmi zážitkové čtení, připravuji metodické listy pro tvořivou práci s textem, zapojuji se do rozvoje místní komunity pořádáním literárních soutěží tvořivě rozvíjejících psaní textů i kritické porozumění textu na principu skupinového sdílení. Aktivně spolupracuji s místní veřejnou knihovnou nejen na programech pro mimoškolní neformální vzdělávání, ale i na programech pro všechny věkové kategorie.

- Mluvím s rodiči nebo se zákonnými zástupci o významu podpory čtenářství a vhodnými příklady ilustruji důležitost role knihy pro všestranný rozvoj žáka/žákyně. V maximální možné míře poskytuji nejen žákům a žákyním, ale i jejich rodičům či zákonným zástupcům zpětnou vazbu na výsledky učení v ČJL. Oceňuji účast těch, kteří mají zájem aktivně se zapojit do vzdělávání svých dětí nejen formou informovanosti o individuálním pokroku žáků a žákyň, ale také prostřednictvím přímého zapojení do výuky českého jazyka a literatury.

5.2.2.5: Příklad 1:

- Při výuce o rozvrstvení slovní zásoby motivuji žáky a žákyně k realizaci jednoduchého dialektologicky orientovaného výzkumu mezi členy širší rodiny. Z výsledků žáci a žákyně mohou vytvořit minislovníček oblastní/městské mluvy se zaměřením na hláskoslovné a lexikální jevy (srov. též příklad 2.2.1.3).

5.2.2.5: Příklad 2:

- Ve výuce českého jazyka a literatury vytvářím možnosti mezigeneračního propojování mezi žáky a žákyněmi, jejich rodiči (zákonnými zástupci), příp. i prarodiči. Zadám žákům a žákyním například dobrovolný úkol, a to vypracovat referát ke knize, kterou měli rádi jejich rodiče (zákonní zástupci), s úkolem, aby ji zhodnotili jak žáci a žákyně, tak rodiče (zákonní zástupci).
- Sdílím se žáky a žákyněmi i s rodiči (zákonnými zástupci) seznamy doporučené četby, nechám je aktivně participovat na výběru z různorodých literárních děl podle čtenářské vyspělosti a zájmu žáků a žákyň.
- Vhodně volenými konkrétními úkoly – např. pověsti mého kraje/města, klíčová kniha mého dětství (tj. dětství rodinných příslušníků) motivuji žáky a žákyně a rodiče (zákonné zástupce), aby sdíleli své čtenářské zkušenosti nebo se podíleli na rozvoji chápání významu literatury pro identitu a rozvoj osobnosti.

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

- Zjistím-li, že žáci a žákyně nemají k dispozici didaktické pomůcky (např. přehledy pravopisných pravidel, pracovní sešit ČJ) či speciální didaktické pomůcky (např. dyslektické okénko), snažím se aktivizovat vedení školy s cílem pomůcky zajistit. V případě, že se žákovi/žákyni nedostává základní podpory v domácím prostředí, snažím se aktivně zajistit tzv. pedagogické intervence v prostředí školy.

5.2.2.6: Příklad:

- Pomůcky budou zajištěny podle aktuálního handicapu žáka či žákyně (např. u žáka/žákyně se zrakovým handicapem zabezpečím braillovský řádek / hmatový displej, učebnice v Braillově písmě; zajistím náhradní sadu učebnic, čítanek, případně zkopíruji pracovní listy či je graficky upravím). Při zajišťování těchto podpůrných prostředků zároveň monitoruji jejich efektivitu a přizpůsobuji další postup individuálním potřebám žáka či žákyně, čímž podporuji nejen momentální úspěch, ale i úspěch v dlouhodobém vzdělávacím horizontu.

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

- Při komunikaci s rodiči (zákonnými zástupci) se snažím být profesionální a dobře plánovat čas. Mají-li rodiče či zákonní zástupci potřebu řešit souvisejší obtíže žáka/žákyně v ČJL, naplánuji osobní setkání a přizvu třídního učitele / třídní učitelku či dalšího vyučujícího / další vyučující českého jazyka nebo pracovníka/pracovnici školního poradenského pracoviště; poradím se se zkušeným učitelem / zkušenou učitelkou. Je-li to žádoucí (zjištění situace z pohledu žáka/žákyně), pozvu na setkání žáka/žákyni (tzv. tripartitní setkání).

5.2.2.7: Příklad:

- Uplatňuji hlavní principy zdvořilostní řečové komunikace, přiměřeně asertivního vystupování, ale ve vztahu k rodičům (zákonným zástupcům) i hlavní principy naslouchání s porozuměním a aktivního naslouchání (viz již příklady 3.2.2.7; 5.2.1.1; 3.1.1.1; 3.1.1.2, a jinde). Zásady pragmatolingvistiky tak neuplatňuji jen v učivu českého jazyka a literatury, ale sám/sama se v nich vzdělávám a využívám je k užítku (nejen) tripartitní komunikace.

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

- Zvu k dobrovolné spolupráci rodiče nebo zákonné zástupce žáků/žákýň a zapojuji je do společné činnosti (projektové, organizační).

5.2.2.8: Příklad 1:

- Zadávám-li ve třídě dobrovolné dlouhodobější úkoly s oporou v domácí přípravě (např. žáci/žákyně mají při osvojování popisu pracovního postupu doma uvařit oblíbené jídlo a poté sestavit recept, podle kterého si jídlo připraví někdo další, např. spolužák či spolužačka), informuji rodiče (zákonné zástupce) o záměru této výukové situace, vysvětlím jim, v čem by měla spočívat jejich úloha při plnění tohoto úkolu (zde zajistit bezpečnost při samotném vaření), a upozorním je, že žáci/žákyně mají zejména při sestavování výsledného textu pracovat samostatně.

5.2.2.8: Příklad 2:

- Citlivě s ohledem na žáka/žákyni a jeho/její rodinnou situaci zjišťuji prostřednictvím rozhovorů s rodiči či zákonnými zástupci čtenářské zázemí v rodině. Projevuji-li zájem, vysvětluji jim význam literární výchovy pro

rozvoj osobnostního potenciálu, hledám spolu s nimi žánrově a tematicky vhodnou literaturu pro své žáky/žákyně a připravuji metodické listy na principu dialogu mezi rodičem (zákonným zástupcem) a dítětem nad konkrétními literárními texty, které zohledňují čtenářské kompetence rodičů (zákonných zástupců), čímž posiluji význam literatury v rodině, jenž přispívá k probuzení zájmu o předmět u žáků/žákyn.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- Jako zkušený/a vyučující disponuji rozvětvenou sítí kontaktů, zahrnující vysokoškolská bohemistická pracoviště, pracoviště akademická i profesní učitelské komunity (*Kabinet Český jazyk a literatura* aj., srov. již příklad 2.3.1.5). Aspiruji na aktivní členství v těchto komunitách a experty či expertky systematicky zvou do výuky českého jazyka a literatury na své škole.

5.2.3.9: Příklad 1:

- Pro výuku ČJL se nabízí exkurze do ÚJČ AV ČR (jazyková poradna), do regionálních pracovišť České televize nebo Českého rozhlasu či vystoupení odborníka/odbornice z Oddělení Českého národního korpusu FF UK, didaktika nebo didaktiky z fakulty připravující učitele/učitelky ČJL apod. (srov. již 5.2.2.4, příklad 1).

5.2.3.9: Příklad 2:

- Ve výuce literatury se snažím žáky a žákyně zapojit do sledování literárního života, a to různými způsoby (besedy s literáty, návštěvy čtenářských klubů, autorských čtení, příp. adaptací vybraných literárních děl do divadelní či filmové podoby aj.), oslovuji edukátory v oblasti knihovnictví či muzejnictví, využívám návštěvy expertů a expertek ve výuce či návštěvy spisovatelů, básníků nebo ilustrátorů, organizuji autorská čtení apod. Na principu čtenářských klubů, na jejichž organizaci se podílím, zapojuji do debat o tématech či textech místní občany (reprezentanty komunit, zájmových uskupení – sportovci, vědečtí pracovníci, lékaři ap.) a integruji jejich schopnosti do motivace ke čtení a rozvoji čtenářských kompetencí. Připravuji exkurze s literárními tématy či cíli, pokouším se rozvíjet výuku předmětu zážitkovou formou, na SŠ mohu využít např. popularizační projekt *Jedu vědu*.

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

- Průběžně vyhodnocuji svoji představu o tom, jakým učitelem/učitelkou ČJL chci být a zda jím/jí jsem. Jsem si vědom/a svých silných a slabých stránek a usiluji o neustálý profesní růst.
- Jsem otevřen/a aktuálním pedagogickým a didaktickým trendům a nebojím se je zařazovat do výuky, nicméně kriticky hodnotím jejich odbornou relevanci a jsem schopen/schopna ji vysvětlit. Dokážu reflektovat své pojetí výuky předmětu ČJL a formulovat jeho cíle.
- Jsem si vědom/a skutečnosti, že jako učitel/ka ČJL představuji jazykový vzor a můj přístup k vyučovanému předmětu, postoj k jazyku i k žákům a žákyním ovlivňuje atmosféru ve třídě. Cítím odpovědnost za rozvoj komunikační kompetence svých žáků a žákyň.

6.1.1.1: Příklad:

- Na základě absolvované a reflektované pedagogické praxe identifikuji svou představu o roli učitelky a učitele českého jazyka a literatury, po každé vyučovací jednotce si zaznamenám, ve kterých profesních situacích se cítím jistě, nebo naopak ve kterých narážím na limity (např. vedení reflexe nad literárním textem s potenciálně kontroverzním tématem – např. *Řízní* Ivony Březinové nebo *Katka už nebude divná* Petry Soukupové). Se svými osobními záznamy dále kriticky pracuji.

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

- Stanovuji si plán pedagogického rozvoje, na jehož základě využívám nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zajímám se o platformy učitelů/učitelek českého jazyka, kde sdílejí zkušenosti, náměty a další témata oboru a jeho didaktické transformace, a případně se sám/sama zajímám o možnost sdílet své zkušenosti či problémy v jazykové výuce a ve výuce literatury. Pokud je to možné, udržuji v tomto ohledu kontakt se svou alma mater.

6.1.1.2: Příklad:

- V zájmu své profesní sebehygieny na základě sebereflexe své výuky ČJL zvolím jednu oblast k systematickému rozvoji (např. práce s mluveným projevem žáků a žákyň). Tematické oblasti postupně (ne všechny najednou) rozšiřuji. Vždy si vyhledám odborný zdroj, naplánuji výuku, tu realizuji a reflektuji (responzivní výuka ČJL).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Racionálně vyhodnocuji semináře a vzdělávací akce pro učitele/učitelky ČJL a funkční nosné podněty implementuji do výuky.

6.1.2.3: Příklad:

- Z proběhlých seminářů, jichž se aktivně účastním, zpracovávám reflexivní zprávu, kterou konzultuji v rámci předmětové komise na své škole; racionálně vyhodnocuji limity, na něž mohu při své představě o optimální výuce narazit (např. požadavky přijímacích zkoušek z ČJL).



Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- Vyučovací jednotku v souladu s responzivní výukou zakončuji cílenou zpětnou vazbou od žáků a žákynů a na základě jejich reflexe zvažuji, jaké inovace do výuky ČJL mohu implementovat. Jsem otevřený/á zpětné vazbě a konstruktivnímu dialogu s vedením školy a svými kolegy/kolegyněmi s cílem dále zkvalitňovat vlastní pedagogickou práci. Na základě svých zkušeností realizuji konkrétní didaktické kroky (např. i tak zásadní zásahy, jako je například významná redukce učiva, srov. i RVP, 2025) a sleduji jejich dopad na kompetence žáků a žákynů v ČJL.

6.1.3.4: Příklad:

- Na základě hospitací, mentoringu, tandemové výuky (týmového vyučování) a podobně získávám vlastní zpětnou vazbu pro svou výuku ČJL (např. od nejmladších kolegů/kolegynů podněty v oblasti sociálních sítí navštěvovaných žáků a žákyněmi včetně identifikace případných rizik), a vyhodnotím-li je jako nosné, zařadím je do vlastní vyučovací praxe a rozvíjím je v kontextu vlastních profesních cílů a učitelské vize.

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



1. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají.

- Informace žákům a žákyním zprostředkovávám srozumitelnou formou a kladu důraz na propojení teorie s praxí. Při procesu propojování vedu žáky a žákyně ke kritickému hodnocení zdrojů v rámci úkolů založených na práci s hledáním a interpretací informací (např. tvorba referátu, prezentace nebo písemného projevu založeného na výkladovém postupu).

6.2.1.1: Příklad:

- S přihlédnutím k aktuální celosvětové situaci kladu důraz na identifikaci dezinformací a společenské dopady šíření neověřených zpráv.
- Při výuce jazykových a literárních témat vycházím z odborně podložených poznatků vědecké lingvistické a literárněvědné literatury, uvědomuji si rozdíl mezi vědeckým výkladem a didaktizovaným školním podáním. Vedu žáky a žákyně k tomu, aby lingvistické i literární poznatky pomocí didaktické transformace s porozuměním ovládali a dokázali použít v komunikační praxi.
- Seznamuji se s novými poznatky tzv. lidové lingvistiky, abych měl/a představu o lidových (laických) představách o českém jazyce včetně jeho výuky a mohl/a na ně na základě svých oborových znalostí a dovedností fundovaně reagovat. Vyhledávám v tomto ohledu konzultace se zkušeným učitelem / zkušenou učitelkou.

2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.

- Uvědomuji si význam hodnotového ukotvení člověka pro vývoj a stabilitu společnosti a společenské soužití, stejně jako pro jeho vlastní život, a ve výuce českého jazyka a literatury posiluji obecné vědomí tohoto významu na principu vzájemného respektu.

6.2.1.2: Příklad:

- Do výuky zařazuji texty, které reflektují duchovní tradice různých národností a kultur (např. na SŠ Franz Werfel, *Píseň o Bernadettě*, na ZŠ grafický román Riada Sattoufa *Jednou budeš Arab* apod.), a to citlivě a ohleduplně.

3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jedním odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci.

- Průběžně sleduji aktuální dění v mediálním prostoru a v mediální výchově či v tématech spadajících do sféry mediální komunikace. Ve výuce se žáky a žákyněmi vyvozujeme jazykové a mimojazykové znaky skryté reklamy, hodnotíme její účinek na adresáta; věnujeme se problematice dezinformací a manipulace. Učím žáky a žákyně, jak poznat praktiky dezinformačních médií a jak těmto škodlivým vlivům nepodléhat.

6.2.1.3: Příklad:

- Společně se žáky a žákyněmi vyhodnocujeme společensky škodlivý vliv dezinformačních médií a jejich potenciální nebezpečí. Rozvíjím spolu se žáky a žákyněmi také svoji mediální gramotnost při promyšlené práci s mediálními zdroji. Vedu žáky a žákyně k uvědomění, že mediální prostor, stejně jako informační technologie, se neustále rozvíjejí, objevují se nové trendy (např. v rozvoji AI) a že je třeba je soustavně a kriticky sledovat. Sám/sama sleduji, jaké nejnovější digitální aplikace žáci a žákyně používají, zejména pokud tyto aplikace mají vztah k rozvoji jejich jazykové gramotnosti, a to ať kladný, nebo záporný.

4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.

- V oblasti ČJL lze tento imperativ naplňovat mnohými způsoby. Jedním z hlavních je požadavek obsahově zaměřené výuky, který tento OSKR respektuje (viz bod 1).

6.2.1.4: Příklad:

- Ve výuce ČJL představuje zásadní téma systematické rozvíjení spisovné češtiny, které musí být podpořeno rozsáhlými jazykovými znalostmi (k tomu oblast 1 a příklady 2.3.1.5 nebo 3.2.2.6, i jinde). Výuka založená výhradně na kodifikované podobě jazyka by ale měla značné limity; dovednost funkční volby rozmanitých jazykových prostředků proto považuji za klíčovou součást jazykové kompetence žáků a žákyň.
- Reflexe nespisovných jazykových prostředků je také součástí interpretace literárního textu, neboť jako významotvorné komponenty mikrokompozice zásadním způsobem přispívají k charakteristice postav, konstrukci vypravěčské perspektivy či utváření autorské poetiky. Jak už bylo v tomto OSKR několikrát zdůrazněno, žáky a žákyně proto vedu k dovednosti funkčně volit jazykový prostředek a k pochopení důležitosti této dovednosti pro adekvátní komunikační chování.

5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.).

- Vysvětluji žákům a žákyním význam demokratických hodnot jako univerzálních principů fungování naší společnosti a objasňuji jim i jejich společenský význam. Učím je na příkladu práce s literárními díly uvědomovat si význam hodnotového ukotvení člověka.

6.2.1.5: Příklad:

- Na střední škole při zadávání slohových témat (např. s úvahovými prvky) respektuji demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a snažím se žáky a žákyně vést k jejich pochopení. V rámci jazykově-komunikační a slohové výuky se spolu se žáky a žákyněmi spolupodílím na simulaci praktických aktivit využívaných v demokratické praxi (např. příprava volebního letáku, tvorba medailonku kandidáta/kandidátky) – mezipředmětové propojení se vzdělávacím oborem Výchova k občanství.

6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.

- Při výuce ČJL dodržuji profesní etiku pedagogické profese: udržuji vysokou míru odbornosti, jsem pro žáky a žákyně vzorem (co se chování a jednání týče), ve výuce podporuji diskusi založenou na etickém chování a diverzitě. Usiluji o to, aby má hodnocení byla spravedlivá a nestranná, kladu důraz na korektní komunikaci se všemi účastníky/účastnicemi školního vyučování (žáci, žákyně, kolegové, kolegyně, rodiče apod.), respektuji soukromí žáků a žákyň. Chovám se za všech okolností důsledně profesionálně.

6.2.1.6: Příklad:

- Při hodnocení písemných i mluvených projevů i při celkovém hodnocení žáka a žákyně usiluji o spravedlivost, transparentnost a srozumitelnost podle předem stanovených kritérií. Poskytuji zpětnou vazbu tak, aby podporovala učení žáků a žákyň a jejich další rozvoj, nikoli výkonové srovnávání. Respektuji nejmodernější trendy hodnocení v českém jazyce a literatuře (např. využití kriteriálního hodnocení). Důsledně při tom dbám na dodržování vnitřních etických principů.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Rozvívám svoje vlastní kritické uvažování a mediální kompetence, soustavně se vzdělávám v kritické práci se zdroji (fake news, nebezpečné spamy). Všímám si jejich typických jazykových rysů, které by si žáci a žákyně měli ozřejmit v zájmu obrany proti negativním projevům internetového světa.
- Učíme se spolu se žáky a žákyněmi využívat AI jako pomocný nástroj ve prospěch vzdělávání a současně si společně uvědomujeme její rizika. Kriticky se žáky a žákyněmi vyhodnocuji výhody i nevýhody komunikace prostřednictvím sociálních sítí a diskutuji o jejich vlivu na kvalitu komunikační kompetence žáka a žákyně.

6.2.2.7: Příklad:

- Učím žáky a žákyně kriticky vyhodnocovat zdroje. V rámci učiva o odborné sféře komunikace ukazuji žákům a žákyním, jak citovat díla jiného autora, co je to plagiátorství, a dokazuji jim, jak je důležitý respekt k práci druhých. Cílím na to, aby žáci a žákyně zodpovědně, kriticky a reflektivně využívali generativní AI jako pomocný prostředek pro svoji práci v jazykovém i literárním vyučování a aby toto užití vždy výslovně deklarovali (srov. už příklad 3.2.2.5, oblast 1.1, odstavec 4, a jinde).
- Podporuji rozvoj mediálních kompetencí prostřednictvím úloh a tematických okruhů inspirovaných např. *Olympiádou mediální gramotnosti*.



Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Jako zkušený učitel / zkušená učitelka cíleně vytvářím ve výuce českého jazyka a literatury příležitosti, v nichž mohou žáci a žákyně demokratické hodnoty aktivně zažívat. Na střední škole propojuji učivo ČJL s reálnými projevy občanského života a podporuji zapojení žáků/žákyní do aktivit občanské společnosti. Vyhledávám inspirativní akce, exkurze, výlety související s učivem ČJL a před jejich realizací vytvářím pracovní materiály, s kterými při akcích žáci a žákyně pracují a které pak společně reflektujeme.

6.2.3.8: Příklad:

- Při četbě cíleně zařazuji knihy založené na demokratických hodnotách (např. K. Čapek). Aktivně se podílím na rozvoji mezipředmětových vztahů, podporuji žáky a žákyně v realizaci projektů tematicky orientovaných na význam občanské společnosti, demokratických hodnot atd. (zapojuji např. žáky a žákyně do projektů typu *Čtení pomáhá*).

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

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

Úroveň 1:

Absolvent/ka učitelství



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

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

- Pečuji celkově o svůj *well-being*, který zahrnuje zdraví psychické i fyzické. Průběžně reflektuji míru své profesní zátěže, učím se nastavovat hranice pracovního zatížení a vnímám péči o vlastní duševní pohodu jako součást profesní odpovědnosti.

6.3.1.1: Příklad:

- Jako absolvent/absolventka učitelství se snažím hned zpočátku nastavit si zdravé pracovní limity, neboť práce učitele/učitelky českého jazyka a literatury náleží s přihlédnutím k objemu a rozsahu činností k nejvytíženějším aprobačním oborům. Učím se organizovat si práci (například opravování prací) jako základní předpoklad dlouhodobě udržitelného výkonu učitelské profese.
- Průběžně sleduji míru své zátěže, reflektuji její dopad na kvalitu své práce i mezilidských vztahů ve škole i v osobním životě a osvojuji si základní zásady psychohygieny. Dodržuji pravidla vyváženého života, věnuji se svým zálibám, dbám na dostatečný spánek a vyváženou stravu; odpočívám tak, abych nepřenášel/a negativní pocity a nálady na žáky a žákyně. Ve volném čase relaxuji i četbou jiných než odborných textů, časopisů či knih, s nimiž chci pracovat ve výuce apod.

- Svoje znalosti a dovednosti vnímám jako počáteční a stále se rozvíjející. Proto jsem aktivní na jednáních profesních skupin či předmětových komisí ve škole, sdílím představy o výuce předmětu ČJL a sděluji ostatním zainteresovaným, co potřebuji ke své práci, co se mi daří – nedaří, s čím potřebuji pomoci.

6.3.2.1: Příklad:

- Při výuce na střední škole při řešení složitých a nejednoznačně chápáných jazykových jevů (např. vybrané syntaktické fenomény, náročná práce s textem) neváhám konzultovat jejich pojetí buď se zkušenými učiteli/učitelkami, anebo se svými vyučujícími z vysoké školy. V otázkách jazykové kultury využívám služeb jazykové poradny ÚJČ AV ČR.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

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

- Věnuji se aktivně přípravám na výuku, které si archivuji, a mohu je tak průběžně aktualizovat. Nebojím se říct si o pomoc svým kolegům a kolegyním. Nevím-li si rady, požádám o inspiraci například při sdílené hospitaci, otevřené hodině či kolegiální návštěvě nebo v rámci předmětové komise apod. Usiluji o kolegiální sdílení příprav, například mezi vyučujícími téhož předmětu v paralelních třídách, a aktivně se na něm podílím.

6.2.2.3: Příklad:

- Při přípravě výuky ČJL vědomě pracuji s již existujícími materiály (učebnice, metodické listy, sdílené přípravy, materiály z vysoké školy) a nepovažuji za nutné každou hodinu vytvářet zcela nové podklady. Přípravy systematicky archivuji a upravuji tak, aby byly dlouhodobě využitelné a snižovaly časovou zátěž do budoucna.

- Dodržuji zásady psychohygieny a v případě obtíží se aktivně zajímám o možnou pomoc.

6.2.2.4: Příklad:

- Při opravování maturitních písemných prací mohu pociťovat zvýšený psychický diskomfort vyplývající jednak z množství prací, jednak ze zvýšeného pocitu odpovědnosti za své hodnocení ve vztahu k možnému dopadu na budoucnost žáků a žákyň. Vědomě proto upravuji pracovní režim tak, abych předešel/předešla dlouhodobému přetížení. Plánuji opravy do časových bloků, stanovím si reálné tempo práce a využívám předem připravená hodnoticí kritéria. V případě pocitu nejistoty konzultuji hodnocení s kolegy a kolegyněmi, sdílím zkušenosti v rámci předmětové komise a aktivně vyhledávám podporu, aby byla zachována kvalita hodnocení i moje duševní pohoda.



Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Vyhodnocuji průběžně svoji dosavadní výukovou činnost, reflektuji svoji výuku i způsob komunikace se žáky a žákyněmi. Mám-li pocit, že nejsem s průběhem svého pedagogického působení spokojen/a, konzultuji situaci s kolegy a kolegyněmi či vedením školy a pokusím se o kritickou sebereflexi.

6.2.3.5: Příklad:

- Průběžně reflektuji svůj psychický stav, vlastní spokojenost, nebo naopak zvýšenou psychickou nepohodu a v případě diskomfortu ve spolupráci s vedením školy hledám systémové řešení (rozdělení povinností, rozložení náročnějších činností v čase, oddělování pracovního a soukromého života, zdůrazňování relaxačních technik – pro ČJL typicky četba nejnovější literatury, případně využitelné i pro žáky a žákyně). Udržuji strategie, jak vyvažovat profesní nároky s osobním životem, a reflektuji, jak tato ne/rovnováha ovlivňuje mou pohodu i kvalitu pedagogické práce v předmětu ČJL, zejména v oblasti příprav na výuku a hodnocení žákovských výkonů.

6.2.3.5: Příklad

- Naplňuje mě vědomí, že vyučuji mateřský jazyk, ke kterému přistupuji s respektem, zájmem a vděčností, vnímám jeho významové a funkční odstíny i bohatou rozmanitost. Vnáším do výuky nejen poznatky, ale rovněž lehkost a radost, protože právě v mateřském jazyce mohu spolu se žáky a žákyněmi objevovat, jak slova a věty dokážou pojmenovat celou škálu lidských emocí i zkušeností – od smutku po radost, od jemné hravosti až po všední nuance každodenní komunikace. Láska k českému jazyku a jeho literatuře je pro mě trvalým zdrojem profesní energie i opory. Připomíná mi, že jazyk není jen nástroj myšlení a dorozumívání, ale rodí se v něm porozumění, vztahy i trvání vlastní identity. Tuto zkušenost se snažím ve výuce předávat, protože věřím, že citlivý vztah k mateřskému jazyku a k pestrosti jeho literatury je jedním ze základů bohatého života. Právě v tomto sdílení nacházím smysl své práce i radost, která přirozeně posiluje moji duševní pohodu.



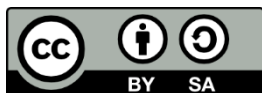
Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školy, mládeže
a tělovýchovy



UNIVERZITA
KARLOVA



Toto dílo je dostupné pod licencí Creative Commons CC BY-SA 4.0.
Podmínky licence jsou dostupné na <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.