

Nástroje a metodiky evaluace vzdělávání učitelů

Projekt VEPVU – Vývoj evaluace programů
vzdělávání učitelů

učitel
naživo



Nástroje a metodiky evaluace vzdělávání učitelů

Projekt VEPVU – Vývoj evaluace programů
vzdělávání učitelů

Tato metodika je výsledkem projektu TL03000556 Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu Éta.

Autorský tým: Barbora Zavadilová, Daniel Prokop,
Blanka Vaculík Pravdová, Michal Kunc, Jana Korábová,
Věra Motyčková, Lucie Hrubá Marková

Odborná spolupráce: Jitka Michnová, Alexis Katakaidis,
Matouš Bořkovec, Michal Dubec, Radek Marušák,
Jan Šimek, Zuzana Kročáková, Ivan Čermák,
Nataša Mazáčová, Pavlína Seidlerová, Renata Vordová

Jazyková korektura: Zuzana Kročáková

Grafické zpracování: Karolína Pravdová

Učitel naživo, Praha, 2021

1.

Kompetenční rámec začínajícího učitele

1. Kompetenční rámec začínajícího učitele

Teoretická východiska: koncepce vzdělávacího programu a její vliv na podobu kompetenčního rámce

Tvůrci studijního programu realizovaného organizací Učitel naživo (název dle akreditace: *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ – kombinované studium*) se rozhodli pro syntézu poznatků soudobých pedeutologických teorií a propojili tři přístupy k pojetí učitelství a učitelské přípravy: (a) učitelství založené na důkazech neboli *evidence based education* (Mareš, 2009); (b) učitelství založené na znalostech (*knowledge base for teaching*, Shulman, 1987; Janík, 2005, 2009; Spilková, 2006) a (c) model reflektivní praxe a pojetí učitele jako reflektivního praktika (Korthagen et al., 2011).

Koncepce kurikula výše uvedeného studijního programu koresponduje s pojetím edukace založené na důkazech, jak ji popisuje Mareš (2009, s. 232–234): (a) shromažďování, zpracovávání a uchovávání existujících důkazů; (b) systematické zprostředkovávání existujících důkazů; (c) využívání už existujících důkazů v praxi; (d) kultivování odborné komunity, tj. budoucích učitelů, učitelů v praxi, výzkumníků, lidí zabývajících se školskou politikou.

Pojetí kurikula dále staví na profesních znalostech, jak je vymezil Shulman (1987): (a) předmětové / oborové – znalosti obsahu; (b) obecně pedagogické – principy a strategie výuky; (c) znalost kurikula – programy, materiály a učebnice; (d) oborově-didaktické – didaktická znalost obsahu; (e) znalost žáků a jejich charakteristik – vývojových i individuálních; (f) znalost kontextu vzdělávání – rodina, způsob řízení školy, školský systém ad.); (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí. Přičemž termín *pedagogical knowledge* je chápán v souladu s Shulmanovým pojetím jako struktura, jejíž součástí jsou jak vědomosti, tak i dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty učitele.

Kurikulum studijního programu vychází také z Korthagenovy et al. (2011) teorie vzdělávání budoucích učitelů, která se zaměřuje na rozvoj reflektivních dovedností studentů učitelství a využití reflexe k propojování praktických a teoretických znalostí. Je koncipováno v souladu se třemi základními postuláty Korthagenovy et al. teorie: profesní učení učitele bude efektivnější, (1) bude-li řízeno vnitřní potřebou učícího se; (2) má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se; (3) bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti (Korthagen et al., 2011, s. 83).

Pedagogicko-psychologická a oborově-didaktická témata, jež jsou v České republice součástí rámcových požadavků na regulovanou profesi učitele, byla ve vzdělávacím programu rozdělena do **pěti studijních oblastí**, tak aby (a) korespondovaly s klíčovými oblastmi práce učitele, (b) integrovaly poznatky pedagogických a psychologických disciplín a (c) umožňovaly osvojování pedagogických znalostí (viz Shulman, 1987).

Studijní oblast 1: Učitel a jeho osobnostní rozvoj

Cílem studijní oblasti je rozvoj reflektivních kompetencí studenta (Korthagen et al., 2011), neboť zvládnutí procesu reflexe je chápáno jako východisko úspěšné práce učitele. Student učitelství si uvědomuje vlastní profesní východiska a v průběhu studia vědomě utváří své profesní sebepojetí (Pravdová, 2014), které ovlivňuje všechny další oblasti jeho práce, tedy i ostatní oblasti jeho profesní přípravy. Využívá k tomu různé nástroje, například profesní výzvu (závěrečnou práci, jejímž cílem je zaznamenat studentův profesní a s ním související osobnostní vývoj v průběhu dvou let studia), reflektivní deník, nově i Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství.

Studijní oblast 2: Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové

Cílem studijní oblasti je rozvíjet studentovu dovednost cíleně pracovat na utváření a udržování pozitivních vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učitelem, na budování bezpečného prostředí ve třídě. Tyto učitelovy dovednosti jsou chápány jako nezbytné pro fungování procesu učení. Student

si osvojuje konkrétní principy, které slouží k vedení žáků k sebeřízení a k odpovědnosti za chování: popisný jazyk, sebeotevření, zpětná vazba, vedení k dohodám (Dubec, 2013). Výukové bloky věnující se studijní oblasti 2 vycházejí ze zkušeností, které studenti získávají na praxi, reflektují je a vztahují k teoriím a metodám, které nabízejí funkční řešení konkrétních situací.

Studijní oblast 3: Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých

Cílem studijní oblasti je integrovat poznatky z oblasti obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie tak, aby byl student schopen vhodně formulovat a strukturovat výchovně vzdělávací cíle pro každého žáka a využívat při tom různé stupně kognitivní náročnosti v závislosti na možnostech a potřebách žáků. V rámci studijní oblasti student získává zkušenosti s rozmanitými výukovými metodami a formami hodnocení s důrazem na hodnocení formativní (OECD, 2005; Wiliam & Leahy, 2018) a prostřednictvím reflexe vyhodnocuje jejich účinnost při výuce.

Studijní oblast 4: Učitel a jeho vzdělávací obor

Cílem studijní oblasti je propojit znalosti studovaného oboru se znalostmi z oborové didaktiky, pedagogické diagnostiky a dalších disciplín tak, aby byl student schopen psychodidaktické transformace obsahu odpovídající věku a specifickým potřebám žáků. Student se zaměřuje na rozvoj profesního vidění (Minaříková & Janík, 2012), dovedností oborově-didaktických vztahujících se k formám a metodám výuky a specifickým vyučovaného oboru. Vede studenta ke sdílení zkušeností a poznatků v rámci odborné komunity.

Studijní oblast 5: Učitel a jeho reflektovaná praxe

Tato oblast vytváří prostor pro to, aby mohly být výsledky učení z ostatních studijních oblastí ověřovány v praxi, reflektovány a vztahovány k pedagogickým a psychologickým teoriím. Opírá se tedy o Korthagenovu et al. (2011) teorii vzdělávání budoucích učitelů a vytváří prostor pro naplnění podmínek, které autoři formulují směrem ke vzdělavatelům učitelů. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství (1) uvědomovat si své učební potřeby, (2) nacházet užitečné zkušenosti, (3) tyto zkušenosti detailně reflektovat. V druhém roce programu někteří studenti praxi absolvují v režimu student zaměstnancem, tj. ve školách pracují na částečný úvazek, a tak rozvíjí reflektivní dovednosti ve spolupráci s uvádějícím učitelem, a především se spolužákem, s nímž vzájemně hospitují, reflektují výuku i svůj profesní vývoj. Celkem je během dvou let studia praxi věnováno 380 hodin. Učitelská praxe však nemusí být dostatečně efektivní ani v případě, že je jí věnován dostatečný prostor (jak z hlediska času stráveného při práci s dětmi, tak reflexí na fakultě), pokud učitelé, u nichž studenti učitelství praktikují, nedisponují reflektivními dovednostmi (Vlčková & Lojdová, 2020).

Potřeba tvorby kompetenčního rámce

Pro reflektivní pojetí pregraduální přípravy učitelů je typický postupný rozvoj a vyzrání osobnosti učitele, jenž se prostřednictvím stálé reflexe své učitelské činnosti mění ze studenta v učitele, experta na učení a rozvíjení jiných osob. Při realizaci reflektivního pojetí učitelské přípravy by měl být (Kosová et al., 2012, s. 40) student učitelství po dobu celého studia veden k tomu, aby hodnotil a rozebíral svoji práci. Tento přístup dovoluje studentovi učitelství osobně prožít proces konstruování poznání, a získat tak pro celý profesionální život nástroj pro (re)konstrukci, a tím i produkci vlastní didaktické teorie. Reflektivní pojetí učitelské přípravy tak vede studenta učitelství k vědomému utváření vlastního profesního sebepojetí i jeho jednotlivých komponentů (Pravdová, 2014).

Pro efektivní profesní rozvoj studenta učitelství je významné, aby student mohl identifikovat tzv. požadovanou učitelskou já, vztahovat se k ní a porovnávat je se svým aktuálním učitelským já, případně s jeho chtěnými podobami (Pravdová, 2014). A právě standard kvality profese učitele či

kompetenční rámec (KR) jsou nástroji, které mohou studenta učitelství i učitele provázet procesem reflexe jeho profesních zkušeností. Jak uvádějí Tomková et al. (2012), pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu a necítí se být jejími spoluvlastníky či spolutvůrci, pak je jeho dopad na profesní rozvoj učitelů omezený.

Vzhledem k absenci obecně sdíleného standardu profese učitele v České republice zůstává pro studenty učitelství představa nároků kladených na profesi učitele poměrně vágní. V posledním desetiletí vznikly v České republice dva nástroje mapující kvality učitele a studenta učitelství: na PdF UK v Praze *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) a na PdF MU v Brně *Standard kvality profesních kompetencí studenta* (Kratochvílová & Svojanovský, 2019). Uvedené dokumenty mají primárně formativní charakter, jejich škály nejsou formulovány pro sledování kompetencí více aktéry a analýzy, zda některé dovednosti absolventa souvisely s jeho pozdějším začleněním do profese a kvalitou výuky apod. Oba nástroje nemají dostupné benchmarky. Mají sice výhodu v jisté validovanosti, ale neposkytují data pro srovnání.

Ze zahraničních nástrojů je možné uvést v USA rozšířený Framework For Teaching (FFT) od Charlotty Danielson a organizace The Danielson Group (2013) nebo Marzano Focused Teacher Evaluation Model (2017). Oba tyto nástroje cílí jak na rozvoj učitelských kompetencí, tak na jejich měření, a dělí učitelské kompetence do několika domén.

Vzhledem (a) k inovativnímu pojetí kurikula vzdělávacího programu, které nabízí nový pohled na profesní přípravu učitelů, i (b) k vzhledem k úzké spolupráci mezi všemi aktéry zapojenými do profesní přípravy budoucích učitelů v rámci vzdělávacího programu (studenti učitelství, vzdělavatelé / průvodci, provázející učitelé, hospitující, mentoři), jsme se rozhodli pro tvorbu vlastního KR, jenž bude (a) vymezovat profesní kompetence, jimiž by měl absolvent učitelského oboru disponovat, má-li úspěšně vstoupit do učitelské profese, a současně (b) popisovat (v kontextu vzdělávacího programu) jednotlivé kroky vedoucí k osvojení těchto kompetencí.

V kontextu výše uvedeného lze vymezit několik kritérií, jež by měl KR jako nástroj umožňující zvyšování efektivity nejen učitelských praxí, ale i učitelské přípravy jako celku, naplňovat. KR studenta učitelství by měl být koncipován tak, aby (a) podporoval utváření profesního sebepojetí studenta učitelství; umožnil mu identifikovat chtěná profesní já a konfrontovat je s aktuální podobou učitelského já; provázel studenta od prekonceptů spojených s učitelskou profesí až po vlastní vědomě utvořené a reflektované pojetí sebe v roli učitele, pojetí žáka, pojetí výuky i pojetí vzdělávacího oboru, který vyučuje (Pravdová, 2014); (b) akceptoval osobnostní specifika studentů učitelství i specifickou úroveň profesního rozvoje každého z nich; (c) rozvíjel reflektivní dovednost studentů učitelství i provázejících učitelů, u nichž studenti praktikují; (d) umožňoval formativní hodnocení v různých podobách (sebehodnocení, peer hodnocení, formativní podněty od vzdělavatele atd.) (srov. William & Leahy, 2018); (e) podporoval proces učení se studenta učitelství: od získávání profesních znalostí, přes dovednosti, postoje a hodnoty až k potřebné úrovni učitelských kompetencí; (f) do práce s ním byli zapojeni všichni aktéři profesní přípravy učitelů: studenti učitelství, vzdělavatelé studentů učitelství, vysokoškolští vzdělavatelé i provázející učitelé.

Proces tvorby nástroje

Proces tvorby kompetenčního rámce (KR), který se stal východiskem pro vznik dalších nástrojů, probíhal v následujících krocích.

Vytvoření struktury kompetenčního rámce

Struktura KR byla navržena tak, aby korespondovala s výše uvedenými oblastmi kurikula studijního programu, a umožňovala tak studentům učitelství i jejich vzdělávatelům sledovat studentův posun ve všech studijních oblastech v průběhu dvouletého studia. Původní rozsáhlá matice cílů byla na základě výstupů analýz redukována na celkem 11 kompetencí, tedy na dvě až čtyři klíčové kompetence vztahující se vždy ke konkrétní složce práce učitele: (a) práce na osobním i profesním rozvoji; (b) vytváření a udržování pozitivních vztahů s dětmi, rodiči, kolegy, ale i mezi dětmi navzájem; (c) vytváření příležitostí pro učení každého žáka; (d) expertní zvládnutí oboru, který vyučuje. (Pátá

studijní oblast zahrnující praxi je prostorem, který umožňuje využívat a reflektovat výsledky učení oblastí 1 až 4.)

Výběr kompetencí vycházel z expertních znalostí průvodců studentů učitelství (vysokoškolských vzdělavatelů), včetně znalostí již existujících nástrojů ověřujících profesní kompetence studentů učitelství, a z reflektovaných zkušeností, které získali při výuce studentů učitelství ve vzdělávacím programu v předchozích čtyřech letech. Kritériem pro zařazení konkrétní kompetence do KR bylo, zda se jedná o kompetenci skutečně jádrovou, jejíž osvojení je východiskem pro úspěšný vstup do učitelské profese a setrvání v ní. KR proto nezahrnuje všechny kompetence, jimiž by měl učitel disponovat, ale pouze ty základní, jejichž zvládnutí predikuje další pozitivní vývoj v profesi učitele. Kompetence mají podobu tzv. *rozklíčované kompetence*, tedy popisují, co učitel či student učitelství konkrétně dělá, když příslušnou kompetencí disponuje.

Vznik popisu jednotlivých úrovní kompetencí

Pro účely vývoje nástroje a pro účely akčního výzkumu byl nejprve v roce 2019 vytvořen základní pilotní popis kompetencí Učitele naživo (dále UNŽ) vycházející z analýzy závěrečných prací (tzv. profesní výzev) studentů učitelství, na nichž studenti pracovali v průběhu dvouletého studia. Na tomto základě vznikly pilotní verze popisů kompetencí pro jednotlivé oblasti programu Učitel naživo. Profesní výzva zahrnovala popis toho, jakým způsobem se studentům dařilo osvojovat si v průběhu studia jednotlivé profesní kompetence. Obsahová analýza profesních výzev 20 studentů umožnila identifikovat konkrétní projevy naplnění jednotlivých kompetencí a přiřadit je k pěti stupňům ordinální škály vycházející z Whitmorovy (2009) škály od nevědomé nekompetence k nevědomé kompetenci. Ta byla zvolena proto, že s Whitmorovým pojetím učení a osvojování si kompetencí pracují studenti i v rámci studia. Popis každého z pěti stupňů tvořily dvě složky: první popisovala dosaženou úroveň kompetence, druhá uváděla konkrétní příklad jejího naplnění.

Příklad

Kompetence: *Utváří prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuje do chování dětí*

Úroveň 3: *Vyhodnocuje dopad intervencí na chování dětí, identifikuje, co (ne)funguje.*

Příklady naplnění úrovně (z profesní výzvy studenta učitelství):

S dětmi jsme stanovili pravidla, na která jsem se v průběhu roku odkazovala, při jejich porušení jsem používala popisný jazyk. V třídách, kde docházelo k neustálému porušování pravidel, jsme věnovali celé hodiny debatě o tom, co nám nefunguje a proč.

V současné době na sobě v této oblasti stále pracuji a stále je hodně co zlepšovat. Uvědomila jsem si, že ne vždy zasáhnou včas. Necháám děti „moc rozjet“ a pak je těžké oslovit konkrétního žáka, protože už se rozpovídají všichni. Musím se naučit výklad včas zastavit, nehledě na to, že bych třeba moc ráda dořekla myšlenku. Protože „teď to dořeknu a pak to vyřeším“ se vůbec nevyplácí.

Vzhledem k plánované pilotáži kompetencí UNŽ a tvorbě nástroje byl tento přístup zvolen i přesto, že byly identifikovány jeho limity: (1) byly analyzovány práce pouze 20 studentů, což přinášelo nejistotu v tom, zda budou data zcela nasycena, a (2) rozložení studijní skupiny z hlediska studijní úspěšnosti mohlo znamenat (při absenci některého stupně hodnocení ve skupině) nedostatečný popis některé z úrovní dosažených kompetencí.

V srpnu 2019 se formou workshopu seznámili všichni průvodci s principy a úrovněmi pilotní verze kompetencí UNŽ tak, aby nástroj mohli začít využívat při práci se studenty. Byli rovněž vyzváni k získávání a zaznamenávání podnětů pro budoucí revizi nástroje. S pilotní verzí byli v rámci průběžného vzdělávání seznámeni i učitelé, kteří provázejí studenty učitelství na praxi.

Pilotní verze kompetencí UNŽ byla v průběhu školního roku využíván pro (a) sebehodnocení studentů; (b) jako podpůrný nástroj pro hospitační činnost průvodců a (c) pro tripartity, na nichž se setkávají k hodnocení posunu v studentově profesním rozvoji student se svým spolužákem z jednotky praxe, jejich provázející učitel a jejich průvodce (vysokoškolský vzdělavatel).

Získávání dat od všech aktérů využívajících kompetenční rámec

Od září 2019 byl vytvořen sdílený prostor, kam mohli všichni aktéři zapojení do práce s kompetencemi UNŽ průběžně zapisovat své poznámky a připomínky týkající se této práce. V průběhu školního roku 2019/2020 byla získávána zpětná vazba na práci s pilotní verzí kompetencí. Zpětná vazba byla získána v květnu až červnu 2020 (a) od studentů všech skupin 1. a 2. ročníku (celkem od 36 studentů), (b) od průvodců studentů učitelství, kteří nástroj využívali při výuce a při hospitacích na praxi, a také (c) od provázejících učitelů, kteří popisy kompetencí UNŽ využívali k reflektování praxe studentů učitelství.

Revize pilotní verze kompetencí UNŽ

Ze zpětné vazby vyplynulo, že se kompetence UNŽ setkaly s pozitivní odezvou studentů i jejich provázejících učitelů a byly přijaty jako podpůrný nástroj zefektivňující přípravu na profesi učitele. Pilotní ověření ukázalo, že nezbytným kritériem pro funkčnost nástroje je jeho živost. Tedy potřeba, aby byly kompetence UNŽ materiálem, k němuž se student bude pravidelně vracet, protože mu poskytuje podporu na cestě jeho profesního rozvoje.

Při analýze zpětné vazby od studentů a provázejících učitelů a na základě reflexe práce s kompetencemi od průvodců se vynořily otázky, jimiž bylo potřebné zabývat se při revizi nástroje:

- a. Jaká podoba nástroje podpoří jeho formativní funkci (a tím i průběžnou práci s ním)?*
- b. Jak fungovala nastavená škála (od nevědomé nekompetence k nevědomé kompetenci)?*
- c. Jakým způsobem je možné posílit práci s kompetencemi UNŽ (tak aby byla zefektivněna příprava na profesi)?*

V červenci 2020 byl připraven a realizován workshop pro průvodce studentů učitelství, kteří jsou současně tvůrci obsahu koncepce vzdělávacího programu i obsahu nástroje. Cílem workshopu bylo expertní posouzení připomínek a poznámek vzešlých ze zpětné vazby a hledání odpovědí na výše uvedené otázky. Výstupem několikadenního workshopu byla revize nástroje do **podoby nového Kompetenčního rámce**. Oproti pilotní verzi proběhla řada vývojových změn.

Posílení formativní funkce kompetenčního rámce

Došlo ke shodě na tom, že kompetenční rámec by měl mít podobu, která posílí jeho formativní charakter. Proměnila se proto grafická koncepce nástroje. Původní verze (tabulka s vymezením jednotlivých úrovní A až E) byla převedena do podoby pracovních kartiček, jež jsou dobře využitelné při každodenní práci s KR, a to jak při sebehodnocení, tak při peer hodnocení i při získávání formativních podnětů od provázejícího učitele či průvodce (VŠ vzdělavatele).

Současná grafická podoba KR posílila jeho formativní funkci a zdůraznila princip personalizace.

- Posiluje uvědomění jednotlivých kroků (od znalostí přes dovednosti až po postoje), které student musí zvládnout, aby dosáhl potřebné profesní kompetence.
- Přispívá k zaměření pozornosti na konkrétní projevy či důkazy o dosažení profesních kompetencí a umožňuje uživatelům odpoutat se od průběžného posuzování toho, které úrovně student aktuálně dosahuje. Nezaměřuje se tedy primárně na sumativní funkci KR.
- Napomáhá ke zvědomování silných stránek studenta i k prožitku úspěchu při zvládnutí jednotlivých kroků.
- Umožňuje vzdělávatelům reagovat na studentovy konkrétní profesní potřeby.
- Respektuje odlišnou úroveň osobnostního i profesního rozvoje studentů učitelství. Například: u každé z kompetencí byly zachovány volné kartičky, do nichž studenti mohou zapisovat vlastní příklady toho, jak se jim příslušnou kompetenci podařilo naplnit, včetně dílčích kroků, které museli zvládnout a které KR nepopisuje či nepředpokládá.
- Nabízí studentovi možnost volby vlastní strategie při práci s KR.

a. Revize jednotlivých kroků vedoucích k získání kompetencí a revize úrovně potřebné pro absolvování programu (sumativní funkce kompetenčního rámce)

Ze zpětné vazby od studentů rovněž vyplynulo, že (ve shodě s výše uvažovanými limity, kapitola *Vznik popisu jednotlivých úrovní*) nebyla data zcela nasycena, a je proto třeba doplnit formulace některých úrovní. Nejvýrazněji se to projevilo u čtvrté studijní oblasti

Učitel a jeho vzdělávací obor, která byla v původní verzi KR rozpracována nejméně.

Rovněž se ukázalo, že pro práci s KR je vhodnější formulovat jednotlivé úrovně jako postupné kroky vedoucí od znalostí, přes dovednosti až po postoje, a tím až k popisu dosažené kompetence jako dlouhodobému či trvalému postoji studenta učitelství, který mu umožňuje dosažené znalosti a dovednosti uplatňovat ve své učitelské praxi.

U všech kompetencí byla úroveň A formulována jako pozitivní, zachycující buď činnost, která se děje na začátku výcviku, nebo znalost, bez níž se neobejde získávání kompetence. (*příklad: 1.1.1 Popsal jsem, jakým (ne)chci být učitelem*). Ukázalo se totiž, že přijímací řízení, které musí student absolvovat před vstupem do studijního programu, je nastaveno tak náročně, že do programu nevstupují takoví studenti, kteří by nedisponovali základními předpoklady pro osvojení konkrétních kompetencí.

Expertním posouzením prošla úroveň C, která je vnímána jako klíčová pro úspěšné absolvování studijního programu. Autoři znovu posoudili, zda popis úrovně C u jednotlivých kompetencí (a) odpovídá tomu, čeho mohou studenti učitelství v rámci dvouletého studijního programu dosáhnout, a (b) je dostačující pro úspěšný vstup do učitelské profese.

Kromě práce se zpětnou vazbou od aktérů programu byly k dispozici také podkladové materiály z kvantitativních analýz dat sebraných pomocí pilotní verze KR. Pilotní verze byly sbírány pro studijní oblasti 1 až 4 od následujících aktérů: 1) studenti programu (sebehodnocení), 2) hodnocení profesní výzvy studentů průvodci programu, 3) hospitace praxí studentů průvodci programu, 4) zpětná vazba na praxi studentů od jejich provázejících učitelů na základě KR. Kromě přehledu odpovědí jednotlivých aktérů byly k dispozici také srovnání sebehodnocení studentů v jednotlivých fázích programu, korelační analýza sebehodnocení studentů s hodnocením průvodců a provázejících učitelů a také srovnávací analýza hodnocení hospitačních studentů u jednotlivých průvodců programu. Tyto analýzy zároveň posloužily jako konceptuální rámec pro analýzy prezentované v následujících sekcích této zprávy.

Kromě výše popsaných změn došlo během letních workshopů také ke snížení redundance hodnocení studentů jednotlivými aktéry programu tak, aby jednak došlo ke snížení časové náročnosti (pro pilotní účely extenzivně nastaveného) hodnocení a jednak k jeho účelnějšímu nastavení vzhledem k expertíze jednotlivých hodnotitelů a specifitě situací (a tím pádem i hodnocených výstupů), v nichž se se studenty programu setkávají. Hodnocení tak pro další cyklus programu bylo rozděleno tímto způsobem:

- Studijní oblast 1 (*Učitel a jeho osobnostní rozvoj*) hodnotí průvodci programu na základě profesní výzvy
- Studijní oblasti 2 (*Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové*) a 3 (*Učitel jako tvůrce pro učení druhých*) hodnotí (nově ustanovený) hospitační tým během hospitací (příloha 3)
- Studijní oblast 4 (*Učitel a jeho vzdělávací obor*) hodnotí provázející učitelé na základě provázení studenta během praxe
- Sebehodnocení studentů probíhá nadále v oblastech 1 až 4 (příloha 1)

b. Implementace kompetenčního rámce do systému dvouleté učitelské přípravy

Pilotní verze ukázala, že práce s kompetenčním nástrojem zefektivňuje studentovu přípravu na profesi, a je proto žádoucí, aby byl co nejlépe využíván ve výuce, na praxi i při reflexi zkušeností. Komplexnost nástroje a změny, k nimž došlo při revizi nástroje, si vyžádaly přípravu několika workshopů zaměřených na práci s KR, a to pro všechny zapojené aktéry: (a) pro studenty učitelství na úvodním institutu; (b) pro provázející učitele na společném setkání provázejících učitelů a studentů učitelství; (c) pro mentory; (d) pro hospitační tým. Cílem těchto workshopů bylo představení funkcí nástroje a diskuse nad možnostmi práce s ním. V návaznosti na realizované workshopy pak byly (pro potřeby vznikající metodické příručky) zaznamenávány příklady dobré praxe při práci s KR, a to jak od studentů, tak od průvodců a provázejících učitelů.

Struktura kompetenčního rámce

Kompetenční rámec (KR) sestává ze 4 oblastí, které dohromady obsahují 11 klíčových kompetencí, jež se vztahují k základním oblastem práce učitele. Ke každé ze studijních oblastí byly vybrány 2 až 4 kompetence.

Studijní oblast 1: Učitel a jeho osobnostní rozvoj

- 1.1 Používám nástroje k vědomému utváření svého profesního sebepojetí.
- 1.2. Stávám se reflektujícím praktikem.

Studijní oblast 2: Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové

- 2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.
- 2.2 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry.
- 2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenci do chování dětí.

Studijní oblast 3: Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých

- 3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.
- 3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
- 3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
- 3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

Studijní oblast 4: Učitel a jeho vzdělávací obor

- 4.1 Mám utvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP.
- 4.2 Prokazuji oborové znalosti potřebné k provázení žáků.

U každé z kompetencí jsou popsány jednotlivé úrovně (A-E), jichž student může v průběhu studia (ale i po jeho ukončení) dosáhnout. Ve formativní verzi KR (tzv. kartičky) však tyto úrovně nejsou (z důvodů uvedených výše) znázorněny. Barevně je vyznačen pouze předěl mezi úrovní C a D, neboť zvládnutí úrovně C bylo určeno jako podmínka pro úspěšné absolvování studijního programu.

Jednotlivé úrovně vedou od znalosti přes dovednost, její aplikaci a analýzu zkušeností získaných v praxi až po vytvoření profesního postoje umožňujícího učiteli uplatňovat kompetenci v každodenní praxi (viz tabulka 1).

1.2.1A	Popíšu a vysvětlím jednotlivé fáze procesu reflexe (např. podle A.L.A.C.T. modelu).
1.2.2B	Funkčně odlišuji pojmy zpětná vazba, sdílení a reflexe.
1.2.3B	Zpětně se ohlížím za zkušeností, popisuji podstatné znaky toho, co se (ne)stalo, identifikuji, co je příště potřeba udělat stejně / jinak.
1.2.4B	Od provázejícího učitele nebo od spolužáka získávám zpětnou vazbu na své návrhy.
1.2.5C	Hledám informace (z různých zdrojů) pro porozumění příčinám toho, co se stalo.
1.2.6C	Analyzuji zpětnou vazbu získanou z různých zdrojů.
1.2.7D	Navrhuji alternativní řešení situace, u níž nebyly využity příležitosti k učení.
1.2.8D	Při navrhování nových řešení přihlížím ke svým silným stránkám, podporuji svou self-efficacy.
1.2.9E	Identifikuji pedagogické situace, které byly nevyužitou příležitostí k učení.

Tabulka 1. Popis jednotlivých úrovní u kompetence 1.2 Stávám se reflektujícím praktikem.

KR je využíván nejen studenty učitelství, ale i všemi aktéry zapojenými do jejich přípravy na profesi: průvodci (VŠ vzdělavateli), provázejícími učiteli i mentory.

Funkce KR je primárně formativní: studenti s ním (ve formě kartiček) pracují průběžně a sledují svůj posun u jednotlivých kompetencí; je využíván při peer hodnocení i při zpětné vazbě, kterou studenti získávají od průvodců i od provázejících učitelů na praxi.

Sumativní funkce KR je využívána v závěru studia, kdy je ověřováno, zda student dosáhl požadované úrovně kompetencí potřebných pro absolvování studijního programu. Kvantitativní sběr dat rovněž slouží pro účely průřezových analýz kombinujících různé datové zdroje o studentovi (viz *Přehled evaluačních nástrojů*).

Literatura

Danielson, Ch. (2013). *The Framework for Teaching. Evaluation Instrument* (4. vyd.). The Danielson Group. https://danielsongroup.org/sites/default/files/2020-01/2013_FtTEvalInstrument_Web_v1.2_20140825_.pdf

Dubec, M. (2013). Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In J. A. Moon, M. Diviš, J. Kolář, V. Dočekal, J. Valenta, H. Kasíková, H. Horká, V. Rodríguezová, K. Brücknerová, M. Dubec. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (s. 98–104). Brno: Masarykova univerzita.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realističtějšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Kosová, B. (2012). *Vysokoškolské vzdělávání učitelov. Vývoj, analýza, perspektivy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* 59(3), 232–258.

Marzano Center. (2017). *The Marzano Focused Teacher Evaluation Model. A Focused, Scientific-Behavioral Evaluation Model for Standards-Based Classrooms*. Learning Sciences International. <https://www.marzanocenter.com/wp-content/uploads/sites/4/2018/10/MC06-14-FTEM-White-Paper-1-16-18-Digital-4.pdf>

Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>

OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. <http://dx.doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8030-2015>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 19–30.

Tomková A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita. <http://dx.doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9652-2020>

William, D., & Leahy, S. (2018). *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab.

Whitmore, J. (2009). *Koučování*. Praha: Management Press.

Přílohy

Příloha č. 1 Kompetenční rámec – sebehodnoticí nástroj pro studenty učitelství – dichotomické výroky

	U následujících položek vyber, jestli je podle svého názoru splňuješ, nebo ne.
1.1.1A	Popsal jsem, jakým (ne)chci být učitelem.
1.1.2A	Popsal jsem, co toto (ne)chtěné já znamená pro mne, co pro děti.
1.1.3A	Ujasnil jsem si, jaké kroky musím udělat, abych mohl dosáhnout tohoto chtěného já (případně, abych se nepřiblížil podobě nechtěného já).
1.1.4B	Zformuloval jsem svůj osobní rozvojový cíl.
1.1.5B	Můj osobní rozvojový cíl vychází z mého (ne)chtěného učitelského já.
1.1.6B	Prošel jsem si kompetenční rámec a ověřil si, jestli v něm lze najít inspiraci pro kroky, kterými chci dojít k naplnění ORC.
1.1.7B	Navržené kroky k dosažení ORC jsem konzultoval s provázejícím učitelem a se spolužákem.
1.1.8C	Rozpracoval jsem jednotlivé kroky, které mě k naplnění osobního rozvojového cíle mohou vést.
1.1.9C	Zařazuji do své pedagogické práce kroky, které mi pomáhají dosáhnout ORC.
1.1.10C	Na základě zakázky vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat osobní rozvojový cíl i s provázejícím učitelem nebo se spolužákem.
1.1.11C	Vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat osobní rozvojový cíl, stanovuji si další kroky pro jeho úspěšné naplnění, případně cíl zpřesňuji.
1.1.12D	Od provázejícího učitele nebo od spolužáka, kteří pozorují moji výuku, vím, že jsou při mé práci s dětmi pozorovatelné jevy, na nichž je patrný dopad mého ORC na děti.
1.1.13D	Hledám další nástroje profesního rozvoje (profesní portfolio, kolegiální hospitace, účast na seminářích atd.)
1.1.14D	Využívám různé nástroje profesního rozvoje s ohledem na svou aktuální profesní situaci.
1.1.15E	Vyhodnocuji dopad konkrétního nástroje na svůj profesní rozvoj.
1.1.16E	Vyhodnocuji vývoj svých osobních rozvojových cílů a komentuji je ve vztahu ke svému profesnímu sebepojetí nebo k některé z jeho složek, např. k (ne)chtěným učitelským já.
1.1.17E	Hledám různé nástroje profesního rozvoje bez ohledu na svou aktuální profesní situaci.
1.1.18E	Využívám některé běžné situace (učební, životní) ke svému profesnímu rozvoji.
1.2.1A	Popíšu a vysvětlím jednotlivé fáze procesu reflexe (např. podle A.L.A.C.T. modelu).
1.2.2B	Funkčně odlišuji pojmy zpětná vazba, sdílení a reflexe.
1.2.3B	Zpětně se ohlídím za zkušeností, popisuji podstatné znaky toho, co (ne)se stalo, identifikuji, co je příště potřeba udělat stejně / jinak.
1.2.4B	Od provázejícího učitele nebo od spolužáka získávám zpětnou vazbu na své návrhy.
1.2.5C	Hledám informace (z různých zdrojů) pro porozumění příčinám toho, co se stalo.
1.2.6C	Analyzuji zpětnou vazbu získanou z různých zdrojů.
1.2.7D	Navrhuji alternativní řešení situace, u níž nebyly využity příležitosti k učení.
1.2.8D	Při navrhování nových řešení přihlížím ke svým silným stránkám, podporuji svou self-efficacy.
1.2.9E	Identifikuji pedagogické situace, které byly nevyužitou příležitostí k učení.

2.1.1A	Znám strategie, metody, aktivity a principy vedení žáků k zodpovědnosti za jejich chování a k samostatnosti a umím uvést jejich příklady.
2.1.2B	Při pozorování výuky (své i kolegy, z videozáznamu i při hospitaci) jsem identifikoval situace, kdy byly děti vedeny či mohly být vedeny k přebírání zodpovědnosti za své chování a k samostatnosti.
2.1.3C	Vyzkoušel jsem některý z principů, strategií, metod či aktivit, které vedou žáky k odpovědnosti a k samostatnosti.
2.1.4D	Ve třídě jsem opakovaně zařadil aktivity a metody, strategie a principy práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly zodpovědnost za své chování, a vyhodnotil jsem si jejich účinnost.
2.1.5D	Při práci s dětmi cíleně zařazuji a vyhodnocuji takové metody, strategie, aktivity, principy práce, které vedou žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za své chování.
2.1.6E	Umím bez přípravy řešit situace ve škole tak, abych podporoval u žáků rozvoj jejich odpovědnosti a samostatnosti.
2.2.1A	Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.
2.2.2B	Naplnuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluvím o žácích pejorativně za jejich zády, reaguji na situace porušování pravidel, jsem konzistentní v chování k dětem, zveřejňuji své chyby).
2.2.3B	Vedu žáky k tomu, aby se poznávali.
2.2.4C	Cíleně reaguji na projevy ohrožující důvěru ve třídě.
2.2.5C	Vedu žáky k tomu, aby se oceňovali a dávali si zpětnou vazbu.
2.2.6D	Dávám žákům prostor, aby mohli reflektovat, jak konkrétní situace ve třídě mohla podpořit či ohrožit prostředí důvěry. Učím je rozumět dynamice skupiny.
2.2.7D	Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích ohrožujících důvěru ve třídě.
2.2.8E	Vedu žáky ve výuce (i mimo ni) k rozlišování jejich interpretací a reálného stavu věcí (příklad: Ivan po mně hodil botu versus přiletěla ke mně bota), a tím rozvíjím jejich porozumění rozdílu mezi příčinami a následky jednání. Díky tomu upevňuji jejich důvěru ve spravedlnost.
2.3.1A	Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují ve třídě prostředí vhodné pro práci.
2.3.2B	Stanovujeme (spolu s dětmi) jednoduchá pravidla pro komunikaci a chování ve třídě.
2.3.3B	Cíleně reaguji na chování dětí, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
2.3.4C	V některých běžných situacích (například nedodání úkolu, nadávka spolužákovi, zesměšnění názoru spolužáka atd.) cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování.
2.3.5C	Pro předcházení problémovým situacím a k jejich řešení hledám inspiraci v odborné literatuře.
2.3.6C	V případě potřeby vyhledávám pomoc školního poradenského pracoviště.
2.3.7D	Vyhodnocuji závažnost konkrétní situace ve třídě a na tomto základě volím vhodný postup (uspořádání třídnické hodiny, okamžité vyřikávání, individuální pohovor, ochrana poškozeného).
2.3.8D	Vždy vědomě (ne)reaguji na chování žáků, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
2.3.9D	Cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování.
2.3.10D	Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích, kdy je narušené prostředí vhodné pro práci.
2.3.11E	Dokážu opustit naplánovaný průběh hodiny a věnovat se řešení aktuální situace ve třídě.

2.3.12E	Analyzuji situace, ve kterých došlo ve třídě k narušení prostředí vhodného pro práci s cílem identifikovat možné příčiny (například opakovaný neúspěch některých žáků nebo táhnoucí se spor z přestávky) a realizuji opatření vedoucí k řešení příčin.
3.1.1A	Znám Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (případně RVP pro gymnázia).
3.1.2A	Porozuměl jsem pojmům: klíčové kompetence, vzdělávací oblast, vzdělávací obor, průřezová témata, očekávané výstupy učení.
3.1.3A	Znám argumenty objasňující smysluplnost práce s cíli výuky.
3.1.4B	Zkouším formulovat cíle aktivity, kterou vedu.
3.1.5B	Vyhodnocuji, zda aktivita, kterou jsem vedl, splnila můj záměr.
3.1.6B	Promýšlím (sám, spolu s provázejícím učitelem, se spolužákem) cíle výuky
3.1.7B	Formuluji smysluplné rozvojové cíle pro provázaný edukační blok.
3.1.8B	Stanovuji cíle na základě reflexe předchozích zkušeností.
3.1.9B	Formuluji smysluplné cíle výuky s ohledem na potřeby dětí. Cíle jsou přiměřené věku a možnostem dětí i mým.
3.1.10B	Cíle výuky promýšlím / argumentuji ve vztahu k provázanosti výuky.
3.1.11B	Cíle výuky promýšlím / argumentuji ve vztahu k cílům dlouhodobým (ve vazbě na potřeby dětí, jejich dlouhodobé porozumění, na svou učitelskou vizi / pojetí výuky, na RVP apod.).
3.1.12D	Vedu děti k tomu, aby rozuměly cílům výuky, a tedy i tomu, kam směřuje jejich učení.
3.1.13D	S ohledem na různorodé potřeby dětí diferencuji cíle ve výuce.
3.1.14E	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování cílů výuky na děti.
3.2.1A	Vytvářím si zásobník metod a forem práce. (Využívám různé zdroje: vlastní reflektované zkušenosti, zkušenosti jiných, odbornou literaturu a zkušeností z výcviku).
3.2.2B	Používám metody, při kterých se cítím bezpečně a které vedou k naplnění cíle.
3.2.3B	Obohacuji svou práci o nové metody, směřující k naplnění cílů.
3.2.4C	Metody a formy práce volím tak, aby odpovídaly potřebám dětí i cílům učení.
3.2.5C	Ohlížím se za tím, jak metoda či forma výuky fungovala v konkrétní třídě / skupině dětí, zda vedla k (ne)naplnění cíle a hledám proč.
3.2.6C	Při volbě metod a forem práce zohledňuji i dlouhodobé cíle učení
3.2.7D	Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod z hlediska cílů, potřeb dětí, jejich dlouhodobého porozumění, RVP
3.2.8D	Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod ve vztahu k cílům, kvalitě učebních procesů a klimatu vyučování.
3.2.9D	Vedu děti k hodnocení a k vývoji metod a forem učení, k hledání jejich přínosu pro ně samotné.
3.2.10E	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování metod a forem práce na děti.
3.2.11E	Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.
3.3.1A	Znám způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.
3.3.2B	Vyhodnocuji dosažení cílů na základě pozorování žáků při práci a výstupů jejich práce.
3.3.3B	Sdílím a promýšlím způsoby, jak ověřovat naplnění cílů se spolužákem, provázejícím učitelem apod.
3.3.4B	Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jakým způsobem ověřím naplnění cíle.

3.3.5C	V procesu výuky získávám důkazy o učení. (Odlišuji důkazy o tom, že dítě „něco umí“ od toho, že se „dítě něco naučilo“; tzn. že využívám k posouzení posunů v učení i prekoncepty dětí).
3.3.6C	Posuzuji, zda jsou důkazy o učení ve shodě se stanoveným cílem.
3.3.7C	Využívám různých zdrojů k reflexi procesu učení (pozorování, důkazy o učení, důkazy o dosažení cíle, kolegiální observace, reflektivní rozhovor s provázejícím učitelem, hospitace apod.).
3.3.8C	Závěry z reflexe procesu učení zohledním při plánování další vyučovací jednotky.
3.3.9D	Reflektuji dopad svého snažení na děti v různých rovinách a vztazích procesu (znalosti, dovednosti, dlouhodobé porozumění, sociální vztahy, individualizace, inkluze).
3.3.10E	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hledání způsobů ověření naplnění cíle na děti.
3.4.1A	Znám principy a znaky formativního a sumativního hodnocení a dokážu pojmenovat jejich význam a místo v procesu žákova učení a rozvoje.
3.4.2B	Vnímám / zaznamenávám formulace, které používáme (já, provázející učitel, spolužák) při hodnocení práce dětí a jejich dopad na žáka / děti.
3.4.3C	Zaznamenám situace, kdy se hodnocení odehrálo v procesu výuky, a pojmenuji nástroje, funkce a cíle tohoto hodnocení.
3.4.4C	Hledám inspiraci (u provázejícího učitele, ve výcviku, v odborné literatuře) a zjišťuju, jaké podoby může mít formativní hodnocení.
3.4.5C	kouším děti hodnotit formativně (využívám popisný jazyk, kontroluji, zda hodnotím práci dětí, ne děti, akcentuji rozvojovou funkci hodnocení, formuluji kritéria apod.).
3.4.6D	Zkouším různé metody a formy hodnocení, u kterých mám vyargumentováno, že slouží k rozvoji dětí a zkvalitnění učebních procesů, a reflektuji jejich dopad na děti.
3.4.7D	Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období.
3.4.8D	Na základě reflexe různých metod a forem hodnocení vědomě využívám ty, které vedou k autonomnímu hodnocení, a tím podporují autonomní učení (sebehodnocení, peer hodnocení).
3.4.9E	Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hodnocení na děti.
3.4.10E	Vedu děti k tomu, aby spoluvytvářely kritéria pro hodnocení, aby si dávaly vzájemně zpětnou vazbu popisným jazykem apod.
4.1.1A	Našel jsem vazby mezi RVP a ŠVP u svého oboru / předmětu.
4.1.2B	Umím doložit, jak probírané učivo souvisí s RVP / ŠVP.
4.1.3B	Učivo, které s dětmi probírám, je v souladu s učivem, jak jej vymezuje RVP / ŠVP.
4.1.4B	Moje hodiny na sebe navazují (nebo navazují na hodiny provázejícího učitele) tak, že postupně naplňují obsah učiva RVP / ŠVP.
4.1.5B	Vím, jak efektivně ukotvovat učivo ve studentech. Např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding apod.
4.1.6B	Daří se mi nadchnout žáky pro některé téma mého oboru.
4.1.7C	Moje hodiny na sebe navazují (nebo navazují na hodiny provázejícího učitele) tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení.
4.1.8C	Umím kombinovat probírané učivo s vhodnými metodami a se svým pojetím oboru (například: jsem přesvědčen, že v ZSV by se mělo hodně diskutovat) a s vlastními silnými stránkami.
4.1.9C	Vedu žáky k vytváření a používání nástrojů (například systematické procvičování, práce s odbornou literaturou atd.), které jim pomáhají se v oboru posouvat samostatně dále.

4.1.10D	Ve svém oboru vytvářím příležitosti k učení tak, aby mohlo dojít k posunu v učení a (na základě jeho zvědomění) i k prožitku úspěchu u každého žáka.
4.1.11D	Formuloval jsem nosné myšlenky svého oboru a propojuji je s klíčovými kompetencemi.
4.1.12D	Moje hodiny na sebe (nebo na hodiny provázejícího učitele) navazují tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení a zároveň s žáky rozvíjíme klíčové kompetence a naplňujeme průřezová témata.
4.1.13D	Rozumím svému oboru natolik, že předvídám, kde by žáci mohli mít s učivem potíže.
4.1.14D	Rozumím svému oboru natolik, že se umím vypořádat s prekoncepty či s miskoncepty žáků.
4.1.15D	Aktivně pracuji s efektivním ukotvováním učiva ve studentech (např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding ap.).
4.1.16E	Plánuji a realizuji střednědobé nebo dlouhodobé projekty, které jsou zakončeny výstupem propojujícím učivo se situacemi v reálném světě.
4.1.17E	Podílím se na tvorbě či úpravách ŠVP, ve kterých se odráží moje pojetí oboru s jasnou vizí a cíli navázanými na RVP (očekávané výstupy, průřezová témata, klíčové kompetence).
4.1.18E	Aktivně podporuji nadané žáky v dosahování expertní znalosti.
4.2.1A	Při přípravě hodin se oborově dovzdělávám, abych žáky provázel v souladu se soudobým poznáním v oboru.
4.2.2B	Do hodin chodím s vědomím, že s dotazy žáků umím pracovat oborově správně.
4.2.3B	Pracuji s oborovými zdroji, které mi umožňují reagovat na dotazy žáků.
4.2.4B	Moje znalosti v oboru jsou na úrovni státní zkoušky.
4.2.5C	Žáky provázím oborem v souladu se soudobým poznáním v oboru a vztahuji jej k aktuálním tématům.
4.2.6C	Didaktickou transformaci oboru dělám s oporou o oborovou znalost i znalost potřeb dětí a cílů edukace.
4.2.7C	K přípravě na výuku využívám různé oborové zdroje, dokážu posoudit jejich vhodnost pro práci dětí konkrétního věku a vzdělávacích potřeb.
4.2.8D	V oboru se dále vzdělávám nad rámec RVP. Hledám témata, která propojují můj obor s ostatními školními předměty, a při výuce se pokouším o integraci oborů (spolupracuji na tom s kolegy).
4.2.9D	Vytvářím a pracuji s analogiemi a příběhy, abych zviditelnil klíčové principy mého oboru.
4.2.10E	O oboru přemýšlím jako o jednom z prostředků rozvoje osobnosti žáků, o rozvoji postojů, hodnot, konkrétně to znamená, že o oborových znalostech přemýšlím v kontextu rozvoje osobnosti žáků a zasazuji je do něj.
4.2.11E	Výuku připravuji tak, aby žáci měli příležitost zabývat se i etickými otázkami oboru a porozumět limitům a rizikům bádání či využití poznatků mého oboru.
	Ano
	Ne

učitel
nazívo

www.ucitelnazivo.cz



T A
Č R

Tento projekt je spolufinancován se státní podporou
Technologické agentury ČR v rámci programu ÉTA.

www.tacr.cz

Výzkum užitečný pro společnost.