

Proto připravujeme učitele, kteří vědí, kam směřují, budují vztahy založené na důvěře a vytvářejí podnětné prostředí pro rozvoj každého dítěte. Ředitelé, které podporujeme, přivádějí k životu vizi školy zaměřenou na dítě, jeho vzdělávání a růst. Poskytují prostor a podporu, vytvářejí otevřenou a učící se společnost a neustále sledují skutečný dopad na žáky a jejich vzdělávání. Děti, které toto zažijí, budou připraveny čelit výzvám a příležitostem 21. století.

Formulovali jsme proto **východiska**, která považujeme za klíčová pro vzdělávání učitelů, a **pilíře**, na nichž stavíme výuku žáků ve školách.

Východiska vzdělávání učitelů v organizaci Učitel naživo

1. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Východiskem programu je *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023), jenž definuje, jakými profesními kompetencemi má disponovat absolvent všech typů kvalifikačního studia, které umožňují vstup do profese učitele. Program vede studenty k tomu, aby vědomě utvářeli své **profesní sebepojetí** (self-concept, Pravdová, 2014; KRAAU, kompetence 6.1) a porovnávali svou osobní vizi role učitele se závaznými profesními standardy.

2. Reflektovaná praxe

V programu je kladen důraz na reflektovanou praxi, tedy i na rozvoj reflektivní kompetence (učitel jako **reflektivní praktik**, Schön, 1987, 1992). Reflexe je řízená a mnohohrstevnatá, probíhá jako individuální (s využitím profesního portfolio), skupinová (v rámci reflektivních seminářů), v jednotce praxe (spolu s provázejícím učitelem a spolužákem) a v rámci tripartity (student učitelství, provázející učitel, vysokoškolský vzdělavatel).

Reflexe je strukturovaná (např. *Korthagenův ALACT model*) a cíleně zaměřená na výsledky učení žáků. Cílem je, aby reflexe vedla k vědomým a daty podloženým krokům v praxi (Korthagen et al., 2011), a tím i k profesnímu růstu.

To studenta učitelství vede k rozvoji metakognice: je schopen kriticky reflektovat své kognitivní procesy a následné pedagogické volby ve třídě.

3. Učitelství založené na vědeckých důkazech

Vzdělávání učitelů je ukotveno v přístupu **založeném na důkazech** (evidence-based teaching, Mareš, 2009). Studenti jsou vedeni k tomu, aby vyučovací metody nevolili intuitivně, ale na základě jejich prokazatelné efektivity a v souladu s poznatky kognitivních věd. Tím je zajištěna vysoká účinnost vzdělávacího procesu pro všechny skupiny žáků.

U studentů je proto systematicky rozvíjena dovednost kritické reflexe, která zahrnuje schopnost analýzy a interpretace výzkumných dat – zejména metaanalýz syntetizovaných v práci J. Hattieho (2009) či v metodických nástrojích typu *EEF Teaching and Learning Toolkit*. Tato dovednost jim umožňuje zkvalitňovat pedagogická rozhodnutí a průběžně ověřovat jejich reálný dopad na výsledky žáků. Učitelská praxe se tak vymaňuje z vlivu nepodložených mýtů či subjektivních domněnek, čímž se zvyšuje profesionalita i inkluzivita celého vzdělávacího prostředí.

4. Didaktická znalost obsahu a RVP

Efektivní výuka vyžaduje propojení oborových znalostí učitele s porozuměním mechanismům učení. Tato synergie, označovaná jako **didaktická znalost obsahu** (pedagogical content knowledge, Shulman, 1986), umožňuje učiteli vybírat a strukturovat učivo s ohledem na specifické potřeby žáků. Studenti učitelství se proto učí transformovat komplexní vědecký obsah do podoby srozumitelné a uchopitelné pro žáky v konkrétní vývojové fázi.

Díky didaktické znalosti obsahu jsou studenti schopni interpretovat požadavky Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a transformovat je do účinných výukových strategií. Ty pak cíleně směřují k dosahování vzdělávacích výsledků i k systematickému rozvoji klíčových kompetencí žáků.

5. Kombinace výukových metod a forem, modelování

Program nestaví jednotlivé výukové metody a formy do opozice, ale naopak podporuje funkční kombinaci metod, která vede k naplnění krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích cílů. Klíčovým kritériem je jejich doložitelná účinnost a responzivita, tedy schopnost učitele průběžně ověřovat dopad výuky a reagovat na potřeby žáků (srov. de Jong et al., 2023).

Při přípravě budoucích učitelů je důsledně uplatňován princip **izomorfismu** (pedagogické koherence). Ten spočívá v tom, že výuka v učitelském programu není pouze teoretickým výkladem o metodách, ale sama tyto optimální postupy modeluje a demonstruje v praxi. Studenti si tak osvojují profesní dovednosti v prostředí, které přímo odráží principy a strategie, jež budou následně sami aplikovat ve svých třídách (srov. Tomková, 2015).

6. Andragogické principy, učící se komunita a odolnost

Vzdělávání v programu je postaveno na principech andragogiky (srov. Knowles, 2025): (a) vychází z bohaté předchozí zkušenosti studentů a jejich vnitřní motivace; (b) kurikulum je integrované, zaměřuje se na řešení konkrétních problémů praxe; (c) využívá peer-to-peer učení. Student je aktivní součástí učící se komunity spolužáků a provázejících učitelů.

Program využívá principy pozitivní psychologie (Seligman, 2002, 2011) k posílení odolnosti, optimismu a psychické pohody budoucích učitelů. Profesní odolnost je posilována také sdílením jak pozitivní, tak problematické praxe a vzájemnou podporou v učící se komunitě.

Použitá literatura

- De Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 39, 100536. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Knowles, M., Robinson, P.A., & Caraccioli, C. (2025). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (10th Ed.). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů* (T. Janík & P. Najvar, Trans.). Paido.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* 59 (3), 232–258.
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. <https://edu.gov.cz/reformy/priprava-podpora-ucitelu-a-ucitelek/nastroje-a-data-pro-rozvoj-ucitelske-profese>
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65 (1), 75–81.

Pilíře kvalitní výuky žáků

1. Vztahy a vysoká očekávání

Od žáků máme vysoká, avšak realistická očekávání a neslevujeme z nich. Tento přístup vědomě využívá sílu očekávání učitele (Pygmalion efekt; Rosenthal & Jacobson, 1968), neboť to, čemu učitelé skutečně věří o potenciálu žáků, se zásadně promítá do jejich výsledků (Hattie, 2023). Skrze nastavení orientace na růst (Dweck, 2006) a transparentní kritéria úspěchu rozvíjíme silné vztahy založené na důvěře. Žáci chápou, že naše vysoké nároky nejsou tlakem na výkon, ale vyjádřením víry v jejich schopnosti.

Budování pozitivních vztahů ve třídě má vnitřní, esenciální hodnotu. Není pouze nástrojem k efektivnější výuce, ale základem psychické pohody a bezpečného prostředí (Ryan & Deci, 2017). Socioemoční učení proto nevnímáme jako doplněk, ale jako základ výuky: žák, který se cítí přijímaný a v bezpečí, má uvolněnou kognitivní kapacitu pro náročné myšlení. Kvalitní vztah učitel–žák je partnerstvím, které modeluje respekt k sobě i druhým a je jedním z nejsilnějších prediktorů úspěchu žáka (Hattie, 2023). K naplnění těchto principů využíváme konkrétní strategie:

- ❑ Vědomé pozitivní zpevňování: Udržíme vysoký poměr pozitivní a negativní zpětné vazby (ideálně 4:1 a více), čímž posilujeme self-efficacy žáků (Evertson et al., 2022).
- ❑ Proaktivní péče o vztahy: Navazujeme osobní kontakt a projevujeme upřímný zájem o žáky (Cook et al., 2018).
- ❑ Scaffolding a práce s chybou: Vytváříme prostředí, kde je chyba vnímána jako nezbytný krok učení. Vysoká očekávání doplňujeme vysokou mírou podpory, čímž rozvíjíme emoční odolnost.
- ❑ Restorativní přístup: Konflikty řešíme se zaměřením na nápravu škody a obnovu vztahu namísto pouhého trestu (Hopkins, 2011).

2. Čas a efektivita ve výuce

Čas je v učení zásadní komodita. Cílem každé výukové jednotky je dosáhnout maximálního pokroku ve vztahu k cílům vzdělávání definovaným v RVP za nejkratší možný čas (Lemov, 2021). Efektivní řízení času je klíčovým faktorem úspěšných učitelů a má prokazatelný pozitivní vliv na výsledky (Marzano et al., 2003).

3. Řízení třídy

Efektivní řízení třídy (classroom management) umožňuje maximalizovat čas strávený učením (time on task). Prosociálnímu chování žáky explicitně učíme a modelujeme ho skrze jasná, konzistentní pravidla a návyky. Tím vytváříme pozitivní normy a podporujeme rozvoj osobnosti žáků (Bennett, 2020). Tento preventivní přístup minimalizuje časové ztráty spojené s řešením kázeňských problémů a vytváří strukturované prostředí, které je nezbytným předpokladem pro následné kognitivně náročné aktivity.

4. Kognitivní psychologie a teorie kognitivní zátěže

Učení primárně definujeme jako změnu v dlouhodobé paměti (Kirschner et al., 2006; Willingham, 2023). V celostním pohledu však tento proces vnímáme širěji: „Učení člověka znamená nepřetržitě zvyšovat svou schopnost dosahovat v životě takových výsledků, o něž skutečně stojí.“ (Senge, 2007).

Abychom zvýšili pravděpodobnost trvalého učení, vycházíme z teorie kognitivní zátěže. Cíl a obsah výuky volíme tak, aby žáci věnovali pozornost relevantním podnětům a nepřetěžovali pracovní paměť. Pomáháme žákům vytvářet propojené mentální modely (schémata) tím, že navazujeme na předchozí znalosti a pravidelně je vyvoláváme z paměti (Willingham, 2023).

5. Rozvoj intelektuální kapacity skrze hluboké přemýšlení

Klíčem ke zvyšování inteligence je budování bohatých znalostních schémat. Aby k tomu došlo, musí žáci informace zpracovávat hluboce a s důrazem na jejich význam (Craik & Lockhart, 1972). Naše didaktické strategie (aktivní vyvolávání, elaborace) směřují k tzv. žádoucí obtížnosti (Bjork & Bjork, 2011). Výzva musí odpovídat limitům pracovní paměti; pokud žák postrádá kotevní fakta, dochází k zahlcení, které proces učení zastavuje (Sweller et al., 2011).

Hluboké přemýšlení vyžaduje také metakognici – schopnost reflektovat vlastní proces učení i emoce (únavu, radost z objevování). Tím se žáci mění z pasivních příjemců v autonomní aktéry svého vzdělávání.

6. Plánování, příprava a rezpozivita

Kvalitní výuce předchází promyšlený design: známe obsah, formu i záměr (proč). Volíme metody s prokazatelnou účinností a stanovujeme důkazy o učení, které v závěru ověříme. Jádrem výuky je průběžné formativní hodnocení (Black & Wiliam, 1998). Na základě získaných dat v reálném čase (just-in-time) výuku rezpozivně přizpůsobujeme: měníme metody, poskytujeme cílenou podporu či opravujeme chybná pochopení (Fletcher-Wood, 2018).

Vysvětlení pojmu vysoká očekávání

Profesionální postoj učitele založený na neochvějně víře v kognitivní potenciál každého žáka. Nejedná se o zvyšování tlaku na výkon, ale o poskytování takové míry podpory (scaffoldingu) a výzev, které žákovi umožňují zažít úspěch v náročných úlohách. Vysoká očekávání jsou v praxi vyjádřena transparentními kritérii úspěchu a odmítnutím fixního mindsetu, který by předpokládal, že schopnosti žáka jsou neměnné.

Použitá literatura

- Bennett, T. (2020). *Running the Room: The teacher's guide to behaviour*. John Catt Educational.
- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (3), 149–159. <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Poole, I. R. (2022). *Classroom management for Elementary Teachers* (11th ed.). Pearson.
- Fletcher-Wood, H. (2018). *Responsive Teaching: Cognitive science and formative assessment in practice*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Routledge.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína: Teorie a praxe učící se organizace* (I. Němečková, Trans.). Management Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Willingham, D. T. (2023). *Outsmart your brain: Why learning is hard and how you can make it easy*. Simon & Schuster.a