



Spolufinancováno
Evropskou unií



Pedagogická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘÍLOHA KOMPETENČNÍHO
RÁMCE ABSOLVENTA
A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ





Vedení autorského týmu: doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

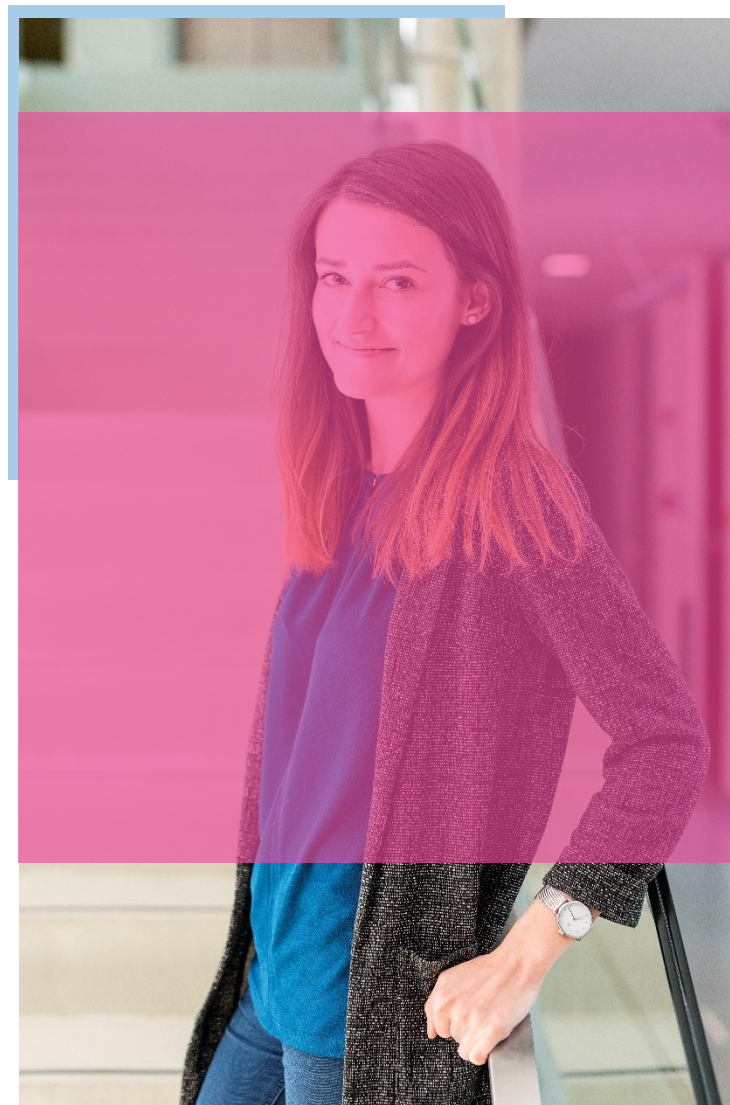
Autorský tým: doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., Mgr. Blanka Babická, Ph.D.,
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D., Mgr. et Mgr. Anna Boček Ronovská, Ph.D., Mgr. Jana Černá, Ph.D.,
doc. PhDr. Radka Dofková, Ph.D., prof. PhDr. PaedDr. Jiří Dostál, Ph.D.,
PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D., Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.,
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.,
Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D., Jana Jiroutová, M.Phil., Ph.D., Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.,
prof. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., Mgr. Jana Kořínková, Ph.D., PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.,
Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D., PhDr. Jana Kvintová, Ph.D., Mgr. Jana Musilová, Ph.D.,
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D., Mgr. Josef Nevařil, Ph.D., Mgr. Filip Staněk,
doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA, doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.,
doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D., Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D., RNDr. Dagmar Vašutová, Ph.D.,
Mgr. Jan Wossala, Ph.D.

Jazyková redakce:

Grafická úprava: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy & Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

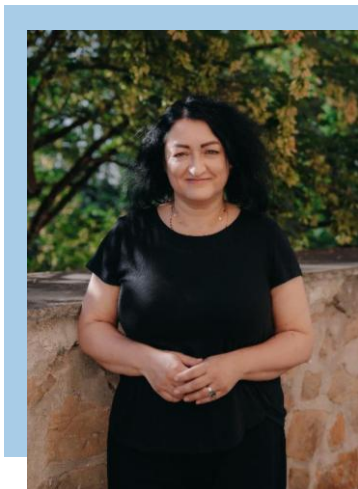
Oponenti:

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





ÚVODNÍ SLOVO



Příprava budoucích učitelů a učitelek představuje jednu ze základních profesních a společenských odpovědností pedagogických fakult, s níž je spojeno úsilí o rozvoj didaktického diskurzu, teorie a vědeckého poznání v rozličných oborech pedagogiky. Výrazem těchto snah je Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, který navazuje na dlouhodobé koncepční úsilí

fakulty systematicky rozvíjet kvalitu pregraduální přípravy učitelů a současně reaguje na proměňující se požadavky současného vzdělávání i učitelské profese. Opírá se přitom o předchozí fakultní iniciativy směřující k inovaci učitelského vzdělávání, zejména o koncept Učitel21, který srozumitelně formuloval základní směřování modernizace profesní přípravy učitelů na PdF UP od roku 2017. Kromě reflexe rozvoje digitálních technologií měnících dosavadní paradigmatu v řadě oborů i roli učitelů ve vzdělávání zdůraznil potřebu integrace osobnostní, oborové, pedagogické a oborovědidaktické složky profesního učení, rozvoj profesního sebepojetí budoucích učitelů a posilování reflexivního charakteru jejich profesní přípravy.

Předkládaný rámec navazuje nejen na koncept Učitel21, ale především vychází z celostátního Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023). V jeho intencích podrobněji rozpracovává

zejména kompetence 1.1 a 1.2, jež dále konkretizuje ve vztahu k profilu absolventa PdF UP a doplňuje je o ilustrativní příklady profesních činností a situací z výuky. Rámec vznikl jako výsledek spolupráce akademických pracovníků a pracovníků fakulty napříč studijními programy a pracovišti a v závěru participativního procesu jeho vzniku byl provázán s přípravou nového pojetí učitelských studijních programů, jejichž reakreditace se na PdF UP intenzivně připravují v průběhu roku 2026. Tyto akreditace přinesly další výrazný posun ke kompetenčnímu pojetí studia učitelství a mnohé inovativní prvky, např. pětidenní sebezkušenostní výcvik profesních dovedností, disciplíny jako *Umělá inteligence v práci pedagoga*, *Mediační kompetence*, *Metody a strategie ve vzdělávání a podpoře žáků se SVP* nebo *Podpora a ochrana zdraví ve vzdělávání*, jež reagují na aktuální témata a potřeby praxe.

Do připomínkování rámce byli současně zapojeni také studující učitelských programů, učitelé z praxe i absolventi fakulty. Kompetenční rámec tak reflektuje nejen odborné poznatky pedagogických a oborovědidaktických disciplín, ale i zkušenost školní praxe a perspektivu těch, kteří po absolvování studia vstupují do učitelské profese.

Východiskem rámce je pojetí profesní kompetence učitele jako komplexního a dynamického souboru znalostí, dovedností, hodnot, postojů a reflektovaných zkušeností, které umožňují kvalifikovaně jednat v situacích pedagogické praxe. Kompetence přitom nejsou chápány jako statický souhrn dispozic, ale jako dále rozvíjený potenciál profesního jednání, který vzniká v procesu učení a zkušenosti a je formován prostřednictvím

systematických vzdělávacích intervencí i situovaného profesního učení (Klieme et al., 2010). Kompetenční rámec současně vychází z poznatkové báze učitelství, která zahrnuje zejména znalosti oborové, pedagogické, kurikulární, oborovědidaktické, znalosti žáků a jejich potřeb, znalosti kontextů vzdělávání i porozumění cílům a hodnotám vzdělávání (k tomu viz Shulman, 1987; Janík, 2005; Švec, 2005; Tomková & Spilková, 2019). Právě integrace tohoto širokého souboru znalostí a dovedností vytváří předpoklad pro kvalifikovaný výkon učitelské profese.

Součástí fakultního pojetí profesní přípravy učitelů je přitom rovněž důraz na rozvoj širších profesních gramotností budoucích učitelů, zejména gramotnosti informační, environmentální a zdravotní, a na podporu jejich schopnosti reflektovaně reagovat na proměňující se společenské a vzdělávací podmínky současné školy. Právě tyto akcenty navazují na dlouhodobou koncepci Učitel21, která chápe profesní přípravu učitelů jako proces formování odborně kompetentní, reflexivní a profesně odpovědné osobnosti učitele.

Význam systematického vymezování profesních kompetencí učitelů a učitelek zdůrazňuje dlouhodobě i pedagogická teorie. Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, které umožňují učiteli efektivně vyučovat a rozvíjet vlastní pedagogickou činnost a které mají být cíleně utvářeny již v průběhu studia učitelství (Průcha, 2000, s. 138). Kompetenční rámec absolventa učitelství proto chápe profesní přípravu nikoli jako pouhé osvojení jednotlivých disciplín, ale jako proces postupného formování profesní způsobilosti k odpovědnému pedagogickému jednání.

Formulace kompetenčního rámce PdF UP reaguje rovněž na aktuální empirické poznatky o stavu počáteční přípravy učitelů v České republice. Mezinárodní šetření OECD TALIS 2018 upozorňuje mimo jiné na potřebu posilovat propojení teoretické a praktické složky přípravy učitelů, rozvíjet didaktické znalosti obsahu a systematicky podporovat připravenost budoucích učitelů na práci v heterogenním a proměnlivém prostředí současné školy (OECD, 2019). Tyto výzvy kompetenční rámec reflektuje důrazem na integraci oborové, pedagogické, oborovědidaktické a praktické složky profesního učení.

Současně rámec vychází z modelů přípravy učitelů, které zdůrazňují význam dlouhodobé spolupráce fakult a škol a systematické role provázejících učitelů a vzdělavatelů učitelů při profesním rozvoji studujících. Tyto modely ukazují, že kvalita přípravy učitelů je podmíněna existencí spolupracujících profesní komunity, v níž studenti, učitelé z praxe i akademičtí pracovníci sdílejí odpovědnost za profesní přípravu budoucích učitelů. Možnosti profesního učení a spolupráce dnes významně rozšiřuje virtuální komunikace a mezinárodní spolupráce (Babická et al., 2022).

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství PdF UP představuje nástroj systematického vymezování očekávaných výstupů učitelského vzdělávání a současně podporu pro plánování, realizaci i reflexi studijních programů učitelství. Jeho cílem je propojit tradici učitelské přípravy v Olomouci se současnými trendy a potřebami škol — a přispět k dalšímu rozvoji kvality studia na fakultě.

Petra Šobáňová, vedoucí autorského kolektivu a koordinátorka implementace KRAAU na PdF UP

JAK KOMPETENČNÍ RÁMEC ČÍST A POUŽÍVAT

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství PdF UP slouží jako společné východisko pro plánování, realizaci a reflexi pregraduální přípravy učitelů a učitelek na PdF UP. Navazuje na celostátní Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023), jehož vymezení profesních kompetencí dále konkretizuje ve vztahu k oborovým a oborovědidaktickým specifikům přípravy na PdF UP. Studujícím poskytuje oporu pro porozumění očekávaným profesním kompetencím, jejich průběžné sebehodnocení a plánování vlastního rozvoje. Vyučujícím umožňuje promýšlet vzdělávací cíle, obsah a metody výuky ve vztahu k rozvoji profesních kompetencí, zatímco provázejícím učitelům a učitelkám nabízí společný jazyk pro vedení pedagogických praxí, poskytování zpětné vazby a reflexi zkušeností studujících.

Rámec zachovává tři úrovně profesního rozvoje. Úroveň 1 – absolvent/ka učitelství představuje očekávanou úroveň profesních kompetencí při ukončení pregraduální přípravy. Úroveň 2 – začínající učitel/ka a úroveň 3 – zkušený/á učitel/ka vymezují perspektivu dalšího profesního učení

a postupného prohlubování učitelské expertizy. Jejich zařazení umožňuje vnímat profesní přípravu v širší vývojové kontinuitě a porozumět tomu, jak se jednotlivé kompetence dále rozvíjejí v pedagogické praxi. Od studujících se přitom neočekává plné zvládnutí kompetencí druhé a třetí úrovně. Pregraduální příprava jim však může zprostředkovávat příležitosti k pozorování, zkoušení a reflexi náročnějších profesních činností, a vytvářet tak předpoklady pro jejich další profesní rozvoj.

Příklady uvedené u jednotlivých kompetencí ilustrují možné způsoby jejich rozvíjení v podmínkách fakultní výuky a pedagogických praxí. Zachycují vybrané vzdělávací příležitosti, didaktické postupy a profesní zkušenosti, jejichž konkrétní podoba se může lišit podle charakteru oboru, studijního programu, předmětu i individuálních potřeb studujících. Příklady nejsou závazným výčtem činností ani předepsaným postupem, který by musel být realizován ve všech studijních programech.

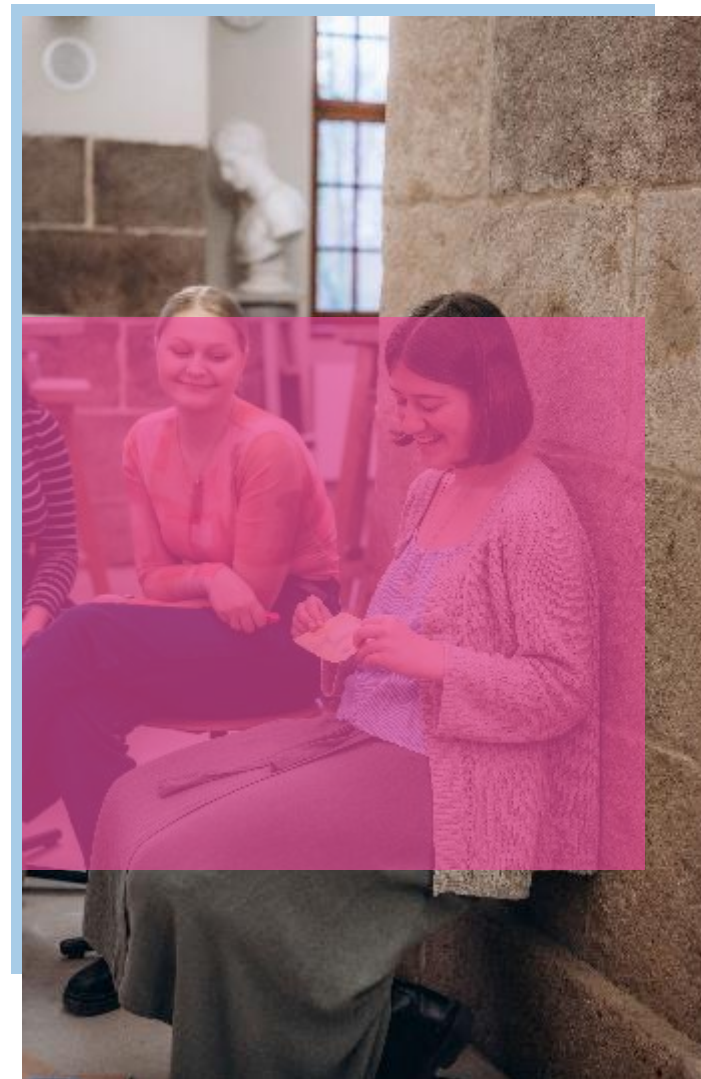
Při práci s rámcem je proto důležité přistupovat k jednotlivým kompetencím v jejich vzájemných souvislostech a sledovat především kvalitu profesního učení. Jedna výuková situace může současně přispívat k rozvoji několika kompetencí a jejich utváření se může projevovat různými způsoby. Podstatnou součástí práce s rámcem je reflexe konkrétních zkušeností a dostupných důkazů o učení, například studentských výstupů, příprav na výuku, záznamů pedagogických situací, portfolií či reflektivních rozhovorů. Rámec tak poskytuje oporu pro odborně podložené posuzování profesního pokroku, identifikaci rozvojových potřeb a plánování dalších kroků profesního učení.

“ VIZE ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

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

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

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



KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

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

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

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

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

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

3. Prostředí pro učení

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

4. Zpětná vazba a hodnocení

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

5. Profesní spolupráce

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

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

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

OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Disponuji hlubokými oborovými znalostmi a dovednostmi a dovedu kriticky posoudit vývoj a současné trendy ve svém oboru. Dokážu tyto poznatky promyšleně využívat při výběru a aktualizaci vzdělávacího obsahu ve výuce.
- Odlišuji odborné obsahy oboru od jejich didakticky transformované podoby pro školní edukaci. Navrhuji a realizuji didaktickou transformaci vzdělávacích obsahů s oporou v kurikulárních dokumentech a s využitím prostoru pro jejich konkretizaci na úrovni školy a třídy.
- Oborové znalosti a dovednosti využívám při efektivním plánování a realizaci výuky tak, aby byl vzdělávací obsah promyšleně propojen s výukovými cíli a volbou vzdělávacích strategií.
- Interpretuji obsah svého oboru v širších souvislostech – propojuji jej s jinými obory, aktuálními společenskými otázkami i zkušenostmi žáků a žákyň a tyto souvislosti promyšleně integruji do plánování a realizace výuky.
- Díky kvalitním oborovým a pedagogickým základům disponuji didaktickou znalostí oboru, takže dokážu volit vhodné strategie, metody a formy výuky, jež podporují porozumění vzdělávacím obsahům a jejich smysluplné osvojování žáky a žákyňmi.

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

- Přistupuji k oboru s vnitřním zájmem a profesním zaujetím a dokážu tento vztah přirozeně zprostředkovat žákům a žákyňmi tak, aby podporoval jejich zvědavost, vnitřní motivaci a aktivní zapojení do učení.
- Vnímám proměny oboru v čase, umím je zasadit do širších historických, kulturních a společenských souvislostí.
- Aktivně sleduji odborné novinky, aktuální výzkumy a odborné diskuse ve svém oboru, analyzuji je a využívám k obohacení a průběžné aktualizaci obsahu i metod výuky.
- Sleduji a kriticky analyzuji různé koncepce a trendy v oboru a na jejich základě promyšleně utvářím a reflektuji vlastní pojetí výuky.

	• Zapojuji se podle svých možností do oborových aktivit a profesních komunit a využívám získané podněty k obohacení své výuky. • Promýšlím roli vyučovaného oboru ve světě, v němž budou moji žáci a žákyně žít a pracovat, a zohledňuji ji při utváření pojetí výuky.
3. Rozumím tomu, jak ve vyučovaných oborech vzniká (vědecké) poznání, využívám spolehlivé oborové zdroje informací a kriticky zdroje informací hodnotím.	• Rozumím metodám poznávání a klíčovým postupům svého oboru a dovedu je žákům a žákyním zprostředkovat tak, aby porozuměli procesu vzniku, ověřování a proměny poznání a praxe v oboru. • Průběžně vyhledávám a kriticky posuzuji spolehlivé a aktuální oborové zdroje a využívám je při přípravě a realizaci výuky. • Rozpoznávám rizika dezinformací a pseudovědy, kriticky hodnotím důvěryhodnost informací a vedu také žáky a žákyně k ověřování spolehlivosti různých zdrojů. • Podporuji u žáků a žákyň rozvoj vědeckého způsobu myšlení, práce s důkazy a argumentace. Vedle znalostí obsahu rozvíjím také porozumění povaze poznání ve svém oboru včetně jeho možností a limitů.
4. Umím ve vyučovaných oborech využívat moderní technologie.	• Promyšleně vybírám a efektivně využívám moderní technologie včetně nástrojů AI jako didaktický prostředek k podpoře učení žáků a žákyň a k rozvoji jejich samostatnosti, tvořivosti a kritického myšlení. • Identifikuji limity a rizika spojená s užíváním technologií (např. rozptylování, neověřené zdroje, kyberšikanu, závislost) a promyšleně vedu žáky a žákyně k jejich kritickému, bezpečnému a etickému využívání. • Využívám digitální technologie (včetně nástrojů umělé inteligence) tak, aby podporovaly hlubší porozumění obsahu a rozvoj kritické, bezpečné a eticky odpovědné digitální gramotnosti žáků a žákyň. • Efektivně propojuji digitální nástroje a prostředí s prezenční výukou a systematicky rozvíjím u žáků a žákyň kompetence nezbytné pro život a práci v digitální společnosti. • Cíleně podporuji digitální wellbeing svůj i žáků a žákyň, zejména rozvoj zdravé rovnováhy mezi online a offline světem a uvědomělé, bezpečné a smysluplné využívání digitálních technologií.
5. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání.	• Prokazuji znalost a chápání kurikulárních dokumentů svého oboru napříč vzdělávacími stupni a rozumím jejich vzájemným souvislostem. • Rozumím tomu, jak se obsah a cíle výuky mého oboru proměňují napříč jednotlivými stupni vzdělávání. • Při plánování výuky cíleně navazuji na předchozí znalosti a dovednosti žáků a vytvářím na ně smysluplně navazující výukové situace. • Spolupracuji s učiteli a učitelkami jiných stupňů vzdělávání při hledání návazností ve výuce svého oboru. • Dokážu identifikovat přechodové obtíže mezi stupni vzdělávání a zohledňuji je při plánování výuky.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Reflektuji úroveň svých oborových znalostí a dovedností s ohledem na vývoj oboru a na základě jejich hodnocení cíleně rozvíjím svou odbornost.
- Průběžně sleduji nové poznatky ve vyučovaných oborech a využívám je k rozšiřování svých znalostí a dovedností.
- Rozpoznávám možnosti a limity svého oboru a zohledňuji je při interpretaci jeho poznatků ve výuce.
- Usiluji o kontinuální rozvoj své odbornosti prostřednictvím studia odborných zdrojů a dalších forem profesního vzdělávání a celoživotního učení.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Propojuji obsah svého oboru s příbuznými i odlišnými obory a ukazuji jejich vzájemné souvislosti i rozdílné perspektivy.
- Vytvářím výukové situace, které propojují různé oblasti poznání a podporují mezipředmětové souvislosti.
- Vysvětluji význam průřezových a globálních témat a ukazuji jejich souvislost s obsahem svého oboru i s dalšími oblastmi poznání.
- Nahlížím na průřezová témata z více perspektiv a vedu k tomuto přístupu také žáky a žákyně.

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

- Prokazují hlubokou znalost odborné terminologie a konceptů svého oboru a umím je srozumitelně vysvětlit žákům a žákyním na různých úrovních kognitivní obtížnosti.
- Propojují oborové pojmy a souvislosti do širší struktury poznání tak, aby žáci a žákyně nadaní a mimořádně nadaní mohli porozumět komplexním vztahům i nad rámec základních obsahů.
- Efektivně navrhuji a realizuji učební úlohy, které přesahují základní kurikulární požadavky, stimulují potenciál nadaných žáků a žákyň a cíleně podporují jejich samostatnou badatelskou nebo tvůrčí činnost.
- Vedu se žáky a žákyněmi diskusi na vyšší úrovni abstrakce a využívám jejich otázky a podněty k prohlubování oborového porozumění.



OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.1 pro učení žáků a žákyň

Oblast kompetencí zaměřená na porozumění vyučovaným oborům a jejich průběžný profesní rozvoj vyjadřuje jednu ze základních dimenzí učitelské profesionality, totiž kvalifikované porozumění obsahu oboru jako předpoklad kvalitní výuky a současně schopnost tento obsah didakticky transformovat do podoby smysluplného vzdělávacího obsahu pro žáky a žákyň. Vychází z předpokladu, že učitelství není redukovatelné ani na obecnou pedagogickou kompetenci, ani na pouhou odbornou erudici v disciplíně, ale představuje profesi založenou na jejich integraci v kontextu konkrétní výukové situace. V tomto smyslu formulace kompetencí navazují především na koncept pedagogical content knowledge, který formuloval Shulman (1986; 1987) a který zásadním způsobem proměnil chápání učitelské odbornosti. Vyjádřil, že kvalitní učitel disponuje specifickým druhem znalosti spojujícím obsah oboru s jeho didaktickou transformací. Učitel v tomto pojetí nerozumí pouze tomu, co vyučuje, ale také tomu, jak lze obsah oboru strukturovat, interpretovat a zprostředkovat tak, aby byl přístupný konkrétním žákům v určitém kontextu výuky.

Současné výzkumy učitelské profese tuto linii dále rozvíjejí a potvrzují, že kvalita výuky je podmíněna dynamickou rovnováhou mezi oborovou znalostí, didaktickou znalostí obsahu a reflexivním profesním učením (Darling-Hammond, 2006; Grossman, 1990; Cochran-Smith a Lytle, 1999). Darling-Hammond (2006) v analýze příkladů kvalitních programů přípravy učitelů ukazuje, že profesní kompetence učitele se rozvíjí prostřednictvím systematického propojování teoretických poznatků s jejich aplikací v pedagogických situacích a prostřednictvím schopnosti

vztahovat obsah výuky k předchozím zkušenostem žáků a žákyň, korigovat jejich miskoncepce a diferencovat výuku podle jejich individuálních potřeb. Cochran-Smith a Lytle (1999) tuto perspektivu dále rozpracovávají v rámci pojetí profesního vědění učitele jako dynamického systému vznikajícího v interakci mezi teorií, praxí a reflexí. Kompetence formulované v této oblasti proto zdůrazňují nejen zvládnutí obsahu oboru, ale také orientaci v jeho epistemologii, historickém vývoji, současných proměnách a společenských souvislostech. Profesní znalost učitele se utváří v prostoru mezi vzdělávací politikou, teoretickými koncepcemi a realitou školní praxe, jejichž propojení je klíčové pro smysluplnou didaktickou transformaci obsahu vzdělávání (Spilková, 2022, s. 158).

Porozumění obsahu oboru je strukturální složkou profesní kompetence učitele i v rámci současných kompetenčních rámců přípravy učitelů, k tomu viz např. studii Nábělkové, Plischke & Koribské (2026). Podle autorek plní kompetenční rámce v efektivních systémech dvě hlavní funkce: působí jako kurikulární kompas pro fakulty a školy při stanovování výstupů a zároveň jako zrcadlo pro sebereflexi studentů a začínajících učitelů, které podporuje plánování profesního učení opřené o důkazy. Tento model odpovídá také cílům českého kompetenčního rámce. (Nábělková, Plischke & Koribská, 2026, s. 183)

Pregraduální příprava učitelů a učitelek by měla být zajisté orientována na získání potřebných dovedností, avšak v přímé návaznosti na teoretické znalosti, jež jsou klíčové pro kvalifikovaný výkon profese a jež lze v dalším vzdělávání získat jen obtížně, jak upozorňuje Nábělková (2020).

Při snahách o zkvalitňování výuky je proto potřebné zařadit do přípravného vzdělávání takové předměty, které na jedné straně umožní studujícím zvládnutí obsahu oboru (Spilková, 2022) a na straně druhé co nejlépe pochopit pedagogickou realitu a získat adekvátní praktické dovednosti. (Nábělková, 2020) Profesní rozvoj učitelů přitom staví nejen na pregraduální přípravě, ale má také další složky: institucionální další vzdělávání učitelů, sebevzdělávání a také znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. (Tamtéž.) Tyto součásti se navzájem doplňují a v profesním rozvoji jsou nenahraditelné — proto je také odráží úroveň využití v předkládaném kompetenčním rámci. Je zřejmé, že vytýčené profesní kompetence studující nezískají „pouze učením se z paměti nebo odvozováním, ale také vlastní činností, zkušeností nebo prožitkem“. (Nábělková, 2020, s. 17) Nestačí si obsah osvojit, učivo se stává prostředkem k dosažení konkrétní vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence. (Tamtéž.)

Klíčovou je jistě otázka, jak koncipovat učitelské vzdělávání, aby u budoucích učitelů a učitelek mohlo docházet k integraci znalostí obsahových se znalostmi didaktickými — tak aby učitel disponoval znalostmi vztahujícími se k reprezentacím obsahu (tedy oborovým náhledem) a současně porozuměním specifickým učebním obtížím žáků a jejich (pre)konceptům (náhledem na specifika a potřeby žáka). (Janík, 2009, s. 89) Jak upozorňuje Janík (tamtéž), utváření didaktických znalostí obsahu předpokládá takové uspořádání kurikula učitelského vzdělávání, v němž se oborová a didaktická příprava rozvíjejí souběžně a provázaně, protože pouze v takovém případě může docházet ke smysluplné kognitivní integraci znalostí obsahových a didaktických. Součástí tohoto procesu je také systematická reflexe způsobů zprostředkování učiva a jejich dopadů na porozumění žáků, která představuje jednu z klíčových cest rozvíjení didaktických znalostí obsahu (Janík, 2009).

Zahrnutí schopnosti interpretovat obsah oboru v širších kulturních, historických a společenských souvislostech reflektuje současný posun k pojetí, v němž učitel vystupuje jako interpret významů a prostředník

mezi disciplínou, kurikulem a zkušeností žáků. Tento přístup odpovídá sociologickým teoriím kurikula, které zdůrazňují význam struktury poznání a jeho společenské podmíněnosti (Bernstein, 2000; Young, 2008).

Výzkumné studie ukazují, že profesní identita učitele se utváří během dynamického procesu interpretace a reinterpretace zkušeností, který vzniká v interakci osobních dispozic učitele a kontextu jeho profesního působení — a je tvořen soustavou vzájemně provázaných dílčích identit (Beijaard, Meijer a Verloop, 2004, s. 122–123). Součástí této identity je i aktivní role učitele v jeho profesním rozvoji, tedy schopnost vědomě rozvíjet vlastní vztah k oboru a reflektovat jeho význam pro vlastní pedagogické jednání (tamtéž, s. 123). Profesní vztah učitele k oboru přitom není pouze osobním postojem, ale představuje významný faktor kvality výuky. Profesní identita učitelů ovlivňuje mimo jiné jejich interpretace a rozhodování, které se následně promítají do výukové praxe. (Beijaard, Meijer a Verloop, 2004, s. 122). Grossman (1990, s. 5–9) konkrétně ukazuje, že učitelovo porozumění oboru ovlivňuje výběr reprezentací obsahu i strukturu výuky. (K tématu viz také oborově zaměřené práce Valy, 2015, Štěpánika, 2019, Šobáňové, 2022, Provázkové Stolinské, 2020, Dömischové, 2025, Částkové a kol., 2026, a dalších.)

Učitel, který sleduje vývoj svého oboru, reflektuje jeho proměny a aktivně se zapojuje do profesních komunit, vytváří podmínky pro výuku orientovanou na hlubší porozumění a smysluplné osvojování poznatků. Tento aspekt kompetence odpovídá současným modelům učitele jako celoživotně se učícího profesionála, jak jsou formulovány například ve zprávách OECD (2019).

Kompetence zdůrazňující porozumění procesu vzniku poznání v oboru navazují na výzkumné směry označované jako *nature of knowledge* nebo *nature of science*, jež upozorňují na význam porozumění epistemologické povaze poznání jako součásti vzdělávání (Lederman, 2007). Výuka orientovaná na porozumění povaze poznání nerozvíjí pouze znalost výsledků vědeckého poznání, ale také porozumění tomu, jak poznání

vzniká, jak se proměňuje a jaké jsou jeho limity. Tato dimenze je v současnosti mimořádně důležitá zejména v kontextu mediální gramotnosti, práce s informacemi a prevence dezinformací a představuje jednu z podmínek rozvoje epistemické gramotnosti žáků.

Zařazení kompetencí vztahujících se k využívání digitálních technologií reflektuje současný vývoj modelů učitelské profesionality směrem k integraci digitální dimenze výuky. Opírá se především o model technologicko-pedagogicko-oborové znalosti (TPACK), který formulovali Mishra a Koehler (2006) jako rozšíření Shulmanova konceptu pedagogical content knowledge a který zdůrazňuje, že efektivní využívání technologií ve výuce spočívá v jejich promyšleném propojení s oborovým obsahem a didaktickými postupy v konkrétních výukových situacích (Mishra & Koehler, 2006, s. 1028–1029). Součástí této kompetence je také kritická reflexe rizik spojených s využíváním digitálních technologií (včetně rizik a pedagogických výzev spojených s nástupem nástrojů umělé inteligence; k tomu viz např. Kopecký et al., 2023, Kopecký & Szotkowski, 2024, Šobánková, 2023) a podpora digitální gramotnosti a digitálního wellbeingu žáků. Zařazení digitální dimenze učitelské profesionality odpovídá současným evropským modelům digitálních kompetencí pedagogů, které zdůrazňují, že práce s technologiemi není redukovatelná na technickou obsluhu nástrojů, ale zahrnuje jejich promyšlené využívání pro podporu výuky, profesní spolupráce i vlastního profesního rozvoje učitele (k tomu viz Kopecký et al., 2021).

Kompetence zaměřené na orientaci v kurikulu napříč stupni vzdělávání vycházejí z výzkumů kurikulární koherence, které ukazují, že kvalita vzdělávání významně souvisí s tím, nakolik jsou vzdělávací obsahy strukturovány jako logicky sekvenovaná a vzájemně provázaná trajektorie učení a nakolik existuje soulad mezi vzdělávacími standardy, učebnicemi a skutečnou výukovou praxí učitelů (Schmidt & Prawat, 2006). Výzkumy založené na datech TIMSS současně ukazují, že expozice žáků koherentně strukturovanému obsahu je přímo spojena s jejich výsledky ve vzdělávání. Kompetence cílená na orientaci učitele v kurikulu proto zahrnuje

schopnost chápat obsah výuky nejen jako izolované tematické celky rozptýlené do jednotlivých vzdělávacích oborů, ale jako součást širší kontinuity učení žáků napříč ročníky a stupni vzdělávání. V českém prostředí je tato dimenze profesní přípravy učitelů tematizována například v pracích Spilkové (2022).

Druhá úroveň kompetence, zaměřená na reflexi vlastních limitů a kontinuální profesní rozvoj, vychází z konceptu reflexivní profesionality učitele, jak jej formulovali mnozí autoři, zejména Korthagen (2004) či Loughran (2010). V tomto pojetí je profesní rozvoj chápán nikoli jako doplněk kvalifikace, ale jako její strukturální součást. Reflexe vlastního profesního jednání představuje základní mechanismus profesního učení učitele v průběhu celé kariéry, přičemž profesní růst zahrnuje také systematické sledování proměn oboru a jejich didaktických implikací.

Kompetence třetí úrovně reflektují výzkumy expertního učitelství, které ukazují, že zkušený učitel pracuje s hlubší strukturou výukových situací a obsahu a dokáže flexibilně přizpůsobovat výuku různým skupinám žáků (Berliner, 2001; Hattie, 2009). Schopnost plánovat výuku pro nadané a mimořádně nadané žáky představuje jeden z indikátorů pokročilé profesní kompetence učitele a odpovídá současným modelům diferenciací výuky, jak je systematicky rozvíjí například Tomlinson (2014). Propojování oboru s dalšími oblastmi poznání a práce s průřezovými tématy odpovídá současným kurikulárním trendům zdůrazňujícím význam mezioborového porozumění při současném zachování významu oborově strukturovaného poznání (Young, 2008).

Kompetence třetí úrovně představují perspektivu dalšího profesního rozvoje učitele a nelze je chápat jako očekávaný výstup pregraduální přípravy v plném rozsahu. Příklady uváděné u této úrovně proto nevyjadřují, že studující již disponují kompetencí zkušeného učitele, ale zachycují učební situace a profesní zkušenosti, prostřednictvím nichž jsou již v průběhu studia vytvářeny předpoklady pro její další rozvoj. Pedagogické praxe, oborové didaktiky a reflektivní semináře tak mohou studujícím umožnit první zkušenost s činnostmi, které se v plné podobě

rozvíjejí až v průběhu samostatné učitelské praxe. Oblast kompetencí zaměřená na porozumění vyučovaným oborům tak nepředstavuje pouze vstupní kvalifikační předpoklad učitelské profese, ale vyjadřuje dlouhodobý profesní úkol učitele interpretovat obor jako živý systém poznání, transformovat jej do podoby vzdělávacího obsahu a průběžně jej reflektovat ve světle vývoje disciplíny, společnosti i potřeb žáků a žákyň.



OBLAST 1 VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Transformují oborový obsah do podoby odpovídající věku, zkušenostem a předchozímu poznání žáků a žákyň a dbám na to, aby nedocházelo ke zkreslení oborového poznání.
- Volím a používám příklady, metafory, analogie a modely, které žákům a žákyním umožňují smysluplně propojit nové poznatky s jejich dosavadními zkušenostmi.
- Zohledňuji individuální vzdělávací potřeby žáků a žákyň včetně potřeb speciálních a přizpůsobuji jim didaktické zprostředkování obsahu.
- Pracuji s žákovskými prekoncepty a využívám různé typy úloh, které umožňují žákům a žákyním reflektovat vlastní myšlení a proměňovat své představy.
- Diferencuji výklad a úlohy tak, aby všichni žáci a žákyně mohli porozumět základním obsahům a zároveň měli možnost dalšího rozvoje podle svých možností a zájmu.
- Průběžně na základě důkazů o učení ověřuji, zda žáci a žákyně obsahu rozumějí, a upravuji výuku podle jejich potřeb a zpětné vazby.

2. V rámci didaktické transformace efektivně vytvářím příležitosti pro učení a využívám vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení, např. učební úlohy, situace, modely a modelové příklady, a informační zdroje, včetně digitálních (viz také kompetence 2.2).	• Plánuji výuku tak, aby žáci a žákyně měli prostor k aktivnímu objevování, experimentování a samostatnému myšlení. • Vytvářím učební úlohy a situace, které propojují oborový obsah se zkušenostmi žáků a žákyně a motivují je k hledání řešení. • Navazuji na předchozí znalosti a zkušenosti žáků a žákyně a postupně rozvíjím jejich porozumění směrem k náročnějším konceptům. • Volím výukové metody, které umožňují různorodé formy zapojení žáků a žákyně, např. práci ve skupině, diskusi, projektové úkoly, praktické činnosti nebo badatelsky orientovanou výuku. • Používám modely, modelové příklady a vizualizace tak, aby vyučovaný obsah byl pro žáky a žákyně názorný a uchopitelný. • Systematicky vyhledávám, vybírám a kombinuji různé typy důvěryhodných zdrojů pro výuku (učebnice, odborné texty, digitální a multimediální materiály) tak, aby podporovaly učení žáků a žákyně. • Při volbě metod a prostředků zohledňuji různorodé vzdělávací potřeby žáků a žákyně tak, aby každý mohl dosahovat cílů přiměřených svým možnostem.
3. Zprostředkuji žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění (viz také kompetence 2.3).	• Propojuji oborovou teorii s reálnými situacemi tak, aby žáci a žákyně viděli, jak se naučené poznatky uplatňují v každodenním životě, profesích i aktuálních společenských souvislostech. • Využívám příklady z praxe, experimenty, projektové úkoly nebo případové studie, které žákům a žákyním umožňují teorii ověřit a aplikovat v konkrétních kontextech. • Nabízím žákům a žákyním otázky a problémové úlohy, které podněcují zvědavost a ukazují, jak oborové koncepty pomáhají vysvětlovat složité jevy současného světa. • Ukazuji souvislosti oborových jevů s aktuálním děním (např. vědeckými objevy, společenskými diskusemi nebo kulturními fenomény) a pomáhám je žákům a žákyním interpretovat v širších souvislostech. • Vedu žáky a žákyně k reflexi významu oborových poznatků pro jejich vlastní život, a podporuji tak jejich motivaci k učení a vytrvalost.

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

- Ukazuji žákům a žákyním, že poznatky v oboru nejsou definitivní, ale proměňují se v čase v reakci na nové objevy, technologický vývoj, společenské potřeby i kulturní a historické souvislosti.
- Zařazuji do výuky ověřené aktuální příklady z oborového výzkumu nebo praxe, jež ilustrují, že se poznání dále vyvíjí a že i žáci a žákyně se mohou podílet na jeho rozvíjení.
- Ukazuji žákům a žákyním, že obory nejsou izolované a že poznání vzniká ve vzájemném dialogu různých oborových perspektiv.
- Zařazuji do výuky projekty, úlohy a situace, jež ukazují, že řešení komplexních problémů vyžaduje znalosti z více oborů.
- Rozvíjím u žáků a žákyň porozumění tomu, že učení je celoživotní proces a že otevřenost k novým poznatkům a perspektivám je přirozenou součástí oborového i osobního rozvoje.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- Vytvářím fyzické učební prostředí, které je bezpečné, podnětné, motivující a uspořádané tak, aby podporovalo aktivní zapojení všech žáků a žákyň do učení v oboru (např. uspořádáním lavic, dostupností pomůcek, vizualizacemi obsahu).
- Pracuji s digitálním prostředím (online prostředím, nástroji umělé inteligence, aplikacemi, multimédií) tak, aby podporovalo porozumění oborovému obsahu a umožňovalo žákům a žákyním samostatnou orientaci v učebních materiálech.
- Vytvářím prostředí podporující spolupráci a interakci mezi žáky a žákyněmi při řešení oborových úloh, např. prostřednictvím skupinové práce nebo sdílených digitálních prostředí.
- Vytvářím podmínky pro vnitřní diferenciaci tak, aby prostředí nabízelo různé cesty k porozumění oborovému obsahu podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků a žákyň, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných.
- Dbám na to, aby prostředí (fyzické i digitální) podporovalo samostatnost žáků a žákyň a jejich odpovědnost za vlastní učení.
- Průběžně reflektuji, jak prostředí, v němž se žáci a žákyně učí, ovlivňuje jejich zapojení do učení a porozumění obsahu, a upravuji je na základě získané zpětné vazby.

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

- Systematicky zjišťuji a reflektuji prekoncepty a subjektivní teorie žáků a žákyň jako klíčový výchozí bod pro navrhování a realizaci konstruktivisticky orientované výuky.
- Rozpoznávám typické miskoncepty ve svém oboru a cíleně vytvářím příležitosti, aby je žáci a žákyně mohli konfrontovat s odborným vysvětlením.
- Pracuji s chybou žáků a žákyň konstruktivně – chápu ji jako přirozenou součást procesu učení a využívám ji k prohloubení porozumění.
- Zařazuji didaktické strategie (např. experiment, kritickou práci s textem, diskusi, modelování), které žákům umožňují proměňovat jejich předporozumění.
- Vedu žáky k metakognitivní reflexi vlastního porozumění a k rozlišování mezi intuitivním a odborným vysvětlením jevů.

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

- Uplatňuji klíčové oborově-didaktické koncepty a teorie a uvádím je do souvislosti s konkrétní výukovou praxí.
- Při plánování výuky vybírám didaktické postupy na základě oborově-didaktických principů tak, aby odpovídaly výukovým cílům, charakteru učiva i vzdělávacím potřebám žáků.
- Během realizace výuky pružně kombinuji různé oborově-didaktické přístupy (např. objektové vyučování, badatelsky orientovanou výuku, konstruktivistické strategie, projektové vyučování), aby podporovaly porozumění obsahu a aktivní zapojení žáků a žákyň.
- Vyhodnocuji, jak zvolený oborově-didaktický přístup ovlivnil porozumění žáků, a tuto reflexi využívám při dalším plánování výuky.
- Při poskytování zpětné vazby a hodnocení vycházím z principů současného oborově-didaktického poznání a volím hodnoticí nástroje odpovídající výukovým cílům oboru.

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



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

- Systematicky podněcuji žáky a žákyně, aby kladli otázky, zpochybňovali předkládané informace a posuzovali je z různých perspektiv, a tím rozvíjeli své kritické uvažování v rámci oboru.
- Vytvářím výukové situace, které umožňují hledat vlastní řešení, rozvíjet tvořivost a experimentovat s novými přístupy v rámci oboru.
- Systematicky vedu žáky a žákyně k přenosu oborových znalostí a dovedností do nových situací a kontextů a tím rozvíjím jejich schopnost tvořivého řešení problémů.
- Podněcuji diskusi o etických otázkách souvisejících s oborem a vedu žáky a žákyně k odpovědnému rozhodování.
- Vedu žáky a žákyně ke kritickému a tvořivému uvažování o společenských otázkách souvisejících s oborem a o možnostech jejich řešení a svým přístupem jim ukazuji, že kritické a odpovědné uvažování je přirozenou součástí práce v oboru.

9. Zprostředkovávám žákům a žákyním průřezová témata a koncepty, které jsou společné více oborům; případně vyučuji také mezioborově, tematicky.	• Systematicky integruji průřezová témata a koncepty (např. udržitelnost, zdraví, občanství, identita, kultura, technologie nebo globalizace) do výuky svého oboru přiměřeně věku a úrovni žáků. • Ukazuji žákům, jak se průřezová témata promítají do různých oblastí poznání i každodenního života. • Plánuji a realizuji tematicky orientované vyučovací bloky nebo projekty, které integrují obsah více oborů a vedou žáky k celostnímu porozumění problémům. • Podílím se na plánování a realizaci mezioborově propojené výuky ve spolupráci s kolegy a kolegyněmi z jiných oborů a zapojuji se do tandemového vyučování při realizaci tematicky propojené výuky. • Podporuji žáky v hledání souvislostí napříč předměty a v aplikaci poznatků z různých oblastí při řešení komplexních úkolů nebo aktuálních společenských témat.
10. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných a mimořádně nadaných.	• Uplatňuji oborově-didaktické znalosti při promyšlené volbě koncepce výuky a systematicky plánuji dlouhodobou výuku v podmínkách konkrétní školy. • Stanovuji smysluplné cíle učení, strukturuji vzdělávací obsah a volím metody, formy, prostředky i způsoby hodnocení tak, aby výuka měla jasnou a srozumitelnou strukturu. • Zohledňuji rozmanitost žáků a žákyň a vytvářím varianty vzdělávacích cest odpovídající jejich individuálním vzdělávacím potřebám včetně potřeb speciálních. • Identifikuji vzdělávací potřeby nadaných a mimořádně nadaných žáků a žákyň a připravuji výuku, která cíleně rozvíjí jejich potenciál (prostřednictvím obohacování učiva, vyšší míry autonomie a badatelských či projektových aktivit). • Ve své koncepci výuky uplatňuji podpůrná opatření pro žáky a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky a žákyně nadané a mimořádně nadané. • Průběžně reflektuji účinnost své koncepce výuky a na základě výsledků žáků a žákyň a zpětné vazby ji upravuji a rozvíjím. • Svoji koncepci výuky průběžně rozvíjím na základě reflexe praxe a výsledků pedagogického výzkumu i odborných doporučení.

OBLAST 1

VYUČOVANÉ OBORY A JEJICH ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ŽÁKŮM A ŽÁKYNÍM



Komentář k významu kompetence 1.2 pro učení žáků a žákyň

Kompetence 1.2 vyjadřuje jádro oborově didaktické profesionality učitele, tedy schopnost převádět odborný obsah disciplíny do takové podoby, která je pro žáky a žákyně na daném stupni vzdělávání srozumitelná, fakticky korektní, kognitivně přiměřená a současně intelektuálně nosná, podnětná a rozvíjející. Formulace dílčích kompetencí vycházejí především z tradice výzkumu didaktické znalosti obsahu, podle níž kvalita výuky nezávisí pouze na zvládnutí oborového vědění ani pouze na obecných pedagogických postupech, ale na jejich promyšlené integraci v konkrétní situaci vyučování a žákova učení (Shulman, 1986; 1987; Grossman, 1990).

Současné kompetenční rámce přípravy učitelů systematicky propojují porozumění obsahu oboru s jeho didaktickým zprostředkováním a plánováním výuky, přičemž porozumění oborovému obsahu a jeho didaktické zprostředkování patří mezi klíčové dimenze profesní kompetence budoucích učitelů. (Nábělková, Plischke & Koribská, 2026, s. 181–183) Kompetenční rámec současně slouží jako nástroj dlouhodobého profesního růstu a podpory reflexe studujících v průběhu jejich profesního učení (Tamtéž, s. 182–183).

Proto je v této oblasti akcentována didaktická transformace obsahu, tedy schopnost rozlišovat mezi odbornou strukturou disciplíny a její školní podobou, vybírat reprezentativní obsahy, hledat přiměřené způsoby jejich zprostředkování, pracovat s příklady, metaforami, modely a vizualizacemi a přizpůsobovat výklad věku, zkušenosti a předchozímu poznání žáků a žákyň. Profesionalita učitele se v tomto smyslu projevuje

zejména ve schopnosti promýšlet vztah mezi obsahem, žákem a vzdělávací situací, jak ji popisuje česká tradice výzkumu didaktické znalosti obsahu a didaktické rekonstrukce obsahu (Janík, 2009; Slavík a Janík, 2007; Štech, 2004). Podobně vyjadřuje jiným slovníkem Štech (2004, s. 61–62), že „účinná didaktika tedy musí zkoumat (a) rozhraní (či artikulace) mezi jazykem vědního oboru a jazykem vzdělávacího předmětu, který je sociálně závaznou transformací prvního jazyka a (b) rozhraní (artikulaci) mezi didaktickým jazykem a „přirozeným“ jazykem žáků, kde se výrazněji uplatňují psychologické vhledy do jejich myšlení“.

V českém prostředí formulace kompetencí této oblasti navazuje zejména na studie o didaktické znalosti obsahu a oborových didaktikách, které zdůrazňují, že profesionalita učitele se projevuje právě v jeho schopnosti promýšlet vztah mezi obsahem, žákem a vzdělávací situací (Janík, 2009; Slavík a Janík, 2007, Švec & Trna, 1999). Koncept didaktické transformace obsahu je v českém prostředí systematicky rozvíjen zejména v pracích Janíka (2009), Janíka a Slavíka (2007), Janíka et al. (2013), Švece (2005, 2007 a dalších).

Lukášová (2009, s. 60–61) popsala „tři úrovně profesních výstupů, které jsou provázány s didaktickou znalostí obsahu: 1) připravovat procesy učebních činností žáků s pomocí didaktických znalostí obsahu (např. pozorovat je, poznávat je, diagnostikovat je a plánovat); 2) realizovat procesy učebních činností žáků jako aplikaci didaktických znalostí obsahu v konkrétních sociálních podmínkách (používat řízení učebních procesů žáků v reálných sociálních podmínkách školních tříd v rámci průběžných

a souvislých pedagogických praxí a vytvářet podmínky žákům k dosahování učebních cílů); 3) vyhodnocovat výsledky učebních činností žáků s pomocí didaktických znalostí obsahu (posuzovat výsledky i procesy, které vedly k výstupům v učebních činnostech žáků, provádět evaluaci a obhajobu volby zvolených cest, vyvozovat důsledky pro budoucnost a budoucí přípravné rozhodovací procesy)“.

Didaktická transformace zahrnuje proces výběru reprezentativních obsahů, jejich strukturace, interpretace a přizpůsobení vzdělávacím cílům a potřebám žáků. K tomu Slavík (2009, s. 39) poznamenává: „Ve výuce se podoba obsahu musí do potřebné míry přizpůsobovat komunikačním, poznávacím, motivačním a produkčním nárokům žáků – to je notoricky známý a v průběhu posledních více než sta let stále naléhavěji kladený požadavek. Právě proto v drtivé většině případů nelze určitou podobu vědního nebo uměleckého obsahu pouze převzít a předložit žákům k reprodukci, ale je nutné ji didakticky transformovat či rekonstruovat prostřednictvím učitelovy didaktické znalosti obsahu.“ Obsah vědních i uměleckých disciplín nemůže být ve výuce prostě převzat v původní podobě, protože bez didaktického zprostředkování by nevedl k porozumění žáků, ale naopak by mohl jejich porozumění znesnadňovat (srov. Slavík, 1997, s. 124 n.).

Právě zmíněná schopnost rozhoduje o tom, zda výuka vede k porozumění, nebo zůstává pouze na úrovni přenosu informací. Jak upozorňuje Slavík (2009, s. 35), vztah mezi učivem a žakovskou odezvou je složitý, „do hry vstupuje řada proměnných v komplikované struktuře vzájemných vazeb, a to včetně širších kulturních a společenských vlivů.“ Učitelé proto mnohdy rezignují na jejich analýzu. „Tento odklon od reflektivní analýzy je tak typický pro běžnou školní praxi, jako je nežádoucí pro efektivitu a odbornou úroveň oborových didaktik.“ (Tamtéž)

Důraz na to, aby didaktická transformace nevedla ke zkreslení oborového poznání, ale současně respektovala vývojovou a vzdělávací úroveň žáků,

odpovídá současnému pojetí výuky jako činnosti, která musí spojit věcnou přesnost s pedagogickou přiměřeností. Z téhož důvodu je součástí kompetence i požadavek diferencovat výklad a učební úlohy, upravovat didaktické zprostředkování obsahu podle individuálních vzdělávacích potřeb včetně potřeb speciálních a průběžně na základě důkazů o učení ověřovat, zda žáci obsahu skutečně rozumějí. Tato dimenze navazuje nejen na výzkum formativního hodnocení a responzivní výuky, který zdůrazňuje význam průběžného zjišťování porozumění žáků a úpravy výuky v reálném čase (Black a Wiliam, 1998; Hattie, 2009), ale také na výzkumy diferencované výuky, jež ukazují, že učební úspěšnost významně závisí na schopnosti učitele nabízet různé cesty k porozumění a různé úrovně podpory bez rezignace na náročnost vzdělávacích cílů (Tomlinson, 2014).

Významnou součástí této kompetence tvoří práce s prekoncepty, miskoncepty a chybami. Formulace v této oblasti vycházejí z konstruktivistických teorií učení a z výzkumu konceptuální změny, podle nichž žáci nevstupují do výuky jako „prázdné nádoby“, ale přinášejí si vlastní předporozumění, intuitivní představy a subjektivní teorie, které mohou být zdrojem porozumění i neporozumění a které je třeba brát vážně jako výchozí bod výuky (Posner et al., 1982). Učitel proto musí umět tyto představy diagnostikovat, vytvářet situace, v nichž je lze konfrontovat s odborným vysvětlením, a pracovat s chybou nikoli jako s deficitem, ale jako s přirozenou a produktivní součástí učení. Tato dimenze současně souvisí s metakognicí, neboť kvalitní výuka nevede jen k osvojení obsahu, ale také k reflexi vlastního porozumění a ke schopnosti rozlišovat mezi intuitivním a odborným vysvětlením jevů.

Neméně důležitá je v oblasti 1.2 formulace vztahující se k vytváření příležitostí pro učení. Ta reflektuje současný posun od transmisivního pojetí výuky k pojetí, v němž učitel designuje učební situace podporující aktivní poznávání, experimentování, kladení otázek, řešení problémů a samostatné myšlení žáků. Tato formulace je v souladu s přístupy zdůrazňujícími aktivní roli žáka, význam badatelsky orientované výuky,

projektového učení a dalších metod, které podporují hlubší porozumění, transfer poznatků a vnitřní motivaci k učení. Zahrnutí modelů, modelových příkladů, experimentů, případových studií a důvěryhodných zdrojů pro výuku ukazuje, že učitel zde není chápán pouze jako nositel obsahu, ale jako tvůrce epistemicky a didakticky podnětného prostředí.

Důraz na propojení oborového obsahu s reálnými problémy každodenního života a společnosti odpovídá současným výzkumům relevance ve vzdělávání, které ukazují, že práce s autentickými situacemi podporuje interdisciplinární charakter poznávání a zvyšuje smysluplnost výuky pro žáky (Stuckey et al., 2013, s. 29). Autoři výslovně zdůrazňují význam práce s reálnými problémy společnosti a každodenního života jako prostředku zvyšování relevance výuky. (Tamtéž.) Učitel má ukazovat, jak oborové koncepty pomáhají porozumět současnému světu, jak se vztahují k profesím, každodenním situacím i společenským problémům, a tím podporovat zvědavost, motivaci a vytrvalost žáků a žákyň. Tato rovina je zároveň důležitá z hlediska kurikulárního pojetí vzdělávání orientovaného na kompetence, protože oborové vědění zde není cílem samo o sobě, ale prostředkem k hlubšímu chápání světa a k odpovědnému jednání v něm.

Formulace kompetencí dále zdůrazňují, že vyučované obory nemají být žákům zprostředkovávány jako uzavřené a definitivní soubory poznatků, ale jako otevřené, vyvíjející se systémy poznávání. Tento důraz navazuje na výzkumy povahy poznání v jednotlivých disciplínách i na současné kurikulární přístupy, které akcentují práci s nejistotou, proměnlivostí poznání a s dialogem různých oborových perspektiv. Učitel má žákům ukazovat, že poznatky se proměňují v čase, že reagují na nové objevy, technologický vývoj, kulturní změny i společenské potřeby a že porozumění komplexním problémům často vyžaduje souhru více oborových hledisek.

Tím se oblast 1.2 propojuje s požadavkem práce s průřezovými tématy, mezioborovou integrací a tematickou výukou, v níž se žáci učí vidět

souvislosti napříč předměty a aplikovat poznatky z různých oblastí při řešení komplexních úloh. Výzkumně i teoreticky je tento přístup blízký současným diskusím o interdisciplinaritě, tzv. cross-cutting concepts a o potřebě vzdělávání, které propojuje oborovou hloubku s orientací v průřezových problémech současného světa. (K tomu viz National Research Council, 2012.)

Důležitým rysem formulovaných kompetencí je také práce s prostředím pro učení, včetně prostředí digitálního. Zde se oblast 1.2 opírá jak o obecnější výzkumy prostředí pro učení, tak o rámce digitálních kompetencí učitele. Využití digitálních nástrojů není chápáno technicistně, ale jako součást didaktického rozhodování učitele; odpovídá tomu také návaznost na model TPACK, který zdůrazňuje, že technologie jsou ve výuce smysluplné tehdy, jsou-li propojeny s obsahem a pedagogickým záměrem (Mishra a Koehler, 2006). Zahrnutí přístupného a přehledného digitálního prostředí, sdílených online prostorů, nástrojů umělé inteligence i požadavku na podporu digitálního wellbeingu je v souladu se současnými evropskými rámci digitální kompetence vzdělavatelů, zejména s rámcem DigCompEdu, jenž akcentuje nejen technické zvládnutí digitálních nástrojů, ale také jejich využití pro podporu učení, diferenciaci, spolupráce a odpovědného jednání v digitálním prostředí (Redecker, 2017).

Vyšší úrovně kompetence 1.2 pak logicky rozvíjejí tuto základní oborově didaktickou profesionalitu směrem k větší reflexivitě, komplexnosti a koncepčnosti. Práce s prostředím pro učení, s předporozuměními žáků, s oborově-didaktickými koncepty, s kritickým a tvořivým myšlením i s etickými otázkami souvisejícími s oborem odpovídá pojetí učitele jako reflektivního profesionála, který opírá své rozhodování o oborově-didaktické poznání a průběžně vyhodnocuje dopady svých voleb na porozumění žáků.

Pokročilejší úroveň navíc zdůrazňuje schopnost systematicky integrovat průřezová témata, plánovat tematicky propojenou a mezioborovou

výuku a vytvářet dlouhodobou koncepci oborového vzdělávání, která respektuje rozmanitost žáků včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných. Právě tato vrcholová rovina navazuje na současné pojetí učitele jako tvůrce kurikula na úrovni školy a třídy, jenž pracuje nejen s jednotlivými vyučovacími jednotkami, ale i s dlouhodobou trajektorií učení opřenou o reflexi praxe, pedagogický výzkum a odborná doporučení.

Oblast 1.2 tak představuje ucelenou koncepci oborově didaktické kompetence, která integruje didaktickou transformaci obsahu, design příležitostí k učení, práci s prekoncepty, responzivní přístup k porozumění žáků, práci s prostředím, mezioborové souvislosti, diferenciaci i dlouhodobé koncepční plánování. Její formulace vznikly na základě současného stavu poznání v pedeutologii, oborových didaktikách, pedagogice založené na důkazech i v kurikulárním výzkumu a navazují jak na mezinárodně vlivné koncepce učitelské profesionality, tak na českou tradici zkoumání didaktické transformace, oborového vyučování a reflexe kvality výuky (Shulman, 1986; 1987; Grossman, 1990; Black a Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Janík, 2009; Janík et al., 2013; Mishra a Koehler, 2006; Posner et al., 1982; Redecker, 2017; Slavík a Janík, 2007; Tomlinson, 2014).

....



Bibliografie

- Babická, B., Loranc-Paszyk, B., & Nevařil, J. (2022). Virtual exchange to enhance English language teacher trainees' professional development – Insights from a Czech-Polish project. In S. Hilliker (Ed.), *Second language teaching and learning through virtual exchange* (pp. 263–279). Walter de Gruyter.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 249–305). American Educational Research Association.
- Částková, P., Mrázek, M., Provázková Stolinská, D., Kavková, V., & Dostál, J. (2026). Teachers' implicit pedagogical knowledge in the field of technical creativity. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Dömischová, I. (2025). *Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: Wie groß ist ihre Motivation wirklich?* Interdisziplinarität in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2009a). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2009b). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Paido.
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Klieme, E., Maag Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2024). *Umělá inteligence: Rizika a odpovědnost*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopecký, K., et al. (2023). *České školy a umělá inteligence: Výzkumná zpráva*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopecký, K., et al. (2021). *Moderní technologie ve výuce: (O moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy)*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–879). Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do*. Routledge.
- Lukášová, H. (2009). Didaktické znalosti obsahu studentů učitelství v primárním vzdělávání. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 57–71). Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. MŠMT.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nábělková, J., Plischke, J., & Koribská, I. (2025). Pre-service teacher education in the context of the competence framework. *Studia z Teorii Wychowania*, 17(1), 181–198.
- Nábělková, J. (2020). *Výukové případové studie: Podpora rozvoje klíčových kompetencí v pregraduální přípravě pedagogů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I)*. OECD Publishing.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Provázková Stolinská, D. (2021). Education of future primary school teachers at the Department of Primary and Pre-primary Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc. *Magistra ladertina*, 15, 9–18. <https://doi.org/10.15291/magistra.3376>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education. *American Educator*, 30(1), 18–30.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J. (2009). O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe průběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 33–44). Paido.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefietika*. Karolinum.
- Spilková, V. (2004). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of “relevance” in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.802463>
- Šobáňová, P. (2022). Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – kritická analýza její implementace. In V. Uhl Skřivanová et al., *Pozice*

české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu (pp. 68–109). Západočeská univerzita.

- Šobáňová, P. (2023). Generativní nástroje umělé inteligence a výtvarná výchova. *Kultura, umění a výchova*, 11(1).
- Štech, S. (2004). Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kanseny úvahy „Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii“. *Pedagogika*, 54, 58–63.
- Štěpáník, S. (2019). Profesionální vidění budoucích češtinářů. In M. Čechová & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (pp. 35–52). Západočeská univerzita.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti: Teorie a praxe*. ASPI.
- Švec, V., & Trna, J. (1999). Osvojování klíčových kompetencí učitele. In *Medacta 99* (pp. 168–171). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Švec, V. (2007). Klíčové dimenze v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu* (pp. 322–327). Jihočeská univerzita.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Vala, J., et al. (2015). *Literární výchova ve škole: Vzpomínky, vize, zkušenosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in*. Routledge.

“PŘÍKLADY OBOROVĚ SPECIFICKÉHO NAPLNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE:

Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci



OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- V semináři oborové didaktiky studující analyzují videoukázky výuky zaměřené na práci s heterogenní třídou a identifikují momenty, kdy učitel diferencuje cíle a podporu tak, aby se do učení mohli zapojit všichni žáci. Následně připravují vlastní varianty zadání jedné učební úlohy ve třech úrovních obtížnosti a v reflexi zdůvodňují, jak jednotlivé varianty umožňují dosahovat společného cíle různými cestami. Při reflektovaných praxích tuto strategii ověřují ve vlastní výuce a společně s provázejícím učitelem vyhodnocují pokrok konkrétních žáků.
- Na semináři oborové didaktiky matematiky studující připravují varianty řešení jedné problémové úlohy v několika úrovních náročnosti tak, aby umožňovala zapojení žáků s různou úrovní matematické zkušenosti. V reflektované diskusi analyzují, jak lze zachovat společný vzdělávací cíl (porozumění principu řešení) při diferencovaném postupu k jeho dosažení. Během pedagogické praxe následně ověřují, jak různé formy podpory ovlivňují zapojení konkrétních žáků.

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

- V rámci plánování výukové jednotky v oborově-didaktickém semináři studující nejprve analyzují strukturu vybraného učiva z hlediska jeho oborové podstaty a typických miskonceptů žáků. Na základě této analýzy formulují cíle hodiny ve vazbě na očekávané porozumění žáků a následně je upravují po pilotním ověření při mikro-výstupu. V reflektivním rozhovoru se zaměřují na to, jak bylo třeba cíle modifikovat podle skutečné reakce žáků.
- Na semináři oborové didaktiky českého jazyka studující připravují výukovou situaci zaměřenou na rozvoj argumentačních a diskusních dovedností žáků, například k tématu veřejně diskutované společenské otázky přiměřené věku (např. regulace používání mobilních telefonů ve škole). Nejprve formulují cíle hodiny v rovině komunikační kompetence (např. „žák formuluje vlastní stanovisko“, „opírá své tvrzení o argument“, „reaguje na argument druhého“), poté navrhnou strukturu řízené diskuse a podpůrné komunikační opory (argumentační karta, jazykové formulace nesouhlasu, pravidla dialogu). V rámci praktického cvičení ověřují srozumitelnost

	formulovaných cílů i jejich návaznost na konkrétní činnosti žáků a v následné reflexi analyzují, jak způsob formulace cílů ovlivňuje kvalitu žákovské komunikace a zapojení méně aktivních účastníků diskuse.
3. Cíle nastavuji tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí a gramotností v souladu s ŠVP/RVP. Zařazuji také cíle průřezových témat.	• V semináři oborové didaktiky zaměřeném na plánování výuky pracují studující s konkrétními výstupy RVP a ŠVP partnerské školy a převádějí je do podoby měřitelných a srozumitelných cílů výuky. Součástí zadání je identifikace klíčových kompetencí rozvíjených ve vyučovací jednotce a návrh aktivit, které současně naplňují oborový cíl i vybraný aspekt průřezového tématu, například mediální gramotnost nebo environmentální souvislosti. • Na semináři oborové didaktiky přírodopisu studující pracují s konkrétní částí ŠVP fakultní školy a převádějí očekávané výstupy do podoby cílů tematického bloku o biodiverzitě. Součástí plánování je také formulace cíle rozvíjejícího environmentální odpovědnost žáků v rámci průřezového tématu environmentální výchovy a návrh aktivity podporující badatelské dovednosti.
4. Vedu žáky a žákyně k porozumění cílům výuky.	• V rámci nácviku zahájení vyučovací hodiny studující připravují krátký úvod hodiny, v němž formulují cíle výuky jazykem srozumitelným žákům. Tento vstup následně realizují při mikro-výstupu a společně analyzují, zda formulace umožňovala žákům porozumět smyslu učení. V reflektované praxi pak ověřují různé způsoby sdílení cílů výuky, například prostřednictvím vizualizace cílů na tabuli a nácviku formulací s využitím aktivních slovesných tvarů (Po skončení výuky je žák schopen...). • Na semináři oborové didaktiky výtvarné výchovy studující připravují úvod výukové situace zaměřené na interpretaci vizuálního sdělení, v němž formulují cíle hodiny jazykem srozumitelným žákům („dnes budeme zkoumat, jak obraz vyjadřuje význam a emoce pomocí barvy, textury a kompozice“). Podobný úvod následně realizují při pedagogické praxi a v reflexi analyzují, jak explicitní sdílení cíle ovlivnilo zapojení žáků do interpretace.
5. Plánuji sekvence navazujících vyučovacích hodin směřujících k dlouhodobým cílům.	• V rámci didaktických seminářů studující připravují tematický celek složený z několika na sebe navazujících vyučovacích jednotek. Součástí zadání je vytvoření mapy postupného rozvoje porozumění žáků danému tématu a identifikace mezikroků vedoucích k dlouhodobému cíli. Tento plán následně konzultují s provázejícím učitelem během praxe a reflektují jeho realizovatelnost ve školním prostředí. • Na semináři oborové didaktiky dějepisu studující navrhnou tříhodinový výukový celek zaměřený na proměny každodennosti v období industrializace. Plánují postupné kroky vedoucí od práce s historickým pramenem přes interpretaci změn životních podmínek až k formulaci vlastního historického vysvětlení. V reflektované praxi následně analyzují, jak jednotlivé kroky přispívají k dosažení dlouhodobého cíle historického porozumění.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Při tvorbě učebních úloh v didaktickém semináři studující navrhnou varianty zadání umožňující postupné naplňování cíle na různých úrovních náročnosti. Součástí reflexe je identifikace podpůrných opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami i návrh rozšiřujících aktivit pro žáky nadané. Tyto varianty následně ověřují během výuky na praxi a analyzují jejich dopad na zapojení žáků. Pro formulaci podpůrných opatření využívám fakultní portál [Společné vzdělávání](#).
- Na semináři oborové didaktiky cizích jazyků studující připravují výukovou situaci zaměřenou na rozvoj porozumění autentickému textu v cizím jazyce. Navrhují postupné kroky od práce s klíčovou slovní zásobou přes porozumění hlavní myšlenky až k samostatné interpretaci textu. Součástí plánování je návrh podpůrných strategií pro žáky s různou úrovní jazykové kompetence.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- V rámci reflektivní praxe studující realizují krátké vstupní aktivity zaměřené na formulaci očekávání žáků od výuky daného tématu. Například na začátku tematického celku pracují s otázkou „Co bych chtěl/a na konci umět nebo pochopit?“ a tyto formulace následně využívají při plánování dalších aktivit. V reflexi výuky analyzují, jak sdílené cíle ovlivnily motivaci žáků.
- Na semináři oborové didaktiky pracují s mapami učebního pokroku (např. „[Podívej se, jak rostu!](#)“, [jež vytvořila fakulta](#)), vzdělávací obsah oboru strukturují do dílčích konkrétních cílů a ověřují jejich konkrétnost, srozumitelnost a ověřitelnost jejich naplnění.

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

- V rámci reflexe hospitací studující analyzují výukové situace z hlediska přiměřenosti stanovených cílů a diskutují, jak lze cíle diferencovat tak, aby podporovaly pokrok všech žáků. Následně připravují vlastní návrh diferencované výukové situace, v níž formulují společný cíl hodiny a zároveň navrhnou různé cesty jeho dosažení podle individuálních možností žáků. Tento návrh ověřují při vlastní výuce během pedagogické praxe a reflektují jeho účinnost v závěrečném portfoliu praxe.
- Na semináři oborové didaktiky informatiky studující navrhnou výukovou situaci zaměřenou na tvorbu jednoduchého algoritmu. Formulují společný cíl pro celou třídu a současně připravují diferencované varianty zadání umožňující postupný pokrok žáků s různou úrovní digitálních dovedností. V reflektované praxi následně vyhodnocují, jak diferencované zadání ovlivnilo úspěšnost řešení úlohy u jednotlivých žáků.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Na semináři pedagogické diagnostiky studující analyzují kazuistiky žáků s různými vzdělávacími potřebami a učí se rozlišovat mezi interpretací založenou na datech a interpretací založenou na prvotních předpokladech. V rámci reflektované pedagogické praxe následně realizují krátkou diagnostickou aktivitu (např. vstupní úlohu nebo mapování předporozumění k tématu) a její výsledky využívají při plánování následující vyučovací hodiny.

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

- Na semináři oborové didaktiky přírodopisu studující připravují badatelsky orientovanou výukovou situaci zaměřenou na pozorování znaků rostlin a živočichů v okolí školy. Formulují cíle aktivity tak, aby předpokládala aktivní zapojení žáků prostřednictvím pozorování, zaznamenávání a interpretace dat, nikoli pouze reprodukci informací z učebnice. Aktivitu následně realizují při praxi a reflektují míru zapojení jednotlivých žáků.
- Na semináři oborové didaktiky anglického jazyka v rámci mikrovýstupů studující připraví simulované situace pro rozvoj komunikační kompetence v anglickém jazyce (např. rozhovory v hotelu na dovolené) pro práci ve dvojicích či skupinách, které podporují spolupráci a zapojení každého žáka a žákyně.

3. Využívám různorodé výukové postupy ve fyzickém i digitálním prostředí (výukové metody, organizační formy práce, výukové prostředky, způsoby hodnocení a reflexe výuky), které směřují ke zvoleným cílům a jsou vhodné vzhledem k vyučovanému oboru a potřebám žáků a žákyň (viz také kompetence 1.2).	• Na semináři oborové didaktiky informatiky studující navrhnou výukovou jednotku kombinující práci s digitálním prostředkem v podobě ozobotů (hraček umožňujících žákům pracovat s algoritmy), skupinovou diskusi nad postupy řešení a individuální reflexi postupu řešení úlohy. V rámci reflexe výuky analyzují, jak jednotlivé výukové postupy podporují porozumění různých skupin žáků a jak přispívají k dosažení stanovených cílů.
4. Plánuji výuku tak, aby všechny její součásti byly logicky provázané a směřovaly k naplňování vytyčených cílů.	• Na semináři oborové didaktiky dějepisu studující plánují výukovou jednotku zaměřenou na interpretaci historického pramene. Formulují cíle hodiny, navrhnou úvodní aktivitu aktivizující předporozumění žáků, práci s pramenem i závěrečnou reflexi tak, aby jednotlivé části výuky směřovaly ke společnému cíli rozvoje historického myšlení. • Na semináři oborové didaktiky anglického jazyka studující v 3—4členném týmu naplánují a odučí celou výukovou jednotku zaměřenou na rozvoj jazykových činností (recepce a produkce). Poté provedou sebereflexi, od svých spolužáků obdrží zpětnou vazbu a společně s vyučujícím prodiskutují možná úskalí a případná vylepšení plánu předvedené výukové jednotky vzhledem ke stanoveným výukovým cílům.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Na semináři Úvod do speciální pedagogiky studující analyzují doporučení školského poradenského zařízení k podpoře žáka s poruchou pozornosti a navrhnou úpravu výukové aktivity tak, aby odpovídala doporučeným podpůrným opatřením. V rámci pedagogické praxe následně konzultují navržené postupy s provázejícím učitelem nebo pracovníkem školního poradenského pracoviště. Pro formulaci podpůrných opatření využívám fakultní portál [Společné vzdělávání](#).

6. Volím postupy v souladu s doporučeními školských poradenských zařízení a školního poradenského pracoviště pro vzdělávání konkrétních žáků a žákyň (v návaznosti na bod 5). Poskytuji autonomně podporu v 1. stupni podpůrných opatření.¹

- Na semináři oborové didaktiky matematiky studující připravují variantu zadání výukové úlohy upravenou podle doporučení podpůrných opatření pro žáka se specifickými poruchami učení. V reflektované praxi následně sledují, jak úprava zadání ovlivňuje zapojení žáka do řešení úlohy. Pro hlubší porozumění a metodickou podporu využívám fakultní portál [Společné vzdělávání](#).

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

- Na semináři oborové didaktiky cizích jazyků studující připravují diferencovanou výukovou aktivitu zaměřenou na porozumění autentickému textu tak, aby zahrnovala varianty práce pro žáky s různou úrovní jazykové kompetence. V reflexi výuky analyzují, jak diferencované zadání podporuje aktivní zapojení všech žáků.

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

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Na semináři oborové didaktiky občanské výchovy studující připravují výukovou situaci zaměřenou na práci s různými perspektivami při řešení aktuální společenské otázky. Součástí plánování je volba takových výukových postupů, které umožňují zapojení všech žáků bez ohledu na jejich jazykové, sociální nebo kulturní zázemí, například prostřednictvím práce v heterogenních skupinách, strukturované diskuse a vizuálních opor. V reflektované praxi následně analyzují, jak tyto postupy ovlivňují participaci jednotlivých žáků.
- Během studia na pedagogické fakultě se přirozeně setkávám se spolužáky a spolužačkami se speciálními vzdělávacími potřebami — a učím se respektujícímu přístupu a hlubšímu porozumění povaze podpory poskytované univerzitním Centrem podpory studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (např. sleduji podporu poskytovanou studujícímu se sluchovým postižením — služby přepisovatele, tlumočníka atd.).

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Na semináři oborové didaktiky matematiky studující připravují vstupní diagnostickou aktivitu k tématu zlomků, v níž mapují žákovské představy prostřednictvím krátkých úloh a diskuse nad různými způsoby řešení. Na základě výsledků plánují další postup výuky tak, aby navazoval na existující strategie žáků a rozvíjel jejich porozumění směrem k formálnější reprezentaci pojmu.
- Na semináři oborové didaktiky českého jazyka a literatury studující připravují vstupní aktivitu k interpretaci literárního textu založenou na mapování čtenářské zkušenosti žáků s podobným tématem (např. vztahy mezi vrstevníky, konfliktní situace). Na základě těchto zjištění formulují cíle hodiny tak, aby navazovaly na existující interpretace žáků a postupně je rozvíjely směrem k hlubšímu porozumění textu.

2. Propojuji výuku se zkušeností žáků a žákyň a zprostředkovávám jim smysl vyučovaného obsahu (proč se konkrétní obsah či kompetenci učí).
Viz také kompetence 1.2.

- Na semináři oborové didaktiky výchovy ke zdraví studující připravují výukovou situaci zaměřenou na práci se spánkovými návyky dospívajících. Součástí plánování je aktivita mapující vlastní zkušenosti žáků s režimem dne a následná interpretace těchto zkušeností ve vztahu k principům spánkové hygieny a duševního zdraví.
- Na semináři oborové didaktiky anglického jazyka studující adaptuje nebo připraví výukový materiál zaměřený na využití anglického jazyka v reálném životě (např. porozumění textu písničky, hraní her online) s následnou diskuzí o vlastních preferencích a zkušenostech.

3. Povzbuzuji a inspiruji žáky a žákyně k dalšímu učení tím, že oceňuji jejich silné stránky, jejich snahu a pokrok a zprostředkovávám jim konkrétní příklady výstupů úspěšného učení.	• Na semináři oborové didaktiky výtvarné výchovy studující analyzují autentické žákovské práce a formulují způsoby formativní zpětné vazby zaměřené na proces tvorby, nikoli pouze na výsledek. V rámci pedagogické praxe následně ověřují, jak konkrétní oceňující zpětná vazba podporuje pokračující zájem žáků o výtvarnou činnost.
4. Motivuji žáky a žákyně tím, že se sám/sama neustále učím, a to také od žáků a žákyň a spolu s nimi.	• Na semináři oborové didaktiky informatiky studující připravují výukovou situaci zaměřenou na práci s robotickou hračkou, kterou s ohledem na žákovskou perspektivu objevují a testují. V reflexi výuky analyzují, jak otevřený postoj učitele k vlastnímu učení podporuje aktivní zapojení žáků a jejich ochotu experimentovat. • Ve cvičení z praktického jazyka se studující vzájemně obohacují o zajímavé anglické fráze, idiomy a kolokace a zkušenosti s různými regionálními přízvuky, se kterými se setkali při konverzaci s cizinci, sledování seriálů, poslechu podcastů apod. a reflektují, jaký vliv má sdílení autentických příkladů na jejich vlastní motivaci k učení se anglickému jazyku.
5. Projevují zájem o vyučované obory a jejich smysl pro jednotlivce i společnost. Viz také kompetence 1.1.	• Na semináři oborové didaktiky dějepisu studující připravují úvod tematického celku zaměřeného na moderní dějiny tak, aby ukázali souvislost historických událostí s aktuálními společenskými otázkami. Součástí plánování je formulace otázek, které podporují vnímání významu historického porozumění pro orientaci v současném světě.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

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

- Na výcviku profesních dovedností studující pracují s aktivitami zaměřenými na rozpoznávání vlastních zdrojů a překážek v učení (např. v rámci bloku „Zdroje a výzvy“). Nejprve individuálně mapují situace, ve kterých se jim učení dařilo, a identifikují strategie, které jim pomohly překonat obtíže. Následně ve skupinové reflexi formulují, jak lze podobné postupy využít při podpoře motivace žáků ve výuce. V závěrečné části aktivity navrhnou konkrétní způsoby, jak ve své budoucí pedagogické praxi posilovat u žáků přesvědčení o možnosti růstu schopností a významu vytrvalosti při učení. Studující tak propojují vlastní zkušenost s učním s plánováním motivačně podporující výuky.

- Na semináři oborové didaktiky studující připravují výukovou situaci, v níž žáci společně navrhnou postup řešení jednoduchého úkolu zaměřeného na využití digitálních nástrojů a následně si své strategie vzájemně vysvětlují. V reflexi výuky analyzují, jak sdílení postupů řešení podporuje samostatnost žáků i jejich schopnost učit se navzájem.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



8. Výuku cíleně propojuji se souvislostmi z jiných předmětů.

- Na semináři oborové didaktiky hudební výchovy studující připravují výukovou situaci zaměřenou na interpretaci písně v historickém kontextu jejího vzniku a současně sledují její jazykové a společenské souvislosti. V rámci plánování reflektují možnosti propojení hudební interpretace s literární a občanskovědní perspektivou.
- Na semináři venkovní výuky přírodopisu studující připravují výukovou situaci realizovanou ve venkovním prostředí, v níž propojují poznatky a postupy z botaniky, zoologie a geologie a současně využívají možnosti výuky na školním pozemku či v jeho okolí. V rámci plánování reflektují vzájemné souvislosti mezi jednotlivými složkami přírodního prostředí a zvažují, jak jejich propojení přispívá ke komplexnějšímu porozumění přírodním jevům a vztahům.
- Na semináři oborové didaktiky anglického jazyka studující připravují názornou ukázkou využití metody CLIL dle zaměření své studijní kombinace s anglickým jazykem.

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

- Na semináři oborové didaktiky polytechnické výchovy studující připravují výukovou situaci založenou na praktické konstrukční úloze s jasně strukturovaným postupem a možností volby variant řešení. V reflektované praxi následně analyzují, jak práce s konkrétním materiálem a možnost viditelného výsledku podporuje zapojení žáků, kteří se do výuky dosud zapojovali méně aktivně.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Během pedagogické praxe studující připravují zadání výukové aktivity a realizují je ve třídě pod vedením provázejícího učitele. V následném reflektivním rozhovoru společně analyzují srozumitelnost zadání, způsoby jeho formulace i reakce žáků na instrukci. Studující následně upravenou verzi zadání zapisují do portfolia pedagogické praxe spolu s komentářem, jak ověřovali porozumění zadání (např. parafrází zadání žáky nebo krátkou kontrolní otázkou).

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

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující plánují časovou strukturu vyučovací hodiny a po její realizaci ji společně s provázejícím učitelem reflektují. Zaměřují se především na to, které části výuky byly časově podhodnoceny nebo naopak naddimenzovány a jak to ovlivnilo aktivní zapojení žáků. Tyto poznatky následně zaznamenávají do portfolia praxe a využívají je při plánování další vyučovací jednotky.

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

- Během realizace vlastní vyučovací hodiny studující sledují průběžné projevy porozumění žáků (např. tempo práce, otázky, nejistotu při řešení úkolu) a podle potřeby upravují tempo nebo formu práce. V reflektivním semináři na fakultě následně analyzují konkrétní momenty výuky, v nichž bylo třeba reagovat na aktuální situaci ve třídě, a diskutují alternativní postupy, které mohly být v dané situaci využity.

Úroveň 2:
Začínající učitel/ka



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

- V rámci pedagogické praxe studující zařazují do výuky krátké průběžné reflexivní aktivity (např. shrnutí hlavní myšlenky hodiny vlastními slovy žáků, krátké sebehodnocení nebo vizuální signalizaci míry porozumění). V reflektivním semináři na fakultě následně sdílejí zkušenosti s využitím těchto postupů a analyzují jejich vliv na orientaci žáků v procesu učení. Součástí portfolia pedagogické praxe je popis zvoleného nástroje průběžného sledování porozumění a jeho reflexe z hlediska jeho účinnosti v konkrétní třídě.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- V průběhu pedagogické praxe studující realizují vyučovací hodinu, během níž průběžně sledují tempo práce žáků, míru jejich zapojení a projevy porozumění zadání. Na základě těchto pozorování upravují organizaci práce ve třídě (např. poskytují doplňující vysvětlení části zadání, mění způsob práce ve dvojicích nebo skupinách, nabízejí podpůrné otázky či alternativní postup řešení). V následném reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem společně analyzují situace, v nichž bylo vhodné podmínky učení upravit, a diskutují, jak tyto úpravy ovlivnily zapojení jednotlivých žáků. Tyto zkušenosti následně studující zaznamenávají do portfolia pedagogické praxe a v reflektivním semináři na fakultě je využívají k rozvoji schopnosti adaptivně reagovat na aktuální potřeby žáků v průběhu výuky.

OBLAST 2 PLÁNOVÁNÍ, VEDENÍ A REFLEXE VÝUKY

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- V reflektivním semináři k pedagogické praxi studující pracují s videoukázkou vlastní nebo modelové výuky a učí se strukturovat reflexi podle jednotlivých fází (popis situace, interpretace, vysvětlení příčin, návrh změny). Následně tuto strukturu využívají při reflexi vlastní realizované hodiny a formulují konkrétní úpravy pro navazující výuku. Výstupy reflexe zapisují do portfolia pedagogické praxe a využívají je při plánování další výukové situace.

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

- Během souvislé pedagogické praxe studující shromažďují ukázky žákovských výstupů (např. pracovní listy, krátké reflexe žáků, výstupy skupinové práce nebo vizuální produkty) a analyzují je ve vztahu k plánovaným cílům výuky. Vybrané doklady učení následně zařazují do portfolia pedagogické praxe a doplňují je komentářem vysvětlujícím, jak tyto výstupy dokládají pokrok žáků.

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

- Po realizaci vyučovací hodiny studující získávají zpětnou vazbu od provázejícího učitele prostřednictvím reflektivního rozhovoru zaměřeného na naplnění cílů výuky a zapojení žáků. Současně využívají jednoduché nástroje zpětné vazby od žáků (např. krátké závěrečné reflexe nebo otázky zaměřené na srozumitelnost výuky). V reflektivním semináři na fakultě pak sdílejí zkušenosti s poskytováním a přijímáním profesní zpětné vazby také mezi studujícími navzájem.

a reflektuji ji spolu s nimi.

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

- V portfoliu pedagogické praxe studující zpracovávají reflektivní záznam vybrané vyučovací hodiny, v němž propojují plánované cíle výuky s reálnými projevy učení žáků a se zpětnou vazbou provázejícího učitele. Na základě této analýzy formulují konkrétní změny pro další realizaci podobné výukové situace a tyto změny následně ověřují v navazující výuce.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující sledují nejen splnění dílčích výukových cílů, ale také změny v zapojení žáků, jejich motivaci a spolupráci během výuky. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem společně analyzují, jak zvolené výukové postupy ovlivnily aktivitu žáků, jejich porozumění učivu i sociální dynamiku ve třídě. Tyto poznatky následně zaznamenávají do portfolia praxe jako podklad pro plánování další výuky.

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

- Součástí reflektivního semináře k pedagogické praxi je formulace individuálního profesního rozvojového cíle studujícího vycházejícího z analýzy jeho dosavadních výukových zkušeností. Tento cíl studující zapisují do portfolia pedagogické praxe a v průběhu další praxe průběžně sledují jeho naplňování prostřednictvím reflektivních záznamů a konzultací s provázejícím učitelem.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- V rámci souvislé pedagogické praxe studující sledují pokrok vybraných žáků v průběhu několika vyučovacích hodin a zaznamenávají změny v jejich zapojení a porozumění učivu. Tyto záznamy využívají při reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem k analýze individuálního pokroku žáků a k plánování dalších kroků výuky. Souhrn těchto pozorování následně zařazují do portfolia pedagogické praxe jako doklad systematické práce s důkazy o učení žáků.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- V průběhu pedagogické praxe studující vědomě pracují s úvodní strukturou vyučovací hodiny (oslovení žáků jménem, navázání kontaktu, připomenutí společných pravidel práce). V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak jejich způsob zahájení hodiny ovlivnil pracovní atmosféru ve třídě a zapojení žáků. Tyto zkušenosti zapisují do portfolia praxe jako součást reflexe práce s třídním klimatem.

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

- V reflektivních seminářích k pedagogické praxi studující analyzují videoukázky výuky zaměřené na komunikační situace mezi učitelem a žáky a identifikují projevy respektující a nerespektující komunikace. V rámci vlastní výuky následně vědomě pracují s otevřenými otázkami, podporou dialogu a oceňující zpětnou vazbou a jejich účinnost reflektují v portfoliu praxe.
- V seminářích oborové didaktiky anglického jazyka v rámci mikrovýstupů a následně v průběhu pedagogické praxe se studující učí přizpůsobovat cílový cizí jazyk nebo mateřský jazyk dle okolností, věku a jazykové úrovně žáků a svou zkušenost vzájemně sdílejí a reflektují.

3. Vedu žáky i žákyně k tomu, aby se vzájemně poznávali a budovali mezi sebou pozitivní vztahy.

- V rámci profesního výcviku studující realizují komunitní kruh a strukturované seznamovací nebo reflektivní aktivity zaměřené na sdílení zkušeností ve skupině a aktivní naslouchání. Následně společně analyzují, jak podobné postupy podporují bezpečné prostředí pro učení a jak je lze přenést do výuky během pedagogické praxe.

4. Dávám jasně najevo svůj respekt k lidem různého pohlaví či genderu, barvy pleti, národnosti či etnické příslušnosti, náboženství, sexuální orientace, socioekonomického statusu či původu a vedu k respektu také žáky a žákyně. Vědomě pracuji s vlastními předsudky a rozvíjím své interkulturní kompetence.

- V semináři pedagogické psychologie a inkluzivního vzdělávání studující pracují s modelovými situacemi z výuky, v nichž se objevují stereotypní interpretace chování žáků. Učí se rozlišovat mezi popisem situace a její interpretací a reflektují vlastní předporozumění. Tyto zkušenosti následně propojují s reflexí konkrétních situací z pedagogické praxe.

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

- Během pedagogické praxe studující pozorují postupy provázejícího učitele při řešení konfliktních situací mezi žáky a následně tyto situace analyzují v reflektivním rozhovoru. V reflektivním semináři na fakultě pak pracují s kazuistikami zaměřenými na rozpoznávání počátečních projevů šikany a diskutují vhodné postupy spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- V rámci pedagogické praxe studující zařazují do výuky aktivity umožňující sdílení různých řešení úloh nebo interpretací tématu a vědomě pracují s chybou jako součástí učení. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak jejich reakce na chybu ovlivnila aktivitu žáků během hodiny.

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

- Ve výcviku profesních dovedností studující realizují aktivity zaměřené na formulaci společných pravidel spolupráce ve skupině a reflektují jejich význam pro bezpečné prostředí učení. Tyto zkušenosti následně využívají při plánování úvodních aktivit vyučovací hodiny během pedagogické praxe.

8. Všímám si fyzických znaků či projevů u dítěte či dospívajícího, které mohou naznačovat, že je s ním špatně zacházeno. Pokud se objeví, umím postupovat dle platných předpisů a doporučení, např. podle metodiky KID.²

- V rámci seminářů pedagogické psychologie a prevence rizikového chování studující pracují s modelovými situacemi zaměřenými na rozpoznávání varovných signálů ohrožení dítěte. Součástí výuky je seznámení s postupy školy při řešení těchto situací a jejich propojení se zkušenostmi z pedagogické praxe.

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



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

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

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující plánují výukové situace, v nichž žáci přebírají odpovědnost za část práce ve skupině nebo za prezentaci výsledků vlastní činnosti. V reflektivním semináři na fakultě následně analyzují, jak míra autonomie žáků ovlivnila jejich zapojení do výuky a atmosféru ve třídě. Tyto zkušenosti zaznamenávají do portfolia pedagogické praxe jako součást rozvoje práce s třídním klimatem a podporou samostatnosti žáků.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- V semináři oborové didaktiky studující připravují výukovou situaci založenou na kooperativním řešení úlohy (např. společná interpretace textu, práce s vizuálním materiálem nebo řešení problémové situace). V průběhu pedagogické praxe následně sledují, jak organizace práce ve dvojicích či skupinách ovlivňuje zapojení jednotlivých žáků. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem analyzují, jak nastavení spolupráce podporovalo učení všech žáků a jak pracovali s prvky soutěživosti tak, aby nenarušily klima třídy.

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

- Ve výcviku profesních dovedností studující realizují aktivity zaměřené na rozpoznávání emocí a potřeb (např. práce s mapováním zdrojů, monitoring emocí nebo reflexivní sdílení ve skupině). Následně společně reflektují, jak lze podobné postupy přiměřeně využít ve školní výuce. Tyto zkušenosti propojují s pozorováním práce provázejícího učitele během pedagogické praxe a zaznamenávají jejich možné využití do portfolia praxe.

3. Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, k osvojování strategií a návyků, které usnadňují učení.

- Během pedagogické praxe studující plánují strukturu výukové aktivity tak, aby žáci pracovali podle jasně komunikovaných kroků a mohli sledovat postup řešení úkolu. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak strukturování práce ovlivnilo samostatnost žáků a jejich schopnost dokončit úkol. Tyto zkušenosti zapisují do portfolia pedagogické praxe jako součást rozvoje dovedností řízení práce ve třídě.

4. Předcházím chování žáků a žákyň, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci, a cíleně na něj reaguji, když se objeví. Vyjasňuji očekávané chování, oceňuji a upevňuji chování podporující učení. Využívám přitom popisnou zpětnou vazbu a opírám se o komunikovaná očekávání a pravidla.

- V průběhu pedagogické praxe studující sledují, jak provázející učitel pracuje s pravidly třídy a s popisnou zpětnou vazbou zaměřenou na chování podporující učení. V reflektivním semináři na fakultě následně analyzují konkrétní situace z výuky a navrhují alternativní způsoby reagování na rušivé chování. Tyto poznatky následně využívají při plánování vlastních vyučovacích hodin.

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- V rámci profesního výcviku studující zažívají proces společného formulování pravidel skupinové práce a reflektují jeho význam pro bezpečné prostředí učení. Na pedagogické praxi následně sledují, jak jsou pravidla komunikována ve třídě, a v reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem analyzují jejich funkci při řízení výuky. Návrh vlastního postupu práce s pravidly zaznamenávají do portfolia praxe.

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

- Během pedagogické praxe studující zařazují krátké strukturované momenty, v nichž připomínají očekávaný způsob práce ve skupinách nebo pravidla diskuse. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak explicitní formulace očekávání ovlivnila průběh výuky a zapojení žáků.

7. Důsledně reaguji na případné chování žáků a žákyně, které závažně narušuje prostředí pro učení nebo vztahy ve třídě i se mnou. Opírám se přitom o spolupráci s kolegy/němi a vedením školy. Využívám výzkumně podložené strategie reagování na náročné chování.

- V reflektivním semináři na fakultě studující pracují s kazuistikami zaměřenými na situace narušující průběh výuky a seznamují se s výzkumně podloženými strategiemi reagování na náročné chování žáků. Tyto poznatky následně propojují se zkušenostmi z pedagogické praxe a reflektují možnosti spolupráce s provázejícím učitelem a dalšími pracovníky školy.

8. Pokud jsem v roli třídního učitele či učitelky, pracuji se třídou jako s týmem a usiluji o rozvoj kvalitních vztahů ve třídě. Vedu cílené třídnické hodiny/aktivity se zaměřením mj. na body uvedené výše.

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující sledují práci třídního učitele při realizaci třídnické hodiny nebo jiné společné aktivity zaměřené na vztahy ve třídě. V reflektivním semináři následně analyzují cíle těchto aktivit a jejich význam pro podporu spolupráce mezi žáky. Návrh vlastní třídnické aktivity zaměřené na podporu vztahů ve třídě zpracovávají jako součást portfolia praxe.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Během souvislé pedagogické praxe studující plánují výukovou situaci, v níž žáci přebírají odpovědnost za část společného úkolu nebo za prezentaci výsledků práce skupiny. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak míra autonomie žáků ovlivnila jejich zapojení do výuky i spolupráci ve třídě. Tyto zkušenosti zapisují do portfolia pedagogické praxe jako součást rozvoje schopnosti podporovat odpovědnost žáků za vlastní učení.

OBLAST 3 PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- V semináři navazujícím na pedagogické praxe studující analyzují uspořádání třídy, ve které realizují výuku, a sledují, jak prostorové podmínky ovlivňují možnosti spolupráce žáků, jejich zapojení i průběh komunikace ve třídě. V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně diskutují možnosti úprav uspořádání pracovního prostoru podle cíle výuky a své poznatky zapisují do portfolia pedagogické praxe.

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

- V semináři oborové didaktiky mediální výchovy nebo informatiky studující analyzují různé způsoby využití digitálních nástrojů ve výuce a diskutují jejich vliv na zapojení žáků. Při pedagogické praxi následně využívají vybraný digitální nástroj (např. sdílený dokument, školní LMS nebo jednoduchý nástroj pro průběžnou zpětnou vazbu) a v reflektivním semináři hodnotí jeho přínos pro orientaci žáků v učební činnosti.

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

- Během pedagogické praxe studující připravují výukovou situaci, která vyžaduje změnu organizace prostoru (např. práci ve skupinách, komunitní kruh nebo práci s materiálem ve stanovištích). V reflektivním rozhovoru s provázejícím učitelem následně analyzují, jak změna uspořádání prostoru ovlivnila aktivní zapojení žáků a průběh výuky. Tyto zkušenosti zaznamenávají do portfolia praxe jako součást plánování výukového prostředí.
- Během pedagogické praxe studující přizpůsobí uspořádání třídy tak, aby podporovala interakci v anglickém jazyce, a využívá celý prostor třídy (interaktivní tabule, stěny) pro vizuální podporu osvojování aktuálního jazykového obsahu.

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

- V průběhu pedagogické praxe studující zařazují do výuky jednoduchý digitální nástroj podporující průběžnou reflexi nebo sdílení výstupů žáků a žákyň (např. sdílené prostředí pro společné zapisování nápadů nebo krátkou zpětnou vazbu). V reflektivním semináři na fakultě následně analyzují, jak volba digitálního prostředí ovlivnila zapojení žáků a srozumitelnost výukové situace.

Úroveň 2:
Začínající učitel/ka



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

- V rámci oborových didaktik (např. výtvarné výchovy, polytechnické výchovy nebo výchovy ke zdraví) studující připravují výukovou situaci realizovanou mimo běžnou učebnu, například v okolí školy nebo ve veřejném prostoru. V reflektivním semináři následně analyzují, jak změna prostředí ovlivnila motivaci žáků, jejich zapojení i charakter učebních aktivit. Návrh podobné výukové situace zpracovávají jako součást portfolia pedagogické praxe.
- Během studia polytechnické výchovy se studující seznámí s fakultním chovem včelstev na střešní zahradě budovy a základy péče o včely, což zdůrazňuje principy udržitelného hospodaření a poukazuje na roli člověka při udržování rovnováhy v přírodním i městském prostředí.
- Během semináře galerijní animace studující pravidelně navštěvují edukační programy v muzeu a galerii, případně jejich následky a učí se tak způsobům práce s objektem (objektovému vyučování) a autentickým předmětem ve vyučování.

- V rámci přípravy na výuku přírodopisu a environmentální výchovy studující navštěvují centra environmentálního vzdělávání a účastní se jejich vzdělávacích programů. Následně reflektují využití metody a formy práce a posuzují jejich přínos pro environmentální vzdělávání žáků a možnosti jejich uplatnění ve vlastní pedagogické praxi.
- V rámci přípravy na výuku přírodopisu studující připravují a následně realizují výukovou jednotku pro žáky základní školy ve venkovním prostředí. Při její přípravě volí vhodné učební aktivity, organizační formy a pomůcky s ohledem na specifika výuky mimo běžnou učebnu a stanovené vzdělávací cíle. Po realizaci výuky reflektují její průběh, zapojení žáků a vhodnost zvolených výukových postupů.

Úroveň 3: Zkušený/á učitel/ka



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

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující sledují spolupráci učitelů při sdílení odborných učeben, digitálních prostředků nebo specializovaných pomůcek a analyzují, jak tato spolupráce podporuje kvalitu výuky. V reflektivním semináři na fakultě následně diskutují možnosti spolupráce učitelů při vytváření podmínek pro učení na úrovni školy a tyto zkušenosti reflektují v portfoliu pedagogické praxe jako součást porozumění širším souvislostem organizace výuky.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující se s principem kritériálního hodnocení seznamují již během fakultní výuky, kde sami pracují s transparentně formulovanými kritérii pro hodnocení svých výstupů (např. mikro-výstupů, příprav na výuku, portfoliových úloh nebo reflektivních textů). V oborových didaktikách následně navrhuji jednoduchá hodnoticí kritéria k vlastním výukovým aktivitám realizovaným během pedagogické praxe a ověřuji jejich srozumitelnost pro žáky. V reflektivním semináři diskutuji vztah mezi cílem výuky a formulací hodnoticích kritérií.

2. Využívám různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a sleduji jejich dopad na žáky a žákyně. Dávám tak žákům a žákyním příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.

- V seminářích oborových didaktik studující analyzují různé formy hodnocení (např. formativní zpětnou vazbu, portfoliové hodnocení, vrstevnické hodnocení nebo reflexi procesu učení) a sami tyto přístupy zažívají při hodnocení svých studijních úkolů. V průběhu pedagogické praxe následně realizují jednoduché hodnoticí situace (např. krátkou reflexi výstupu žáků podle předem sdílených kritérií) a jejich dopad reflektují v portfoliu pedagogické praxe.

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

- Studující pracují během fakultní výuky s nástroji sebehodnocení vlastního profesního rozvoje (např. reflektivními otázkami, portfoliovými záznamy nebo kompetenčními mapami). Tyto zkušenosti následně využívají při plánování jednoduchých sebehodnoticích aktivit pro žáky a žákyně během pedagogické praxe (např. krátká reflexe splnění cíle hodiny podle sdílených kritérií). V reflektivním semináři analyzují, jak sebehodnocení podporuje odpovědnost žáků za vlastní učení.

- Významnou roli zde hraje také výcvik profesních dovedností, v jehož rámci studující pravidelně reflektují vlastní učení, zapojení do aktivit i rozvoj profesních kompetencí na základě předem sdílených kritérií bezpečné spolupráce a profesního růstu.

4. Vedu žáky a žákyně k vzájemnému hodnocení pokroku v učení na základě jim srozumitelných kritérií, a to za předpokladu, že se při tom daří zachovávat bezpečné prostředí (kompetence 3.1).

- Studující zažívají vrstevnickou zpětnou vazbu přímo ve fakultních seminářích, například při prezentaci výukových návrhů nebo mikro-výstupů. Učí se formulovat zpětnou vazbu popisně, věcně a s oporou o sdílená kritéria. Tyto zkušenosti následně využívají při realizaci jednoduchých vrstevnických hodnoticích aktivit během pedagogické praxe, přičemž reflektují podmínky bezpečného prostředí pro jejich realizaci.

Úroveň 2:
Začínající učitel/ka



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

- V rámci oborových didaktik studující připravují výukové situace, v nichž jsou kritéria hodnocení formulována společně s žáky (např. při plánování znaků kvalitního výstupu). Inspirací je jim mimo jiné zkušenost z fakultní výuky, kde se podílejí na interpretaci hodnoticích kritérií studijních úloh nebo diskutují jejich podobu v rámci seminární práce.
- Tyto postupy následně reflektují během pedagogické praxe v souvislosti s podporou porozumění cílům výuky.

6. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi na formulaci či sladění kritérií pro hodnocení učení žáků a žákyň.

- Během souvislé pedagogické praxe studující analyzují způsoby hodnocení používané provázejícím učitelem a diskutují jejich vztah k očekávaným výstupům výuky. V reflektivních seminářích na fakultě následně sdílejí zkušenosti s různými přístupy k hodnocení a učí se vnímat význam společně sdílených kritérií v rámci pedagogického sboru.
- Součástí této zkušenosti je i práce ve výcviku profesních dovedností, kde studující opakovaně zažívají sdílená kritéria spolupráce, bezpečné komunikace a reflexe jako model profesní kultury hodnocení.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- V závěrečných fázích studia studující pracují s portfoliem pedagogické praxe jako nástrojem sledování vlastního profesního pokroku a seznamují se s možnostmi dlouhodobého sledování pokroku žáků prostřednictvím portfolií, reflektivních záznamů nebo kompetenčních map. Tyto zkušenosti propojují s plánováním výuky orientované na rozvoj kompetencí a diskutují jejich využití v reflektivních seminářích i v rámci přípravy na vstup do profesní role učitele.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující se se smyslem zpětné vazby seznamují již během fakultní výuky, kde opakovaně pracují s reflektivní zpětnou vazbou ke svým výstupům (např. připravám na výuku, mikro-výstupům, portfoliovým úlohám nebo prezentacím). V reflektivních seminářích pedagogické praxe následně analyzují situace, v nichž zpětná vazba podpořila učení žáků nebo jejich vlastní profesní rozvoj, a diskutují význam práce s chybou jako přirozené součásti učení.
- Významnou roli zde hraje také výcvik profesních dovedností, kde studující opakovaně zažívají bezpečné zacházení s chybou jako zdrojem poznání a profesního růstu.

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

- V oborových didaktikách studující analyzují příklady formativní zpětné vazby a učí se formulovat zpětnou vazbu tak, aby směřovala k dalším krokům učení. Tyto principy si zároveň osvojují jako účastníci seminární výuky, kde dostávají průběžnou zpětnou vazbu k vlastním výstupům.
- Během pedagogické praxe následně poskytují jednoduchou formativní zpětnou vazbu žákům (např. k průběžnému řešení úkolu nebo krátkému výstupu) a její účinnost reflektují v portfolio pedagogické praxe.

3. Rozlišuji mezi popisným a hodnoticím jazykem, využívám popisný jazyk jako podstatnou součást zpětné vazby a vedu k tomu žáky a žákyně.

- Studující se s rozdílem mezi hodnoticím a popisným jazykem seznamují v pedagogicko-psychologických seminářích a v rámci výcviku profesních dovedností, kde se učí formulovat zpětnou vazbu zaměřenou na proces učení, nikoli na osobu. Tyto zkušenosti dále rozvíjejí při vrstevnické zpětné vazbě k výukovým návrhům a mikro-výstupům v oborových didaktikách.
- V průběhu pedagogické praxe následně zkoušejí formulovat popisnou zpětnou vazbu žákům a reflektují její dopad na průběh učení.

4. Vytvářím dostatek příležitostí k tomu, aby mi žáci a žákyně dávali zpětnou vazbu na mou výuku.

- Studující sami pravidelně poskytují zpětnou vazbu k průběhu seminářů a výukových aktivit na fakultě (např. prostřednictvím krátkých reflexí, diskusí nebo digitálních nástrojů pro průběžnou evaluaci výuky), a získávají tak zkušenost s rolí aktivního partnera v procesu učení.
- Na pedagogické praxi následně realizují jednoduché formy získávání zpětné vazby od žáků (např. krátká reflexe na konci hodiny) a analyzují jejich přínos v reflektivním semináři. Pro krátkou reflexi na konci hodiny studující využívá např. krátké anonymní dotazníky, digitální nástroje (např. Mentimeter), kreativní vyjádření pomocí emoji nebo vizualizační metody (např. mindmap).

Úroveň 2: Začínající učitel/ka



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

- V oborových didaktikách studující propojují formulaci zpětné vazby s kritérii kvality výstupu (viz kompetence 4.1). Sami tuto zkušenost získávají během seminární práce, kde jsou jejich výstupy hodnoceny podle sdílených kritérií a doprovázeny formativní zpětnou vazbou.
- V průběhu pedagogické praxe následně poskytují zpětnou vazbu žákům s oporou o sdílená kritéria a reflektují její vliv na porozumění cílům učení.

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

- Studující během fakultní výuky zažívají různé formy zpětné vazby – ústní komentář, vrstevnickou zpětnou vazbu, reflektivní otázky, písemné komentáře k portfoliu nebo průběžné formativní hodnocení. Tyto zkušenosti analyzují v seminářích pedagogické praxe a učí se rozlišovat jejich funkci v různých fázích výuky.
- Na pedagogické praxi následně experimentují s různými formami zpětné vazby odpovídajícími charakteru výukové situace a jejich účinnost reflektují v portfoliu profesního rozvoje.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- V závěrečných fázích studia studující pracují s portfoliem pedagogické praxe jako nástrojem systematické reflexe vlastního profesního učení. V reflektivních seminářích analyzují konkrétní výukové situace, v nichž se objevily obtíže nebo chyby, a diskutují jejich využití jako zdroje dalšího profesního rozvoje.
- Součástí této zkušenosti je i výcvik profesních dovedností, kde studující opakovaně reflektují vlastní postupy v bezpečném prostředí skupiny a učí se chápat chybu jako přirozenou součást profesního učení učitele.

OBLAST 4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující se s významem reflexe seznamují již během fakultní výuky, kde je reflexe přirozenou součástí seminární práce, portfoliových úloh i pedagogických praxí. Pravidelně reflektují vlastní učení například prostřednictvím krátkých písemných reflexí, strukturovaných reflektivních otázek nebo skupinových diskusí v reflektivních seminářích.
- Významnou roli zde hraje také výcvik profesních dovedností, v jehož rámci studující opakovaně reflektují průběh vlastního učení, zapojení do aktivit i proměnu svého profesního sebepojetí. Díky této zkušenosti si uvědomují reflexi jako nástroj učení, nikoli pouze jako závěrečnou formální aktivitu.

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

- V oborových didaktikách studující plánují výukové situace obsahující jednoduché reflexivní momenty (např. krátké shrnutí toho, co pomohlo porozumění učivu nebo co bylo během práce obtížné). Tyto postupy současně sami zažívají během seminární výuky na fakultě, kde jsou reflexivní otázky běžnou součástí výukového procesu.
- Na pedagogické praxi následně realizují krátké reflexivní aktivity na konci výuky a jejich přínos analyzují v reflektivním semináři a zapisují do portfolio pedagogické praxe.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Studující pracují během fakultní výuky s nástroji sledování vlastního pokroku (např. portfoliem profesního rozvoje, reflektivními mapami učení nebo kompetenčními rámci). Tyto zkušenosti následně využívají při plánování výukových aktivit, v nichž žáci vyhodnocují dosažení cíle hodiny nebo vlastní posun v učení.
- V průběhu pedagogické praxe studující realizují jednoduché aktivity zaměřené na uvědomění výsledků učení (např. identifikaci toho, co se podařilo zvládnout a na čem lze dále stavět) a jejich účinnost reflektují v semináři pedagogické praxe.
- Zkušenost s dlouhodobější reflexí učení studující zároveň získávají během výcviku profesních dovedností, kde sledují vlastní pokrok v oblasti spolupráce, komunikace a práce s profesní rolí.

Úroveň 3:
Zkušený/á učitel/ka



4. Systematicky využívám různorodé metody a formy vedení žáků a žákyně 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.).

- V závěrečných fázích studia studující pracují s portfoliem pedagogické praxe jako nástrojem systematické reflexe profesního rozvoje a seznamují se s různými nástroji sledování pokroku žáků (např. mapy učení, reflektivní listy, kompetenční přehledy nebo portfoliové postupy). Tyto přístupy analyzují v oborových didaktikách i reflektivních seminářích a diskutují jejich využitelnost v různých vzdělávacích situacích.
- Součástí této zkušenosti je také dlouhodobá práce s reflektivní strukturou výuky ve fakultních seminářích (např. práce s cílem hodiny, průběžné reflexe učení, závěrečné shrnutí), kterou studující zažívají jako model profesní praxe přenositelné do vlastní výuky.



OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující tuto kompetenci rozvíjejí již během studia prostřednictvím vzájemných hospitací a sdílené reflexe výukových situací v rámci pedagogických praxí, mikro-výstupů a oborových didaktik. V seminářích reflektivní praxe společně analyzují průběh výuky, poskytují si strukturovanou vrstevnickou zpětnou vazbu a učí se formulovat profesní pozorování s oporou o sdílená kritéria kvality výuky.
- Významnou roli zde hraje také výcvik profesních dovedností, v němž studující opakovaně sdílejí zkušenosti z vlastního učení, reflektují práci druhých a učí se bezpečně poskytovat profesní zpětnou vazbu v rámci skupiny.
- Současně studující zažívají model kolegiální hospitační kultury prostřednictvím tandemově vedených seminářů a společně reflektovaných ukázek výuky realizovaných vyučujícími fakulty.

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

- Studující získávají zkušenost s tandemovou spoluprací zejména během pedagogických praxí, kde připravují a realizují výuku společně se spolužákem nebo provázejícím učitelem (probíhá např. spolupráce mezi vyučujícím odborného předmětu a vyučujícím cizího jazyka při realizaci metody CLIL). Společně plánují průběh hodiny, rozdělují role ve výuce a následně výuku reflektují v semináři pedagogické praxe.
- Model tandemové výuky zároveň pravidelně zažívají přímo ve fakultní výuce, kde jsou některé semináře vedeny dvěma vyučujícími nebo jsou do výuky systematicky zváni externí odborníci z praxe (např. učitelé, pracovníci školních poradenských pracovišť, edukátoři kulturních institucí). Studující tak získávají zkušenost s různými podobami profesní spolupráce jako přirozené součásti pedagogické práce.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- V průběhu souvislé pedagogické praxe studující sledují spolupráci učitele s asistentem pedagoga a reflektují její význam pro podporu učení žáků. V reflektivních seminářích následně analyzují konkrétní situace spolupráce a diskutují možnosti sdíleného plánování výuky.
- Součástí přípravy je také seznamování se s rolí asistenta pedagoga v rámci pedagogicko-psychologických disciplín a inkluzivně orientovaných seminářů.

4. Se svými kolegy a kolegyněmi³, s asistenty/kami pedagoga a/nebo s pracovníky a pracovníkmi školního poradenského pracoviště či dalšími (externími) odborníky a odbornicemi komunikuji o vzdělávacích potřebách konkrétních žáků a žákyň a hledám s nimi řešení pro jejich naplňování.

- Studující se s principy mezioborové spolupráce seznamují v pedagogicko-psychologických předmětech a v rámci praxe, kde sledují komunikaci učitelů se školním poradenským pracovištěm nebo dalšími odborníky. Tyto zkušenosti následně reflektují v seminářích pedagogické praxe a diskutují jejich význam pro podporu žáků s různými vzdělávacími potřebami.
- Model spolupráce s externími odborníky studující současně zažívají ve fakultní výuce, do níž jsou systematicky zváni odborníci z praxe (např. školní psychologové, speciální pedagogové, učitelé nebo pracovníci kulturních institucí).
- V rámci přípravy budoucích učitelů přírodopisu a environmentální výchovy studující pravidelně vstupují do kontaktu s externími odborníky a organizacemi z praxe, zejména se středisky environmentálního vzdělávání, neziskovými organizacemi a dalšími institucemi zaměřenými na přírodovědné a environmentální vzdělávání. Prostřednictvím exkurzí, vzdělávacích programů, společné výuky a dalších odborných aktivit se seznamují s jejich přístupy k práci se žáky a reflektují možnosti spolupráce školy s těmito subjekty ve vlastní pedagogické praxi.

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

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

- Studující se zapojují do profesního dialogu již během studia prostřednictvím společné přípravy výukových aktivit, sdílení materiálů, skupinové reflexe pedagogických zkušeností a účasti na fakultních projektech, workshopech nebo profesně orientovaných setkáních.
- Zkušenost profesní komunity získávají také prostřednictvím účasti na aktivitách kateder, konferencích, oborových dnech, projektových aktivitách nebo spolupráci s institucemi mimo školu (např. galerie, kulturní instituce, neziskové organizace). Tyto zkušenosti podporují porozumění učitelské profesi jako kolektivní činnosti založené na sdílení a spolupráci.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Studující se s touto rolí seznamují především prostřednictvím zkušenosti s podporující profesní kulturou fakulty, kde sami zažívají hospitace, tandemovou výuku, sdílenou reflexi a otevřenost výuky kolegům. Tato zkušenost jim umožňuje porozumět významu podpory začínajících učitelů jako přirozené součásti profesní spolupráce.
- V závěrečných fázích studia tuto zkušenost dále rozvíjejí například podporou mladších spolužáků při společných výukových aktivitách nebo sdílením zkušeností z pedagogických praxí v reflektivních seminářích, čímž se postupně učí vstupovat do role aktivních členů profesní komunity.

OBLAST 5 PROFESNÍ SPOLUPRÁCE

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující se s významem komunikace s rodiči seznamují v pedagogicko-psychologických předmětech a seminářích pedagogické praxe, kde analyzují modelové situace komunikace školy s rodinou a diskutují její roli v podpoře učení žáků. V předmětu Komunikace učitele s partnery školy poznávám zásady této klíčové profesní komunikace.
- Současně tuto kompetenci rozvíjejí prostřednictvím nácviku komunikačních situací ve výcviku profesních dovedností, kde se učí formulovat partnerskou, respektující a cílenou komunikaci v náročnějších profesních situacích. Díky tomu získávají základní představu o podobě spolupráce školy a rodiny jako součásti profesní role učitele.

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

- V průběhu pedagogické praxe studující sledují komunikaci provázejícího učitele s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků a podle možností se zapojují do vybraných situací komunikace (např. příprava podkladů pro informování rodičů o průběhu výuky, účast na třídních aktivitách nebo školních akcích určených rodičům).
- Tyto zkušenosti následně reflektují v semináři pedagogické praxe jako součást porozumění roli učitele ve vztahu ke školní komunitě.

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

- Studující se seznamují s významem rodinného kontextu učení žáků zejména v pedagogicko-psychologických disciplínách a inkluzivně orientovaných seminářích, kde analyzují vztah mezi rodinným prostředím a vzdělávacími potřebami žáků.
- V průběhu pedagogické praxe následně reflektují informace zprostředkované provázejícím učitelem o vzdělávacích potřebách žáků v kontextu jejich rodinného zázemí a diskutují možnosti pedagogické podpory žáků v různých situacích.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Studující získávají zkušenost se spoluprací školy s širší komunitou zejména během pedagogických praxí, kde se účastní školních projektů, kulturních akcí nebo aktivit realizovaných ve spolupráci s externími partnery školy.
- Podobnou zkušenost zároveň získávají přímo ve fakultní výuce, která systematicky pracuje se zapojením externích odborníků z praxe a institucí mimo školu (např. kulturní instituce, neziskové organizace, odborná pracoviště). Studující tak vnímají spolupráci školy s komunitou jako přirozenou součást vzdělávání.

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

- V předmětu Komunikace učitele s partnery školy, oborových didaktikách a seminářích pedagogické praxe studující analyzují způsoby informování rodičů o průběhu vzdělávání a učí se formulovat sdělení podporující spolupráci školy a rodiny.
- Součástí přípravy je také práce s modelovými situacemi profesní komunikace ve výcviku profesních dovedností, kde studující rozvíjejí dovednost formulovat sdělení citlivě a s ohledem na potřeby žáků i jejich rodičů.

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

- Studující se s tímto aspektem profesní role seznamují především prostřednictvím analýzy případových studií v pedagogicko-psychologických předmětech a reflektivních seminářích pedagogické praxe, kde diskutují možnosti podpory žáků v situacích oslabené rodinné podpory.
- Tyto situace analyzují vždy v kontextu spolupráce učitele s dalšími členy školního týmu.

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

- V průběhu studia studující rozvíjejí komunikační kompetence zejména ve výcviku profesních dovedností, kde se učí nastavovat profesní hranice komunikace a současně udržovat partnerský charakter spolupráce.
- Tyto zkušenosti následně propojují s analýzou konkrétních situací komunikace školy s rodiči v rámci pedagogických praxí.

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

- Studující se seznamují s významem spolupráce školy a rodiny při rozvoji samostatnosti žáků zejména v pedagogicko-psychologických disciplínách a seminářích pedagogické praxe, kde analyzují konkrétní příklady spolupráce učitele s rodiči v oblasti podpory odpovědnosti žáků za vlastní učení a chování.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Studující tuto podobu spolupráce systematicky zažívají přímo během fakultní výuky, do níž jsou pravidelně zapojováni odborníci z praxe, pracovníci školních poradenských pracovišť, edukátoři kulturních institucí i další externí partneři vzdělávání. Díky této zkušenosti získávají model zapojování externích aktérů do výuky jako součásti profesní role učitele.
- Zkušenost spolupráce s širší komunitou dále rozvíjejí během pedagogických praxí a při účasti na projektových a vzdělávacích aktivitách realizovaných ve spolupráci školy s dalšími institucemi.

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

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

- Studující rozvíjejí své profesní sebepojetí zejména v rámci sebezkušenostního výcviku [Začínám cestu učitelství](#), kde prostřednictvím biografické práce, journalingu a reflektivních aktivit pojmenovávají svou motivaci ke studiu učitelství, osobní hodnoty a představy o podobě vlastní učitelské role. V průběhu výcviku pracují s tématem profesní identity jako procesu, který se opírá o sebepoznání, zkušenost ze studia i pedagogických praxí.
- Na tyto zkušenosti navazují reflektivní semináře pedagogické praxe, kde studující analyzují konkrétní situace ze své výuky a postupně formuluji vlastní učitelskou vizi jako součást profesního portfolia.
- V rámci seminářů oborových didaktik a pedagogické praxe studující reflektují svou vlastní zkušenost se studiem svého oboru a učí se vysvětlit žákům a žákyním svůj přístup k výuce a objasnit jim možnosti efektivního učení se danému předmětu.
- V rámci sebezkušenostního [výcviku](#) studující vytvářejí osobní plán péče o wellbeing a profesní rozvoj, který vychází z práce s osobními zdroji, výzvami a hodnotami. Tento plán propojují s vlastní učitelskou vizí a reflektují jeho význam pro dlouhodobou udržitelnost učitelské profese.
- Na tuto zkušenost navazuje práce s portfoliem pedagogické praxe, v němž studující identifikují své silné stránky i oblasti dalšího rozvoje a plánují další profesní kroky ve vztahu k vlastní výuce.
- Náhled na širokou škálu prostředků pro rozvoj získávají studující rovněž pomocí fakultních platform zaměřených na rozvoj a vzdělávání (Učitel21, Pečuji o sebe a své žáky, Centrum inovací ve vzdělávání PdF UP).

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Studující se učí vyhodnocovat vlastní profesní pokrok zejména prostřednictvím průběžné reflexe pedagogických zkušeností v seminářích praxe a v závěrečném seberefektivním textu zpracovávaném jako součást sebezkušenostního [výcviku](#). Reflexe je zaměřena na proměnu profesního sebepojetí, práci s vlastními zdroji a zvládání náročných situací spojených s učitelskou rolí.
- Součástí této zkušenosti je i práce s individuálními rozvojovými cíli formulovanými během výcviku.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Studující tuto kompetenci rozvíjejí prostřednictvím dlouhodobé práce s reflektivní strukturou studia, která zahrnuje portfolio pedagogické praxe, vrstevnickou zpětnou vazbu v oborových didaktikách i skupinovou reflexi ve výcviku profesních dovedností. V rámci výcviku se učí využívat reflexi vlastních zkušeností jako nástroj profesního růstu a postupně ji propojují s reflexí dopadu své výuky na žáky během pedagogické praxe.

OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

- Studující se učí rozlišovat mezi odborně podloženými informacemi a neověřenými tvrzeními zejména při práci s odbornou literaturou v průběhu studia. Na praktické rozvíjení schopnosti ověřovat zdroje, fact checkingu a kritického přístupu k informacím je zaměřen předmět Mediální gramotnost.
- V rámci přírodopisu a environmentální výchovy studující pracují s odbornými zdroji při řešení aktuálních environmentálních témat. Učí se posuzovat věrohodnost informací, rozlišovat vědecky podložené poznatky od nepodložených tvrzení a kriticky pracovat s různými informačními zdroji.

2. Respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice.

- V průběhu studia studující reflektují pluralitu hodnotových orientací žáků a jejich rodin zejména v pedagogicko-psychologických disciplínách, v seminářích profesní komunikace a při práci s tématem identity a hodnot v sebe-zkušenostním výcviku. Učí se vnímat respekt k různým životním orientacím jako součást profesní role učitele.
- V rámci studia cizího jazyka (jak u filologických, tak nefilologických studijních programů) studující rozvíjí svou interkulturní komunikační kompetenci a učí se respektovat jiné kultury a tradice.

3. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jedním odpovědně při využívání médií a sociálních sítí, mj. nešířím neověřené zprávy a dezinformace, odpovědně využívám umělou inteligenci.	• Studující se seznamují se zásadami odpovědné práce s informacemi a digitálními nástroji v rámci digitálně orientovaných předmětů a v disciplíně Mediální gramotnost. Součástí této zkušenosti je i možnost využívat didaktické materiály centra e-Bezpečí, které je fakultním centrem zaměřeným na danou tematiku.
4. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí.	• Studující tuto kompetenci rozvíjejí prostřednictvím práce s odbornými zdroji během studia i reflexí jejich významu pro pedagogickou praxi. V rámci předmětu Interaktivní zdravotní gramotnost a životní styl se pomocí aktivizujících metod učí pracovat se znalostmi o výživě a aplikovat je na vlastní každodenní rozhodování.
5. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a podporuji roli veřejných institucí a občanské společnosti pro jejich naplňování. V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojuji do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.).	• Studující zažívají demokratické principy fungování vzdělávání zejména prostřednictvím participativních forem výuky, skupinové práce a reflektivních diskusí v seminářích i ve výcviku profesních dovedností. Učí se vnímat školu jako prostor spolupráce, dialogu a respektu k různým perspektivám.
6. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, tj. v souladu s hodnotami a postoji obsaženými v tomto kompetenčním rámci nebo v jiných platných etických kodexech spojených s učitelskou profesí.	• V rámci sebezkušenostního výcviku Začínám cestu učitelství studující pracují s tématy profesních hranic, odpovědnosti učitele a bezpečné komunikace. Tyto zkušenosti propojují s analýzou modelových situací profesní etiky v pedagogicko-psychologických disciplínách a reflektivních seminářích pedagogické praxe.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Studující připravují v oborových didaktikách výukové situace podporující kritickou práci s informacemi a rozvoj mediální gramotnosti žáků. Zkušenosti s respektující komunikací o hodnotových tématech zároveň získávají během nácviku nenásilné komunikace v sebezkušenostním výcviku — s rozpoznáváním a reflexí potřeb a hodnot.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Studující tuto kompetenci rozvíjejí především prostřednictvím zkušenosti participativního a reflektivního charakteru vlastní výuky na fakultě i během sebezkušenostního výcviku, kde zažívají principy respektu, dialogu a bezpečného sdílení jako základ profesní kultury školy.



OBLAST 6 PROFESNÍ SEBEPOJETÍ, ROZVOJ, ETIKA A DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

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

Úroveň

Absolvent/ka učitelství



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

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

- Studující tuto kompetenci rozvíjejí zejména v rámci [sebezkušenostního výcviku](#), kde pracují s monitorováním emocí, mapováním vlastních zdrojů a výzev a osvojováním základních technik regulace stresu. Součástí výcviku je také práce s tělesnou zkušeností, relaxačními technikami a principy všímavosti.
- V rámci environmentální výchovy studující reflektují vlastní životní styl a každodenní rozhodování ve vztahu k jejich dopadům na životní prostředí. Zabývají se možnostmi pro-environmentálního jednání v oblastech, jako jsou spotřeba, doprava, stravování, nakládání s odpady nebo využívání zdrojů, a kriticky posuzují možnosti i limity změn vlastního chování. Současně reflektují, jak lze toto téma citlivě a bez moralizování začleňovat do environmentálního vzdělávání žáků.
- V rámci [výcviku](#) studující reflektují své obavy spojené s učitelskou profesí, sdílejí je ve skupině a učí se formulovat vlastní potřeby i možnosti podpory. Tyto zkušenosti dále propojují s reflektivní prací v seminářích pedagogické praxe.

Úroveň 2:

Začínající učitel/ka



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

- Studující vytvářejí během [výcviku](#) vlastní plán péče o wellbeing a prevenci vyhoření, který zahrnuje práci s osobními zdroji, hranicemi a strategií zvládání náročných situací spojených s učitelskou rolí.

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

- V rámci [výcviku](#) se studující seznamují s možnostmi kolegiální podpory, sdílení ve skupině, intervize a mentoringu jako přirozených nástrojů profesní odolnosti a postupně se učí tyto formy podpory aktivně využívat. Na vlastní kůži prožijí supervizní prvky a kolegiální sdílení a podporu skupiny.

Úroveň 3:

Zkušený/á učitel/ka



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

- Studující tuto kompetenci rozvíjejí prostřednictvím dlouhodobé práce s tématem profesní odolnosti ve [výcviku profesních dovedností](#), kde reflektují vztah mezi osobními zdroji, pracovní zátěží a smyslností učitelské profese a učí se chápat psychohygienu jako součást profesní kompetence učitele.
- Kompetence je dále rozvíjena v psychologických disciplínách a v reflektivních seminářích po pedagogických praxích, kde probíhá diskuse nad dlouhodobou udržitelností konkrétních přístupů, forem přípravy a realizovaných metod.