



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

## SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

VERZE PRO PŘIPOMÍNKOVÁNÍ

MŠMT, únor 2023



# KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

## SPOLEČNÉ PROFESNÍ KOMPETENCE

### Autoři:

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

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

**Jazyková redakce:** Mgr. Lucie Šavlíková

**Grafická úprava:** Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

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

Elektronická verze publikace je dostupná na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)



# SLOVO MINISTRA:



Vážené dámy, vážení pánové,  
kolegyně a kolegové,

jedním z klíčových úkolů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je podporovat zvyšování kvality vzdělávání v českých školách. Právě proto je třeba přinášet do vzdělávacího systému nezbytné inovace, inspirovat se v moderních vzdělávacích systémech jiných států a sledovat nové trendy, které prokazatelně přinášejí nejlepší výsledky. Je nezbytné zavádět metody, které pozitivně motivují žáky a v konečném výsled-

ku vedou k tomu, že je škola bezpečným a příjemným místem. Místem, ve kterém se pozitivně stimuluje a rozvíjí intelektuální potenciál každého jednotlivce, místem, kam se děti skutečně těší. Kvalitní výuka by měla být maximálně individualizovaná, učitel by během ní měl poskytovat žákům pravidelně a průběžně vhodnou zpětnou vazbu, co nejvíce žáky aktivizovat, efektivně střídat výukové metody, usilovat o udržení příjemné pracovní atmosféry a bezpečného prostředí. Bez takového přístupu nelze dosáhnout potřebného zvýšení kvality celého vzdělávacího procesu.

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

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

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

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

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

Prof. JUDr. Vladimír Balaš, CSc.

*ministr školství, mládeže a tělovýchovy*



# “**OBSAH**”

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





# ÚČEL RÁMCE A JEHO PLÁNOVANÉ VYUŽÍVÁNÍ:

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

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

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

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



25 se vztahují ke kompetencím učitelů, kteří již svou profesi vykonávají, ale  
26 jsou využívány i pro účely přípravy učitelů, případně existují specifické  
27 kompetenční rámce pro úroveň absolventa (např. v Austrálii<sup>3</sup>). Smysl  
28 těchto dokumentů spočívá v tom, že se jednotliví aktéři ve vzdělávacím sys-  
29 tému mohou k této společné vizi vztahovat, což zajišťuje lepší koordinaci  
30 a společný postup na cestě k jasně vytyčenému cíli.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





# ZPŮSOB VZNIKU RÁMCE A AUTORSKÝ KOLEKTIV

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

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

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

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

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

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

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

# VYUŽÍVÁNÍ KOMPETENČNÍCH MODELŮ

## 1 POJEM KOMPETENCE

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

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

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

## 27 UČENÍ SE KOMPETENCÍM A VYUŽÍVÁNÍ 28 KOMPETENČNÍCH MODELŮ

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

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

■ 8: Tamtéž.





# OBLASTI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

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

10 Rozvoj těchto profesních kompetencí je závislý i na celé řadě dalších  
11 obecnějších kompetencí, které tento Rámec nepokrývá, jako jsou jazykové  
12 a komunikační kompetence, digitální kompetence<sup>9</sup>, pracovní kompetence,  
13 interpersonální kompetence a další.

## 14 OBLASTI KOMPETENČNÍHO RÁMCE ABSOLVENTA 15 UČITELSTVÍ:

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

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

## 23 OBOROVÉ ZNALOSTI A KOMPETENCE

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

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

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

## 1 OBOROVĚ-DIDAKTICKÉ KOMPETENCE

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

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

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

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

10: Spilková, V. et al. (nedatováno).



# STRUKTURA POPISU KOMPETENCÍ A ÚROVNĚ JEJICH NAPLNĚNÍ

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

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

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

17 Jednotlivé úrovně naplnění jsou definovány takto:

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

25 • **Úroveň 2 (začínající učitel)** je úroveň, která je naplňována v průběhu  
26 adaptačního období začínajícího učitele, nejpozději na jeho konci. Stu-  
27 denti samozřejmě mohou a mají usilovat o naplňování této úrovně  
28 už během studia na fakultě, a to alespoň v některých kompetencích  
29 či oblastech, které považují oni či jejich vzdělavatelé za prioritní. Zvlá-  
30 dnutí této úrovně souvisí s tím, že začínající učitel je již autonomním  
31 učitelem, což mj. znamená, že se žáky, jež vyučuje, pracuje kontinuálně  
32 a přebírá za ně zodpovědnost.

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



## KONTEXT NAPLŇOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍ ÚROVNÍ KOMPETENCÍ SHRNUJE NÁSLEDUJÍCÍ TABULKA:

### ÚROVEŇ 1

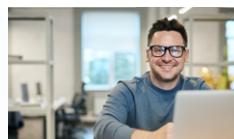
student a absolvent



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

### ÚROVEŇ 2

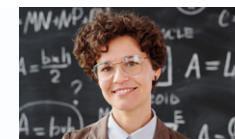
začínající učitel



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

### ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



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

# “ VIZE ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

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

## 3 PŘEJEME SI ABSOLVENTA UČITELSTVÍ, KTERÝ 4 DO HLOUBKY ROZUMÍ VYUČOVANÉMU OBORU, 5 UMÍ SE V NĚM DÁLE ROZVÍJET A V CO NEJVYŠŠÍ 6 MOŽNÉ MÍŘE DOKÁŽE:

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





# KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA UČITELSTVÍ

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

## 1. Plánování, vedení a reflexe výuky

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

## 2. Prostředí pro učení

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

## 3. Zpětná vazba a hodnocení

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

## 4. Profesionální spolupráce

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

## 5. Sebepojetí a profesní rozvoj učitele

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



## OBLAST 1 – PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

**Kompetence 1.1: Nastavuje cíle výuky a vede k nastavování vlastních cílů také žáky.** Učitel nastavuje vzdělávací cíle výuky na základě předchozí reflexe výuky, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a aktuální úrovně jejich kompetencí. Nastavuje je tak, aby u každého žáka vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s kurikulem. Zapojuje žáky do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení. Je přesvědčen o potenciálu každého žáka dosahovat stanovených cílů.

**Kompetence 1.2: Plánuje výuku tak, aby umožňovala každému žákovi aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.** Učitel plánuje využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, včetně digitálních, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem vzhledem k jeho individuálním možnostem.

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

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

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

## OBLAST 2 – PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

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

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

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

## OBLAST 3 – ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

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

**Kompetence 3.3: Vede žáky k reflexi jejich učení.** Učitel vede žáky v průběhu výuky nebo po jejím skončení k vyhodnocování procesu a výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení, a toho, co se naučili, kde se v procesu učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.



## OBLAST 4 – PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

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

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

## OBLAST 5 – PROFESNÍ SEBEPOJETÍ A ROZVOJ UČITELE

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



# KARTY JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ







# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

### 3 **Kompetence 1.1:** 4 **Nastavuje cíle výuky a vede** 5 **k nastavování vlastních cílů také žáky.**

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

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

14 Je přesvědčen o potenciálu každého žáka  
15 dosahovat stanovených cílů.



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



1. Cíle výuky nastavuje na základě reflexe výuky (kompetence 1.5) a vzdělávacích potřeb žáků (viz bod 3 níže).

2. Cíle nastavuje tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP.

3. Poznává vzdělávací potřeby žáků a aktuální úroveň jejich kompetencí.

4. Vede žáky k porozumění cílům výuky.

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

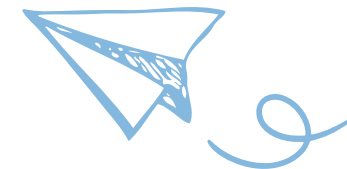
6. Zapojuje žáky do nastavování cílů a vede je k formulaci vlastních cílů učení.

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

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

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



### 3 Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků:

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

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

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



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

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

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



# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

3 **Kompetence 1.2:**  
4 **Plánuje výuku tak, aby umožňovala**  
5 **každému žákovi aktivně se zapojit**  
6 **a dosahovat stanovených cílů.**

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



$$2+2=4$$

ÚROVEŇ 1 →

absolvent



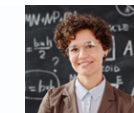
ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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

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

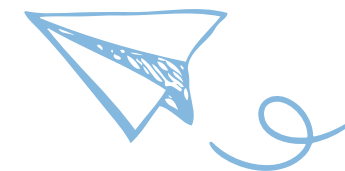
4. Volí postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků.

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

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

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



### 3 Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků:

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

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

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



14: Wiliam, D. (2017).

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VELENÍ A REFLEXE VÝUKY

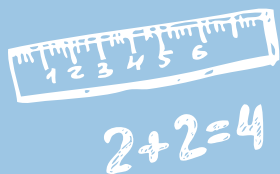
### 3 **Kompetence 1.3:**

#### 4 **Podporuje u žáků zvědavost a motivaci**

#### 5 **k učení.**

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

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



### ÚROVEŇ 1 → ÚROVEŇ 2 → ÚROVEŇ 3

absolvent



začínající  
učitel



zkušený  
učitel



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

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

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

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

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

6. Výuku cíleně propojuje se souvislostmi z jiných předmětů.

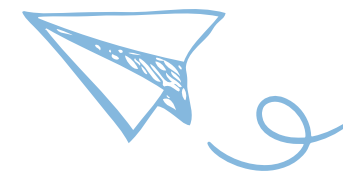
7. Podporuje odpovědnost žáků za jejich učení tím, že jim vytváří příležitosti aktivně využívat to, co se naučili, autonomně při výuce objevovat a učit se mezi sebou navzájem.

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



# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



### 3 Komentář k významu kompetence 1.3 pro učení žáků:

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

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

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



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

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

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

3 **Kompetence 1.4:**  
4 **V průběhu výuky zjišťuje míru**  
5 **porozumění žáků a reaguje na jejich**  
6 **potřeby.**

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

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



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



1. Formuluje srozumitelná a stručná zadání úkolů či výukových situací a po zadání ověřuje, do jaké míry mu žáci porozuměli.

2. V průběhu výuky sleduje potřeby žáků a vhodně na ně reaguje.

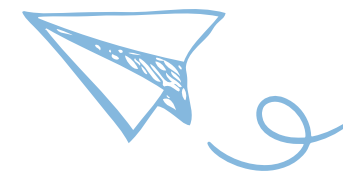
3. V průběhu výuky uplatňuje postupy, díky nimž jsou učitel i žáci schopni vyhodnocovat a případně zaznamenávat, jak se žákům aktuálně daří v procesu učení.

4. Na základě bodu 3 v průběhu vyučování upravuje podmínky pro učení a poskytuje žákům podporu, aby u nich v co nejvyšší míře docházelo k procesu učení a k porozumění vzdělávacímu obsahu.

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

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



### 3 Komentář k významu kompetence 1.4 pro učení žáků:

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

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

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



17: Education Endowment Foundation (2023b).



# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

### 3 **Kompetence 1.5:**

#### 4 **Reflektuje výuku a vyhodnocuje**

#### 5 **dosahování stanovených cílů.**

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

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



$$2+2=4$$

### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel

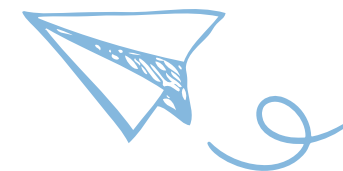


1. Rozumí procesu reflexe výuky, jeho fázím a významu reflexe výuky pro zlepšování učení žáků i pro vlastní profesní rozvoj učitele. Výsledky reflexe využívá pro plánování navazující výuky (kompetence 1.1 a 1.2).
2. Průběžně získává různorodé důkazy o učení žáků (projev žáka nebo produkt jeho práce,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

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

# 1 OBLAST 1

## 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY



### 3 Komentář k významu kompetence 1.5 pro učení žáků:

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

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

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

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



18: Viz ALACT model, Korthagen (2007).

# 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

## 3 **Kompetence 2.1:** 4 **Vytváří bezpečné prostředí pro učení.**

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

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

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



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



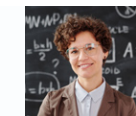
ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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



## 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



### 3 Komentář k významu kompetence 2.1 pro učení žáků:

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

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

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



# 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

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

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

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

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



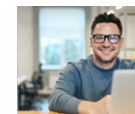
### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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

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

## 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ



### 3 Komentář k významu kompetence 2.2 pro učení žáků:

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

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

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

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

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

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

■ 21: Education Endowment Foundation (2023a).

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



# 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

## 3 **Kompetence 2.3:** 4 **Zajišťuje vhodné prostorové uspořádání** 5 **a podmínky pro učení.**

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



ÚROVEŇ 1 →

absolvent



ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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

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

## 1 OBLAST 2 2 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

### 3 Komentář k významu kompetence 2.3 pro učení žáků:

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

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



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

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



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

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

# 1 OBLAST 3

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 **Kompetence 3.1:**

#### 4 **Hodnotí na základě kritérií a vede**

#### 5 **k tomu také žáky.**

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

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

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

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



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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

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

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

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

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

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



## 1 OBLAST 3

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 Komentář k významu kompetence 3.1 pro učení žáků:

4 Opírat hodnocení o žákům srozumitelná kritéria má řadu zřejmých výhod  
5 oproti „svévolnému“ hodnocení, kdy učitel hodnotí na základě svých  
6 vlastních implicitních kritérií, která žák nezná. Kritérii zde myslíme popis  
7 očekávané kvality, např. „svou odpověď doložím alespoň třemi konkrétní-  
8 mi fakty“ nebo „z mého zápisu je zřejmé, jak jsem dospěla k vypočítanému  
9 výsledku“. Nejedná se jen o kritéria pro známkování (např. „1 chyba 1,  
10 2 chyby 2, ...“). Kromě toho, že transparentní kritéria pomáhají naplňovat  
11 hodnotu spravedlnosti a rovného přístupu, umožňují také lépe ohledně  
12 hodnocení komunikovat a získat z hodnocení více informací pro další  
13 učení. Ve chvíli, kdy se na formulaci kritérií podílejí i žáci, stává se i z vy-  
14 hodnocování jejich naplňování společný úkol. Učitel a žáci potom spolu-  
15 pracují na naplňování kritérií, která je přesahují, což může posilovat jejich  
16 vzájemný vztah a spolupráci v „učící se komunitě“. Z učitele už není jediný  
17 garant správnosti v procesu učení (garanty jsou společná kritéria kvality),  
18 což pomáhá posilovat odpovědnost žáků za jejich vlastní učení.

19 Formativní hodnocení<sup>25</sup> lze popsat jako takové hodnocení projevu žáka  
20 nebo produktu jeho práce, které přináší žákovi užitečnou informaci pro  
21 jeho další učení (Starý, Laufková et al., 2016). Tu může přinést i sebehod-  
22 nocení, proto je v rámci formativního hodnocení využíváno také (Black,  
23 Wiliam, 2009; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Wiliam, 2011). Mezi základní  
24 prvky formativního hodnocení patří využívání kritérií pro hodnocení, vzta-  
25 hování se k individuálnímu pokroku, a ne pouze k očekávaným výstupům,  
26 využívání popisného jazyka a poskytování efektivní zpětné vazby, tj. zej-



27 ména zpětné vazby, která je respektující, konkrétní, včasná a konstruktivní  
28 (viz kompetence 3.2). Může se jednat o rychlé schematické formy zpětné  
29 vazby nebo časově náročnější písemné formy, např. i ve formě slovního  
30 hodnocení; častým prvkem formativního hodnocení je také vzájemné hod-  
31 nocení pokroku na základě kritérií mezi žáky navzájem.



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

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

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







# 1 OBLAST 3

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 Kompetence 3.2:

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

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

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



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



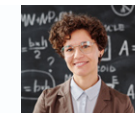
### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



1. Rozumí významu zpětné vazby pro učení žáků a uvědomuje si význam chyb pro učení.

2. Poskytuje zpětnou vazbu tak, aby byla efektivně využitelná pro další učení žáků (zejména respektující, konkrétní, včasná, konstruktivní). Vede k poskytování takové zpětné vazby také žáky.

3. Rozlišuje mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívá popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vede k tomu žáky.

4. Využívá různé způsoby poskytování zpětné vazby žákům na jejich práci, tj. od rychlých a okamžitých forem zpětné vazby (např. ústní, schematická apod.) po podrobnější a časově náročnější zpětnou vazbu (např. písemná zpětná vazba, slovní hodnocení apod.).

5. Vytváří dostatek příležitostí k tomu, aby mu žáci dávali zpětnou vazbu na jeho výuku.

8. Systematicky analyzuje chyby žáků i vlastní a využívá je jako příležitosti pro další učení.



## 1 OBLAST 3

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 Komentář k významu kompetence 3.2 pro učení žáků:

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

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

■ 26: Education Endowment Foundation (2023b).



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



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

# 1 OBLAST 3

## 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 Kompetence 3.3:

### 4 Vede žáky k reflexi jejich učení.

5 Učitel vede žáky v průběhu výuky nebo po jejím  
6 skončení k vyhodnocování procesu a výsledků  
7 jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim  
8 pomáhá či naopak brání v učení, a toho,  
9 co se naučili, kde se v procesu učení nacházejí,  
10 na čem mohou stavět a jak mohou v učení směrem  
11 k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



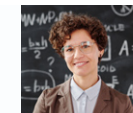
### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



1. Učitel rozumí významu reflexe učení žáků pro efektivitu jejich učení.

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

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

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



## 1 OBLAST 3 2 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

### 3 Komentář k významu kompetence 3.3 pro učení žáků:

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

13 Vedení žáků k reflexi jejich učení může probíhat na konci vyučovací hod-  
14 iny (například v souladu s tzv. E-U-R modelem podle metodiky Kritického  
15 myšlení<sup>29</sup>), ale může být zařazováno, kdykoliv je to vhodné, například po  
16 skončení takové části procesu učení, kterou učitel vyhodnotí jako vhodnou  
17 k reflexi. Může se také jednat o vedení žáků k reflexi jejich dlouhodobého  
18 procesu učení. K reflexi učení mohou napomáhat také různé kompetenční  
19 modely učení (včetně tohoto Kompetenčního rámce absolventa učitelství,  
20 který může tuto roli plnit pro studenty učitelství) nebo mapy či kartičky  
21 učebního pokroku. Využívání podobných nástrojů může být účelné, není  
22 však vždy nezbytné. Klíčem k pozitivnímu vlivu reflexe na učení žáka je  
23 žákovo vlastní přemýšlení nad jeho procesem učení.



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

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

# OBLAST 4 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

## Kompetence 4.1: Spolupracuje s kolegy ve prospěch žáků a společného profesního růstu.

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

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



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



1. Pokud je ve třídě přítomen asistent pedagoga, učitel s ním ve výuce spolupracuje ve prospěch žáků. Spolupracují na přípravě výuky, na jejím vedení a na reflexi výuky a jejího dopadu na žáky.

2. Se svými kolegy učiteli, s asistentem pedagoga a/nebo s pracovníky školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky komunikuje o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a hledá s nimi řešení pro jejich naplňování.

3. Zve kolegy do své výuky na kolegiální návštěvu a chodí do výuky také k nim. Výuku společně reflektují, poskytují si zpětnou vazbu a vzájemně se inspiřují.

4. Podle možností vyučuje v páru (tandemu) s kolegou (či s provázejícím nebo uvádějícím učitelem). Společně výuku plánují, vedou a vyhodnocují. Reflexi učitel vztahuje jak k dopadu společné výuky na žáky, tak k vlastnímu profesnímu rozvoji.

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

6. Podle možností podporuje studenty učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy i další kolegy, a to zejména tím, že jim dává příležitost účastnit se své výuky a společně ji reflektovat, vyučuje s nimi v páru nebo tím, že se účastní jejich výuky a reflektuje ji s nimi.



# 1 OBLAST 4

## 2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

### 3 Komentář k významu kompetence 4.1 pro učení žáků:

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

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

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

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

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



# OBLAST 4 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

## Kompetence 4.2: Spolupracuje s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků.

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

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



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



### ÚROVEŇ 2 →

začínající učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený učitel



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

# 1 OBLAST 4

## 2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE



### 3 Komentář k významu kompetence 4.2 pro učení žáků:

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

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

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





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

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

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



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

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





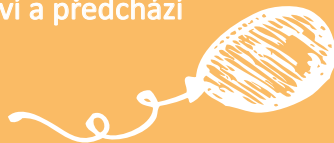
# 1 OBLAST 5 2 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ 3 A ROZVOJ UČITELE

## 4 **Kompetence 5.1:** 5 **Systematicky pracuje na utváření svého** 6 **sebepečetí v roli učitele a na svém** 7 **profesním rozvoji.**

8 Učitel systematicky využívá reflexi (kompetence 1.5)  
9 a profesní spolupráci (kompetence 4.1 a 4.2)  
10 k vyhodnocování svého vlivu na žáky, vlastních sil-  
11 ných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb.

12 Na základě těchto potřeb si stanovuje rozvojový cíl  
13 a využívá široké škály prostředků pro svůj profesní  
14 růst. Vyhodnocuje jejich účinnost s cílem maximali-  
15 zovat pozitivní dopad na učení své i žáků.

16 Pečuje o své psychické zdraví a předchází  
17 syndromu vyhoření.



### ÚROVEŇ 1 →

absolvent



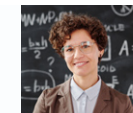
### ÚROVEŇ 2 →

začínající  
učitel



### ÚROVEŇ 3

zkušený  
učitel



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

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

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

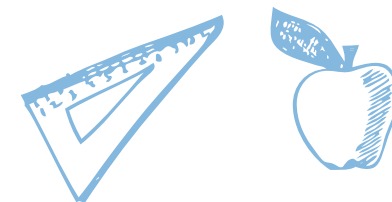
4. Vyhodnocuje naplňování svého rozvojového cíle. Cíl pravidelně přehodnocuje a nastavuje si cíl nový. Vyhodnocuje účinnost prostředků, které využívá pro svůj profesní růst. Usiluje o maximalizaci pozitivního dopadu na učení žáků skrze svůj profesní růst.

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

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

# 1 OBLAST 5

## 2 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE



### 3 Komentář k významu kompetence 5.1 pro učení žáků:

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

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

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

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

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





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

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

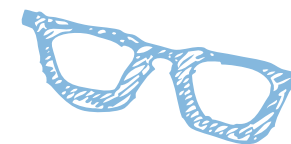
30 dromu vyhoření je spojeno s velkým množstvím faktorů, z nichž řada souvisí  
31 také s dalšími profesními kompetencemi obsaženými v tomto rámci (např.  
32 kompetence 2.1, 2.2, 4.1, 4.2). Některé faktory jsou vůči učitelům externí a jsou  
33 spojeny s kulturou a klimatem školy, složením kolektivu,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



31: Nevypusť duši (2019).



# SLOVNÍČEK POJMŮ



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

10 **reflexe** = obecně vědomé zvažování a vyhodnocování určité zkušenosti; v tom-  
11 to dokumentu je pojem reflexe používán ve dvojmí užitím významu: reflexe  
12 výuky ze strany učitele je *mentální proces strukturování nebo přestrukturování*  
13 *zkušenosti, problému, předchozích znalostí nebo porozumění* (Korthagen,  
14 2010, str. 10), zde ve spojení s proběhlou výukou; klíčové fáze tohoto pro-  
15 cesu jsou (1) akce (např. výuka), (2) ohlédnutí za zkušeností, (3) identifikace  
16 klíčových faktorů (ne)úspěchu, (4) navržení nového upraveného postupu, (5)  
17 je opět bodem 1.<sup>32</sup> Druhým zde používaným významem pojmu reflexe je *ve-*  
18 *dení žáků k reflexi jejich učení*; zde lze reflexi definovat jako uvědomování  
19 si a vyhodnocování procesu a výsledků učení, tj. vedení k uvědomování si  
20 a vyhodnocování toho, co mi pomáhá, či naopak brání v učení, a toho, co  
21 jsem se naučil, kde se v procesu učení nacházím, na čem mohu stavět a jak  
22 mohu v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál; význam  
23 pojmu reflexe je zde blízko významu pojmu metakognice, tj. přemýšlení  
24 o vlastních kognitivních procesech (Schraw, Dennison, 1994). Během reflexe  
25 žák zpracovává a usazuje si v mysli to, co se naučil, co prožil, jakou zkušenost  
26 během výuky zakusil (tj. pracuje znovu se vzdělávacím obsahem), během re-  
27 flexe tedy také probíhá učení. Kromě toho se žák učí o svém učení přemýšlet,  
28 což zvyšuje jeho kompetence k učení do budoucna.



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

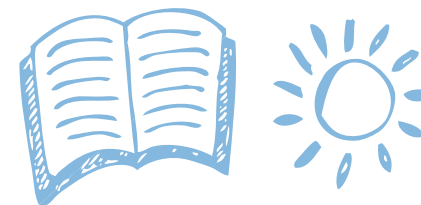
33 **výuková metoda** = činnosti učitele a žáků, které mají vést ke stanovenému  
34 vzdělávacímu cíli.

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

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

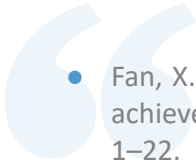
32: Viz ALACT model (Korthagen, 2007).

# POUŽITÁ LITERATURA




- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: Kuhl, J., Beckmann, J. (eds) Action Control. SSSP Springer Series in Social Psychology. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2)
- Barrett et al. (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30920>
- Barkley, E. F. (2010). Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass.
- Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. Journal of Applied Psychology, 93(2), 296–316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.296>
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.
- Bradová, J. (2020). Priestorové aspekty výkovej komunikácie na základných školách. Disertační práce. Masarykova univerzita.
- Bradshaw, C.P. et al. (2008). The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools, School Psychology Quarterly, Vol. 23, No. 4, 462–473.
- Bullough, R. V. Jr. (1991). Exploring personal teaching metaphors in pre-service teacher education. Journal of Teacher Education, 42(1), 43–51.
- Burns, R. B. (1989). The self-concept in teacher education. South Pacific Journal of Teacher Education, 17(2), 27–36.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance, Educational Psychology, Volume 58, Issue 1, February 1988, <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>.
- Confrey, J. (2019). Future of education and skills 2030: Curriculum analysis – A synthesis of research on learning trajectories/progressions in mathematics. Paris: OECD Directorate for Education and Skills, Education Policy Committee.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. Studia paedagogica, 19, 155–170.
- Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Research Review / Teacher Learning: What Matters?, Educational Leadership.
- Morcke, A.M., Dornan, T. (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. Adv Health Sci Educ Theory Pract. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-012-9405-9>.
- Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Longman.
- Durlak, J. A. et al. (in press). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin.
- Dwecková, C. (2017). Nastavení mysli. Jan Melvil Publishing.



- 
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
  - Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive Science and Formative Assessment in Practice*. Routledge; česky Fletcher-Wood, H. (2021): *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Universum.
  - Fullan, M.; Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. 2013. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/New-Pedagogies-for-Deep-Learning-An-Invitation-to-Partner-2013-6-201.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
  - Gopnik, A., Schulz, L. (2007). *Causal learning psychology, philosophy, and computation*. Oxford University Press.
  - Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession, in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>.
  - Hall, E., Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. Routledge.
  - Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
  - Hattie, J., Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge.
  - Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
  - Henricsson, L., Rydell, A.M. (2004). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
  - Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
  - Hodgson, C., Pyle, K. (2010). *A Literature Review of Assessment for Learning in Science*. National Foundation for Educational Research.
  - Christodoulou, D. (2020). *Teachers vs Tech?: The case for an ed tech revolution*. OUP Oxford.
  - Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research Summer*, 6(2), 129–169.
  - Kirschner, P. A. et al. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75
  - Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
  - Korthagen, F.A.J. (2007). *Linking Theory and Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Taylor & Francis, český překlad Korthagen, F.A.J. (2012): *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
  - Korthagen, F.A.J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E.G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students* (pp. 377–401). Lanham, ML: Rowman & Littlefield.
  - Lieberman, M., Eisenberger, N. (2009). Neuroscience. Pains and pleasures of social life. *Science*. doi: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1170008>
  - Lokajíčková, V. (2014). Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 64, 287–306.

- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole* (str. 219–233). Univerzita Karlova.
- Pekrun, R. et al. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.
- Peterson, K.D., Deal, T. E. (2009). *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pířová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Pravdová, B. (2014). Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství. Masarykova univerzita.
- Prokop, D. et al. (2021). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit, PAQ Research, <https://www.paqresearch.cz/post/nerovnosti-vzdelani-neefektivita> (navštíveno 14. 2. 2023).
- Ptáček, R. et al. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, Vol. 114 Issue 5, s. 199–204.
- Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations, in: *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, Russell Sage Foundation.
- Reyes, M. R., et al. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
- Rock, D. (2008). SCARF: a brain-based model for collaborating with and influencing others, *NeuroLeadership journal*, Issue 1.
- Ronfeldt, M. et al. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement, *American Educational Research Journal*.
- Roorda, D. L. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Růžička, M. a kol. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. OECD Publishing.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139–159.
- Schraw, G., Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4–14.
- Sitzmann, T. et al. (2008). The Comparative Effectiveness of Web-Based and Classroom Instruction: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 61(3), 623–664. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00131.x>
- Skinner, E. A. et al. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.

- 
- Smetáčková, I. (2018). Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol“, EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
  - Smetáčková, I., Štech, S. (2020). Učitelské vyhoření. Portál.
  - Sousa, D. A. (2010). Mind, brain & education: Neuroscience implications for the classroom. Solution.
  - Starý, K., Laufková, V. et al. (2016). Formativní hodnocení ve výuce. Portál.
  - Stronge J. H., Tucker P. D. (2004). Handbook for Qualities of Effective Teachers. ASCD.
  - Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy. Masarykova univerzita.
  - Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, Volume: 12, Issue: 2, Pages: 257–285.
  - Šedřová, K. et al. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. Learning and Instruction, Volume 63, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>.
  - Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development, International Academy of Education, UNESCO.
  - Timperley, H., Wilson, A. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration, Ministry of Education of New Zealand.
  - Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin, 63(6), 384–399.
  - Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření, Škola a zdraví 21, 2011, Výchova ke zdravotní gramotnosti.
  - Valentová, I. et al. (2015). Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga, Univerzita Palackého v Olomouci.
  - Vansteenkiste, M. et al. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. Journal of Personality and Social Psychology, 87(2), 246–260.
  - Wang, M. T., Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and Instruction, 28, 12–23.
  - Wang, M. T., Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 47(3), 633–662.
  - Wentzel, K. R., Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. Child Development, 68(6), 1198–1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01981.x>
  - Wentzel, K. R., Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. School Psychology Review, 31(3), 366–377.
  - Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning) (The New Art and Science of Teaching). Solution Tree Press.
  - Wiliam, D., Leahy, S. (2016). Zavádění formativního hodnocení. EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
  - Willingham, D. (2009). Why Don't Students Like School – A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom. Jossey-Bass.



# ELEKTRONICKÉ ZDROJE



- Americká psychologická asociace, Koalice pro psychologii ve školství (2015). 20 nejdůležitějších psychologických principů pro vzdělávání od mateřské po střední školu [česká verze]. Dostupné z <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2017): Australian Professional Standards for Teachers, Graduate Level <https://www.aitsl.edu.au/standards/graduate> (navštíveno 27. 1. 2023).
- CALOHEE (2018). The Tuning-CALOHEE Assessment Frameworks for Teacher Education. <https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/01/Assessment-Framework-for-Teacher-Education-Consultation-document-v2.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- CASEL (2023). Building authentic school-family partnership through the lens of social and emotional learning. <https://casel.org/sel-innovations-1/> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Department for Education of the United Kingdom (2021). Teachers' Standards (Velká Británie). <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023a). Teaching and Learning Toolkit. Collaborative Learning Approaches, metastudie založená na 212 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/collaborative-learning-approaches#nav-key-findings> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023b). Teaching and Learning Toolkit. Feedback, metastudie založená na 155 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback/technical-appendix> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Education Endowment Foundation (2023c). Teaching and Learning Toolkit, Metacognition and Self-regulation, metastudie založená na 246 relevantních studiích. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation> (navštíveno 27. 1. 2023).
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2021). Reference Framework for Professional Competencies for Teachers (Quebec, Kanada). [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference\\_framework\\_professional\\_competencies\\_teacher.pdf?1611584651](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf?1611584651) (navštíveno 15. 2. 2023).
- Kratochvílová J., Svojanovský P. et al. (2020). Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/11/Standard-kvality-profesnich-kompetenci-online1.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf) (navštíveno 16. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2021a). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2021b). Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR., <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8Ci%CC%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf> (navštíveno 16. 2. 2023).

- Národní ústav pro vzdělávání (2018). Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu), český překlad. <https://ucitel21.rvp.cz/front.home/evropsky-ramec-digitalnich-kompetenci-pedagogu-digcompedu> (navštíveno 16. 2. 2023).
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783> (navštíveno 16. 2. 2023).
- Nevypuště duši (2019). Syndrom vyhoření u učitelů. <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Spilková, V. et al. (nedatováno) Kompetenční profil učitele anglického jazyka, Fakulta filozofická Univerzity Pardubice. [https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni\\_profil\\_ucitele\\_anglictiny\\_final\\_uprava\\_japr\\_178979.pdf](https://ff.upce.cz/sites/default/files/public/evno0903/kompetencni_profil_ucitele_anglictiny_final_uprava_japr_178979.pdf) (navštíveno 26. 1. 2023).
- Standard učitele připravovaný v rámci kariérního řádu (2017). [https://www.ped.muni.cz/weduresearch/profesnirozvoj/kariera\\_standardu-ucitele.pdf](https://www.ped.muni.cz/weduresearch/profesnirozvoj/kariera_standardu-ucitele.pdf) (navštíveno 15. 2. 2023).
- Step by Step ČR (2011). Kompetentní učitel 21. století. <https://www.zacitopolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf> (navštíveno 21. 2. 2023)
- Syslová, Z. a kol. (2015). Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/media/3170470/ramec-profesnich-kvalit-ucitele-ms.pdf> (navštíveno 15. 2. 2023).
- Tomková, A., Spilková, V. et al. (2012). Rámec profesních kvalit učitele. Národní ústav pro vzdělávání. [https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf) (navštíveno 21. 2. 2023)
- Wiliam, D. (2017). Tweet. <https://twitter.com/dylanwiliam/status/824682504602943489> (navštíveno 16. 2. 2023).

