

# Učíme se navzájem

Kompetenční rámec provázejícího učitele



Chceme učitele, kteří vědí kam jdou, vytvářejí a udržují vztahy založené na vzájemné důvěře, vytvářejí podnětné příležitosti pro učení každého dítěte a reflektují svou práci s oporou o důkazy.

vize učitelské větve organizace Učitel naživo

# Obsah

- 4 **1. Co je smyslem kompetenčního rámce provázejícího učitele**
- 7 **2. Jak kompetenční rámec provázejícího učitele vznikal**
- 10 **3. Já jako provázející učitel – sebepojetí učitele v roli vzdělavatele budoucích učitelů**
  - 3.1 Motivy ke vstupu do role provázejícího učitele
  - 3.2 Potřeby učitele, který vstupuje do role provázejícího učitele
  - 3.3 Očekávání
  - 3.4 Obavy
  - 3.5 Provázení
  - 3.6 Ovlivňování
  - 3.7 Balancování
- 18 **4. Činnosti, které učitel vykonává v roli provázejícího učitele**
- 21 **5. Struktura a popis kompetenčního rámce provázejícího učitele**
- 25 **6. Komu je kompetenční rámec provázejícího učitele určen**
- 29 **7. Charakteristiky studijního programu, v němž je kompetenční rámec využíván**

# 1 Co je smyslem kompetenčního rámce provázejícího učitele

**Kompetenční rámec provázejícího učitele vzešel** – podobně jako *Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství*<sup>1</sup>– z laboratoře organizace Učitel naživo. Na jeho tvorbě se podílela Blanka Pravdová spolu s Ivanem Čermákem, Michalem Dubcem, Alexem Katalidisem, Evou Lukavskou, Radkem Marušákem, Jitkou Michnovou a Janem Šimkem, ve spolupráci s provázejícími učiteli: Václavem Adámkem, Annou Antonovou, Martinem Bořkovcem, Lucií Čemusovou, Jakubem Doležalem, Olgou Doležalovou, Ladislavou Havelkovou, Evou Hilčarovou, Šárkou Holečkovou, Miroslavem Houskou, Jitkou Hřebeckou, Evou Chaloupkovou, Janem Kapitolou, Mirkou Kellovskou, Hanou Kotíkovou, Monikou Majerovou, Marií Nedvědovou, Jitkou Pokornou, Karlem Primasem, Jiřím Ratajíkem, Renatou Římnáčovou, Ivou Sadílkovou, Tomášem Stehнем, Michaelou Šédovou, Magdou Špačkovou, Ondřejem Švorcem, Marií Veverovou a Alešem Vohnickým.

---

1 Viz [www.ucitelnaživo.cz/karticky-pro-formativni-hodnoceni](http://www.ucitelnaživo.cz/karticky-pro-formativni-hodnoceni).

Po čtyři roky existence studijního programu pro budoucí učitele realizovaného v Učiteli naživo<sup>2</sup> jsme hledali nejlepší možný způsob **jak při profesní přípravě studentů učitelství spolupracovat, jak se propojovat, jak se vzájemně informovat, jak rozvíjet společný profesní jazyk**. Když jsme naši čtyřletou zkušenost reflektovali, utvrdili jsme se v tom, že pro spolupráci mezi provázejícími učiteli, studenty učitelství a jejich průvodci<sup>3</sup> potřebujeme vlastní nástroje, k nimž se budeme moci vztahovat. Nejdříve (v letech 2019–2021) vznikl a byl ověřován kompetenční rámec studenta učitelství. V roce 2020 jsme začali připravovat kompetenční rámec provázejícího učitele, který byl pilotně ověřen v letech 2021–2022.

Hlavním smyslem *Kompetenčního rámce provázejícího učitele* je:

- a. podpořit ty, kteří vstupují do role provázejícího učitele;
- b. nabídnout učitelům nástroj, který mohou využít k sebehodnocení a dalšímu rozvoji v roli provázejícího učitele;
- c. představit naši zkušenost s budováním vztahu mezi provázejícím učitelem, studentem učitelství a jeho průvodcem (vysokoškolským vzdělavatelem).

Označení učitele mateřské, základní nebo střední školy, u něž praktikuje student učitelství v rámci přípravy na profesi, se v odborné literatuře různí. V českém prostředí se setkáváme s pojmy fakultní učitel, cvičný učitel, mentor i supervizor. V tomto textu užíváme označení **provázející učitel**, které akcentuje hlavní charakteristiku této role, a to provázení studenta učitelství na cestě stávání se autonomním učitelem.



2 Přesný název studijního programu je *Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ (program v rámci celoživotního vzdělávání)* a je realizován organizací Učitel naživo, z. ú. ve spolupráci s Vysokou školou mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s

3 Role průvodce odpovídá v našem studijním programu pozici vysokoškolského vzdělavatele studentů učitelství – vyučujícího pedagogicko-psychologického základu.

Na základě studia odborné literatury i výzkumných zjištění, která jsme získali při tvorbě nástroje, jsme pojem provázející učitele definovali následovně:

Provázející učitel je vzdělavatel studentů učitelství, který je současně učitelem žáků mateřské, základní nebo střední školy a student učitelství u něj praktikuje v rámci přípravy na profesi. Provázející učitel se studentem učitelství spolupracuje při přípravě a plánování výuky, při její realizaci i při jejím vyhodnocování. Disponuje reflektivními dovednostmi, které mu umožňují vyhledávat a rozvíjet příležitosti k učení studenta učitelství, a podporovat jej tak v jeho profesním růstu.

Učitel, který do role provázejícího učitele vstupuje, většinou disponuje rozvinutými kompetencemi profesními, jež Vašutová (2004, s. 92) označuje jako: *otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně vázané a chápané celostně.*

V roli provázejícího učitele je však, i přes vysokou profesionalitu učitele, nutno dále rozvíjet a prohlubovat především kompetence související s tím, že nově **vstupuje do odborné komunikace s aktéry přípravy budoucích učitelů: se studentem učitelství a s vysokoškolskými vzdělavateli, tedy kompetence ke spolupráci a kompetence reflektivní a mentorské.** Provázející učitel rovněž potřebuje utvářet své profesní sebepojetí v pro něj nové roli vzdělavatele budoucích učitelů, a zvyšovat tak své sebevědomí v roli provázejícího učitele.

Předkládaný nástroj ho na cestě k osvojení těchto kompetencí může provázet.

# 2 Jak kompetenční rámec provádějícího učitele vznikal

Zásadní význam jsme připisovali již **procesu tvorby** kompetenčního rámce.

Byli jsme přesvědčeni, že díky společné práci na něm:

- budeme hovořit o příkladech dobré praxe, o tom, jak to vypadá, když se provázení daří;
- se do kompetenčního rámce promítně žitá zkušenost našich provázejících učitelů (ať těch, kteří s námi spolupracují čtyři roky, nebo těch, kteří jsou s námi prvním rokem);
- se ukáží různé podoby provázení studenta na praxi;
- zvědomíme, že je normální učit se „provázení“, tedy rozvíjet kompetence provázejícího učitele;
- budeme sladovat náš profesní jazyk, sdílet pojmy, témata, učit se vzájemnému porozumění;
- vytvoříme jednoduchý, ale ne povrchní nástroj, který bude užitečný pro všechny zapojené v profesní přípravě učitelů.

Z diskusí o **smyslu a využití** kompetenčního rámce provázejícího učitele vyplynulo, že ve vztahu ke kompetenčnímu rámci provázejícího učitele máme mnohá **očekávání**.

- Kompetenční rámec budeme využívat k průběžnému vyjasňování naší zakázky směrem ke spolupracujícím učitelům. Tím jim dáme větší jistotu a porozumění tomu, co je naším společným cílem v profesní přípravě učitelů.
- Práce s kompetenčním rámcem umožní sladování se – studentů učitelství, průvodců i provázejících učitelů – ve využívání profesního jazyka.
- Kompetenční rámec nám pomůže zjednodušit komunikaci a zefektivnit práci: všichni budeme vědět, co děláme a proč to děláme.
- Kompetenční rámec nám pomůže zaměřovat pozornost při reflexi.
- Kompetenční rámec bude nástrojem, který mohou využívat mentoři při podpoře provázejících učitelů.
- Provázející učitelé budou moci kompetenční rámec využívat pro stanovení svých osobních rozvojových cílů.
- Kompetenční rámec může být užitečný pro studenty učitelství při zahájení praxe, i pro ty, kteří se brzy po nástupu do profese chtějí stát provázejícími učiteli (třeba právě proto, aby získali „partáka“ pro společné plánování a reflexi výuky).

Ve školním roce 2019/2020, kdy nástroj vznikal, se jeho tvorby účastnilo 29 provázejících učitelů zapojených do vzdělávání studentů učitelství v rámci studijního programu realizovaného organizací Učitel naživo (viz kapitolu 7). Skupina učitelů byla heterogenní.

Tvořili ji učitelé a učitelky ze základních a středních škol různých typů, kteří vyučovali různé vzdělávací obory. Roli provázejícího učitele (ve spolupráci s organizací Učitel naživo) vykonávali 1 až 4 roky. To znamená, že v tomtéž rozsahu se účastnili i vzdělávacího programu pro provázející učitele<sup>4</sup>. Délka vlastní učitelské praxe těchto učitelů se pohybovala v rozmezí 5–35 let.

- 1.** Získávání dat a jejich analýza probíhaly ve čtyřech etapách. První etapa byla realizována v září 2019. Provázející učitelé byli vyzváni k psaní tzv. volné výpovědi (McGuire & McGuire, 1981) v rozsahu 15 minut, jejímž podnětem byla nedokončená věta: *Já jako provázející učitel...* Otevřené kódování (Švaříček & Šedová, 2007) volných výpovědí učitelů a následná kategorizace umožnily identifikovat témata a procesy, které učitelé považují pro roli provázejícího učitele za klíčové.

<sup>4</sup> Vzdělávací program pro provázející učitele v programu Učitel naživo v letech 2017–2021 připravovali a realizovali tito lektori: Anna Pohanková, Zdeněk Dlabola, Jitka Michnová, Michal Dubec, Ivan Čermák, Eva Lukavská, Alexis Katakalis, Blanka Pravdová.



**2.** Druhá etapa proběhla v dubnu 2020. Provázející učitelé byli rozděleni do pěti ohniskových skupin (Morgan, 2001) a v diskusi se zaměřovali na výčet a popis činností spjatých s procesy, které byly identifikovány ve volných výpovědích: **s provázením a s balancováním.**

Provázející učitelé v ohniskových skupinách odpovídali na tyto otázky spojené a) **s provázením:**

- Co dělám, když **provázím** studenta na praxi?
- Jaké konkrétní činnosti jsou s provázením studenta učitelství spojené?
- Je nějaký rozdíl mezi tím, jak jsem tuto činnost dělal na začátku (a je jedno, jestli před čtyřmi lety nebo před čtyřmi měsíci) a teď?
- Podle čeho poznám, že se mi tuto činnost daří dělat dobře?

b) **s balancováním:**

- Čeho se týká **hledání rovnováhy či balancování** v roli provázejícího učitele?
- Mezi čím jako provázející učitel balancuji?
- Jaké kroky dělám pro to, aby se mi dařilo (zvolenou činnost/věc/jev) balancovat?
- Jak to vypadá, jak se projevuje, když se mi to daří?

**3.** V průběhu třetí etapy (květen – srpen 2020) byly zaznamenané odpovědi opět kódovány a kategorizovány a výsledky analýzy byly sdíleny s provázejícími učiteli. Z verze, již doplnili a verifikovali zapojení provázející učitelé, byly vybrány činnosti, které učitel vykonává, disponuje-li potřebnými kompetencemi v roli provázejícího učitele. Ty byly následně rozděleny do pěti kategorií – oblastí.

**4.** Ve čtvrté etapě (školní roky 2020/2021 a 2021/2022) byl připravený kompetenční rámec ve formě pracovních kartiček pilotně ověřován. Protože ve školním roce 2020/2021 probíhala v důsledku koronavirové pandemie výuka distanční, a pozornost učitelů i studentů učitelství byla zaměřena na jiné úkoly, nepodařilo se nám získat dostatek informací potřebných k vyhodnocení pilotáže. K tomu došlo až v následujícím školním roce. Původní představa, že v průběhu pilotáže budou provázející učitelé formulovat otázky, které považují při práci s kompetenčním rámcem za klíčové, a ty budou následně doplněny na druhou stranu kartiček, se nepodařilo realizovat. Zůstává tedy výzvou pro další období.

Zvolený induktivní přístup a zapojení celé heterogenní skupiny spolupracujících učitelů do tvorby kompetenčního rámce a do jeho pilotáže umožnil využít reflektované zkušenosti provázejících učitelů, a tím posílit jejich identifikaci s tímto nástrojem.

# 3 Já jako provázející učitel – sebepojetí učitele v roli vzdělavatele budoucích učitelů

Učitelé zapojení do tvorby kompetenčního rámce provázejícího učitele formulovali ve volných výpovědích, jejichž smyslem bylo přemýšlet o sobě v roli provázejícího učitele, řadu pocitů, postojů a konkrétních zkušeností spojených s touto rolí. Cílem kódování těchto volných výpovědí učitelů bylo odpovědět na otázku, **jak o sobě v roli provázejícího učitele přemýšlejí sami učitelé a co je pro ně v této roli významné**. Kategorie, které vzešly ze seskupování kódů představuje tabulka 1. V následujícím textu budou jednotlivé kategorie přiblíženy.

**Tabulka 1**  
Kategorie vzešlé  
z volných výpovědí  
provázejících učitelů

Zkušení provázející učitelé	Začínající provázející učitelé
<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivy ke vstupu do role provázejícího učitele a setrvání v ní</li><li>• Potřeby učitele, který vstupuje do role provázejícího učitele</li><li>• Očekávání (od nových studentů a spolupráce s nimi)</li><li>• Provázení</li><li>• Ovlivňování</li><li>• Balancování</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivy ke vstupu do role provázejícího učitele</li><li>• Očekávání (od role)</li><li>• Obavy</li></ul>

### 3.1 Motivy ke vstupu do role provázejícího učitele

Učitelé se při psaní volných výpovědí spontánně zamýšleli nad motivy, které je vedly ke vstupu do role provázejícího učitele, a přemýšleli i o tom, proč v této roli setrvávají.

Uváděli tyto motivy: (a) inspirace, možnost rozvíjet se a růst; (b) chuť předávat zkušenosti a pozitivní vztah k profesi, zvědomovat význam role učitele; (c) být součástí učící se komunity; (d) příležitost reflektovat svoji práci a zvědomovat své znalosti; (e) sdílení, radost ze sledování pokroků studentů, sdílení úspěchu studentů. Příklady toho, jak učitelé svou motivaci popisují, zachycuje tabulka 2.

**Tabulka 2**  
Motivy pro vstup do role  
provázejícího učitele  
a pro setrvání v ní

a)

#### Inspirace, možnost rozvíjet se a růst

*Studenti mě obohatili, vnímám to tak, že jsem z nich čerpala víc, než jim dávala. Studenti mě ovlivnili v rozhodování o mé budoucí profesní cestě, jsem ráda, že jsem s nimi mohla být v jednotce. (PU1)*

*V mnohém mi studenti otevřeli oči, jak nahlíží na děti, co jim připadá důležité... třeba mi to ze začátku připadalo divné, ale fakt jsem pak viděla, že to funguje a že se děti cítí líp, tak jsem to převzala. Taky se pořád učím užívat popisný jazyk – odbourávat všem dobře známé učitelské hlášky. Pořád je co zlepšovat na mojí vlastní práci, na přístupu k dětem, na prioritách... (PU3)*

*Líbí se mi setkávat s lidmi, kteří chtějí do školství... Ráda se se svými studenty bavím, jsou mladí a nadšení, přemýšlejí a zkoušejí si věci, které by měly ve škole fungovat. Hodně naslouchají, jsou otevření. (PU4)*

*Přijde mi fajn, že mají možnost potkávat se zajímaví lidé, kteří se vzájemně inspirují a vytváří spolu věci, které v praxi pěkně zafungují. To se mi moc líbí. (PU5)*

*Je obohacující potkávat se novými učiteli – budoucími i těmi současnými. Být v té energii „chtění“ dělat svou práci co nejlépe. Nechat se inspirovat a sám inspirovat, nechat se povzbudit a sám povzbudit. Nejen učit, ale učit se. Sdílet. Radost. Povzbuzení v tom, co děláme. (PU8)*

*Za rok jsem se naučil spoustu věcí. Díky studentům jsem získal nové nápady a pohledy na témata, která jsme společně prezentovali. Hodně mě to posunulo a „svěží vítr“ studentů, kteří doposud neměli s výukou a školním prostředím a s pozicí učitele zkušenosti, rozjasnil některé moje myšlenky. (PU9)*

*Já potřebuju ke své práci sdílení, druhý pohled, reflexi, společné tvoření – a čas na to... to společné „kuchtění“, to je něco, co je podle mě nezbytné a pro mě jako provázejícího učitele dost osvěžující, tak se na to těším. (PU10)*

Vnímám to tak, že s nimi současně rostu i já, neustále se učím z toho dobrého i špatného, co u nich vidím. Např. vztah k žákům, komunikace s nimi, způsob zjednávání kázně apod. (PU11)

Vede mě to (role PU) k větší sebedisciplíně. Po několika letech na sobě pozoruji postupnou změnu myšlení a přístupů k výuce, k práci s dětmi, k uvažování o podstatných a nepodstatných věcech ve škole. Samozřejmě, že nevím, jestli vždy správně, ale už to, že si nejsem řadou věcí jistý jako dříve, mě uspokojuje, protože nestojím na místě. (PU 13)

Taky mne to dost rozvíjí. Nutí mě to zastavit se a pracovat na zvědomění toho, co dělám jako učitel. (PU23)

Mám pocit, že nebýt Učitele naživo a studentů, že bych možná už řádně vyhořela. (U24)

**b)**

### **Chuť předávat zkušenosti a pozitivní vztah k profesi, zvědomovat význam role učitele**

Ukázat, že je to skvělá práce, která má smysl. Že to jde. Že učitel není flákač, který prozevluje léto. To vnímám silně. Ukázat zájemcům, že je to ok job. Sakra těžkej a zodpovědněj. Nicméně inspirativní a inspirující. Kdo jinej může může mít takovou sílu utvářet lidi. Rodiče možná, kámoši, klub a pak škola.... pokud budu dobrej, tak ukážu cestu. Budu předávat vědění a pohled na svět. To je sakra síla. To by si lidi měli uvědomit, učitel je velký kápo. Ne prackama, ale vlívem na děti. Často je vidí víc než ty jejich rodiče. Ví toho o nich víc než jejich rodiče. Má možnost pomoci, ale taky uškodit. To je sakra zodpovědnost. (PU13)

Těší mě, že mohu předávat zkušenosti někomu, kdo o ně stojí. (PU8)

V určité fázi svého života se mi vyskytla potřeba předat druhým výsledky mého učitelského pachtění. (PU21)

**c)**

### **Být součástí učící se komunity**

Jako provázejícího učitele mě inspirují setkání s ostatními provázejícími učiteli s ostatních škol, i od nich můžu čerpat inspiraci, podělit se o zážitky nebo si jen postěžovat, že to či ono nefunguje. Je to skvělá možnost seznámit se specifickými zvláštnostmi jiných škol, které jsou do programu zapojené. (PU9)

Líbí se mi naše komunita, ve které se inspirujeme a motivujeme, nikdo nikoho nesoudí. Přicházím sem na naše setkání načerpat elán a chuť do další práce. (PU11)

Potkal jsem lidi, který jsou ok, některý lehce prdlý, ale ok. Proč to dělám. Sám nevím a vím zároveň. Dobříjí to baterky, vypadnu z rutiny. Potkávám lidi, který to mají stejně. To mě baví. To mi dodává sílu. (PU13)

V něposlední řadě je pro mě inspirací a radostí setkávat se s týmem lektorů a učitelů... znamená to pro mě rozšíření okruhu známých a přátel s určitými společnými zájmy a přístupy. (PU27)

**d)**

### **Příležitost reflektovat svoji práci a zvědomovat svoje znalosti**

Jsou věci, které člověk dělá tak automaticky, že to nevnímá a tohle studenti ocení a řeknou, že by to tak chtěli umět. (PU3)

Pozice provázející učitelky mi dává možností více se zamýšlet nad tím, jak učím. (PU9)

Zároveň je její [míněno: studentky učitelství] přítomnost ve škole pro mě ještě větší motivací se nad svojí prací zamýšlet a svoji práci s dětmi plánovat tak, aby byla srozumitelná a přínosná pro ni. ... Zároveň se jako provázející učitel více zamýšlím nad všemi aktivitami, které dělám, aniž bych tam studentku měla, prostě mě to nutí více promýšlet. (PU18)

Po těch letech, co učím, už bych se nedostala např. k reflexi, což myslím tak, že bych si to neverbalizovala, jen promyslela nebo v tom školním fofru ani nestihla pořádně uvědomit. (PU11)

e)

### Sdílení, radost ze sledování pokroku studentů, sdílení úspěchů studentů

Jsem ráda, že jsem u toho, kdy do škol začnou přicházet lidé, kteří budou vědět jak na to a budou se do školy těšit.

Mám radost, když můžu sledovat pokrok studentů a když vidím že se studenti připravují se zaujetím a nejsou v pozici, kdy si jenom odkrouť povinnosti a odejdou. (PU 9)

... jsem ráda, že tam mám někoho, s kým sdílím. (PU18)

## 3.2 Potřeby učitele, který vstupuje do role provázejícího učitele

Kromě motivů spojených se vstupem do role provázejícího učitele a se setrváním v ní, provázející učitelé také uvažovali o tom, co je pro vykonávání role potřebné (viz tabulku 3). Byly identifikovány tyto potřeby: (a) dostatečné učitelské sebevědomí; (b) funkční spolupráce s ředitelem školy; (c) disponibilní čas pro provázení; (d) podpora v roli provázejícího učitele.

**Tabulka 3**  
Potřeby spojené se vstupem do role provázejícího učitele

### Dostatečné učitelské sebevědomí

Cítím, že být provázejícím učitelem není snadné, chce to dost sebevědomí, pozvat si někoho do svých hodit, obzvláště někoho, kdo je aktuálně školen skvělými odborníky, jak to má vypadat. A rozhodně vidí i věci, o kterých budou říkat, že to není ono. (PU 11)

### Funkční spolupráce s ředitelem školy

Zároveň mi role provázejícího učitele přináší těžkosti ve škole, kde učím. Ředitel tomu není moc nakloněn a zvyšuje na mne tlak. Bohužel tomu nerozumí. Přesto klady a pozitiva pro mne osobně v této roli převažují. (PU23)

### Disponibilní čas pro provázení

Potřebuju míň hodin v den, kdy tam mám studenta. (PU5)

Já potřebuju ke své práci sdílení, druhý pohled, reflexi, společné tvoření – a čas na to.

... to společné „kuchtění“, to je něco, co je podle mě nezbytné a pro mě jako provázejícího učitele dost osvěžující, tak se na to těším. (PU10)

### Podpora v roli provázejícího učitele

Zároveň mám nějaké vedení, mohu se radit, sdílet, opřít se o to, co znám, co prožívám v Učiteli naživo. (PU5)

Potřebuju mít na drátě/k dispozici někoho, s kým budu mít možnost řešit situace ve škole a situace se studentem. (PU16)

### 3.3 Očekávání

Očekávání, jež provázející učitelé ve volných výpovědích uváděli, jsou veskrze pozitivní a lze je rozdělit do dvou skupin (viz tabulku 4). Zkušení provázející učitelé svá očekávání vztahují spíše k **novým studentům**, s nimiž budou v nadcházejícím školním roce spolupracovat, začínající provázející učitelé pak popisují i očekávání vztahující se k roli provázejícího učitele.

Tabulka 4  
Očekávání provázejících učitelů

Očekávání ve vztahu ke studentům a ke spolupráci s nimi
<b>nový pohled na vlastní práci</b>
<i>Každá praxe, kterou jsem dosud vedl, mi otevřela nějaký <b>nový pohled na mou vlastní práci</b>. Tak myslím, že budu o své práci přemýšlet když ne víc, tak určitě jinak. (PU15)</i>
<b>práce v tandemu</b>
<i>Se těším, že budeme <b>ve dvojici</b> – a bude to pro mě motivace víc připravovat hodiny, a budeme společně řešit, jak to udělat líp a budeme mít oba dost špatný i dost dobrý hodiny. (PU16)</i>
<i>Určitě se těším na <b>párovou výuku</b>, která mě láká. Doufám, že se nám podařilo dobře nastavit dohodu se studenty a bude nám to při párové výuce fungovat. (PU23)</i>
<i>Opravdu se těším na možnost učit společně ve třech, což nám umožní mnohem více se věnovat studentům individuálně a dosáhnout většího efektu práce se skupinami. (PU27)</i>
Očekávání ve vztahu k roli provázejícího učitele
<b>možnost být součástí učící se komunity</b>
<i>Se těším na ty semináře a vzdělávání. Doufám, že tu vznikne <b>komunita</b>, nejlíp škol, abych je mohl navštěvovat, sdílet, zvát na programy, co budeme dělat my a který by zas připravili oni. (PU 16)</i>
<i>To vnímám jako příležitost rozšířit okruh lidí, se kterými je možné <b>sdílet</b> tematiku vzdělávání. (PU17)</i>
<b>příležitost k (sebe)reflexi</b>
<i>Těším se i na to, že dojdou ke své <b>sebereflexi</b> a něco nového se naučím, připomenu si a vylepším. (PU22)</i>
<i>... budu v dobrém smyslu nucena analyzovat a reflektovat, co v hodině funguje pěkně a co spíše ne. (PU27)</i>
<b>příležitost k seberozvoji</b>
<i>Zároveň doufám, že prostřednictvím spolupráce se studenty si udělám jasněji v některých svých zásadních tématech: jak najít a položit otázky tak, abych se jich zapojilo co nejvíc, jak odbourávat nechuť dobrovolně se zapojovat ... Budu rád, když studenti budou přinášet vlastní témata, ale byl bych rád, aby se spolupráce týkala i těchto mých témat. (PU19)</i>
<i>Očekávám, že při předávání zkušeností kolegyním se i <b>já sama mnohemu naučím od nich</b>, ale vlastně i sama od sebe. (PU27)</i>

### 3.4 Obavy

Další identifikovanou kategorií byly obavy (viz tabulku 5). Ty se objevovaly především u začínajících provázejících učitelů. Týkaly se (a) nedostatku času; (b) problémů, které vstup do role provázejícího učitele způsobí ve škole; (c) z negativního dopadu praxe studenta učitelství na žáky; (d) z nedostatku vlastních kompetencí; (e) z nejistoty, jak budou praxe fungovat ve třídách, kde učitel ještě nevyučoval nebo vyučoval jen krátce. Jak se ukazuje dále, tyto obavy nebyly neoprávněné a u zkušených provázejících učitelů se transformovaly ve vědomé balancování (blíže viz 3. 7).

Tabulka 5  
Obavy provázejících učitelů

<b>Obavy provázejících učitelů</b>
<b>z nedostatku času</b>
<i>Se trochu bojím, kolik času to opravdu zabere – jakože moc. (PU16)</i>
<b>z problémů, které vstup do role provázejícího učitele způsobí ve škole</b>
<i>Že budu chybět ve škole a že za mě bude muset být suplování... což je v době krize s nedostatkem učitelů fakt velký problém a zvyšuje hladinu stresu zejména u mých kolegů. (PU21)</i>
<b>z negativního dopadu praxe studenta učitelství na žáky</b>
<i>Mám trochu strach, že student bude mimo a děti budou trochu trpět. (PU16)</i>
<b>z nedostatku vlastních kompetencí</b>
<i>Měla jsem obavy, zda se mám zapojit [míněno: stát se provázejícím učitelem studentů učitelství v programu Učitel naživo] a zda to zvládnu, ale obavy jsou pryč a zůstalo potěšení ze spolupráce s novým člověkem. (PU17)</i>
<b>z fungování praxí ve třídách, v nichž provázející učitel vyučuje nově</b>
<i>Taky si nejsem jist, jak to bude fungovat ve třídách, které ještě tak dobře neznám. (PU10)</i>

### 3.5 Provázení

V rámci analýzy byly identifikovány tři procesy, které učitelé spontánně včlenili do svých úvah o sobě v roli provázejícího učitele: **provázení, ovlivňování a balancování**. Procesem, jemuž věnovali učitelé pozornost nejvíce, bylo samotné **provázení**. To souvisí se vztahem, jenž vzniká mezi provázejícím učitelem a studenty učitelství. V textech se objevovaly různé popisy a charakteristiky procesu provázení.

- „ *Provázet je pro mne trochu věst, ale ta předpona pro- znamená nějakou dobu, znamená proces (viz probíhat – běhat, protáhnout – táhnout). V předponě slova je skryt kontext jádra a významu slova. Provázet je pro mě spíš pomáhat, být v jeden okamžik na stejném místě. Zažívat stejné situace, nahlížet momenty stejné, ale jinýma očima. (PU6)*
- „ *Provázení tedy beru jako sdělování zkušeností, diskusi o tom, proč volím takové cesty, proč takové metody, pomůcky a kdo ví, co ještě. Přijímáme zkušenosti toho druhého, učíme se navzájem a cítím to jako obohacení pro mě i pro žáky. (PU 8)*



Učitelé uváděli, že součástí provázení je (a) **dávat studentům prostor pro zkoušení nového a učení se z chyb ...** nechat je vyzkoušet různé přístupy a aktivity, zjistit, že není nutné, aby se všechno „povedlo“, i my se za pochodu učíme a reflektujeme, nemáme všechno jisté, pod kontrolou. (PU24); (b) **převzít zodpovědnost za studenty učitelství:** Vnímám taky svoji zodpovědnost – předat studentům co nejvíc o škole. Určitě ne jen jak učit, ale spoustu věcí kolem – aby nebyli překvapeni tím množstvím úkonů VEDLE učení. Výjezdy a papírování kolem nich, zápisy do třídnic, IVP, doučování, pedagogické rady, předmětové komise, plány práce, suplování, různé dotazníky a hory dalších věcí. (PU4)

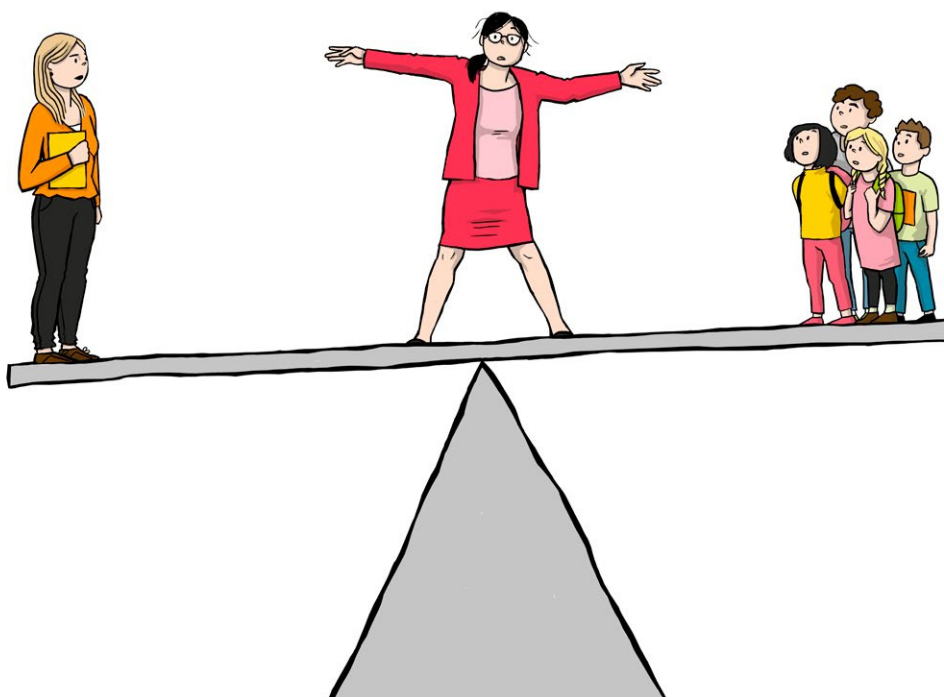
Podrobně rozvíjí téma provázení kapitola 4.

### 3.6 Ovlivňování

Druhým, opakovaně zmiňovaným procesem je **ovlivňování či obohacování**. Ovlivňování se – na rozdíl od provázení – vztahuje k více aktérům, nejen k vlivu provázejícího učitele na studenty učitelství. Ve volných výpovědích bylo ovlivňování pojímáno pozitivně. Týkalo se také ostatních kolegů ve škole (dokonce se připojila další kolegyně, PU2); samotných provázejících učitelů (studenti mě ovlivnili v rozhodování o mé budoucí profesní cestě, PU1), ale i žáků (spolupráce měla pozitivní vliv na děti ve třídách, kde jsme učili, PU7).

### 3.7 Balancování

Třetím tematizovaným procesem bylo **balancování**. Proces balancování se ve volných výpovědích objevoval ve vztahu k řadě situací (viz první část tabulky 6). Že se jedná o téma důležité, potvrdily i diskuse v ohniskových skupinách, kam bylo téma „balancování v roli provázejícího učitele“ přineseno a učitelé na něj reagovali generováním dalších příkladů balancování, jež v roli provázejícího učitele zažívají (viz druhá část tabulky 6).





Zveřejnění tématu balancování se ukázalo jako významné, a to především ze dvou důvodů. Za prvé legitimizuje (v prožívání konkrétního jednotlivce) úkoly a problémy, s nimiž se provázející učitel vyrovnává, chce-li úspěšně zvládat dualitu svých rolí. Zvědomuje tak nutnost nastavit hranice, díky nimž může optimálně zvládat obě své role: jak roli provázejícího učitele studentů učitelství, tak roli učitele žáků. Za druhé poukazuje na problémy, s nimiž se provázející učitel jako vzdělavatel budoucích učitelů potýká a na něž by měl být připravován a měl by mít možnost je sdílet s kolegy.

**Tabulka 6**  
Příklady spojené  
s procesem balancování  
v roli provázejících  
učitelů

<b>Balancování</b>	
<b>Příklady z volného psaní provázejících učitelů</b>	
<b>mezi nedostatkem času a smyslem, který mi to dává</b>	<i>Stojí to čas a někdy jedu trochu na doraz, ale mně to zatím stále za to stojí. (PU5)</i>
<b>mezi nedostatkem času a zodpovědností za studenty učitelství</b>	<i>Tento týden jsem měla dilema, právě probíhá víkendové setkání druhostupňových učitelů matematiky H-metody a já se rozhodla jít sem. Chci to tedy brát vážně, zodpovědně, s ohledem na studentky. (PU2)</i>
<b>mezi braním a dáváním</b>	<i>Mám pocit, že si беру já víc od nich než oni ode mne. Je to tak? Třeba to mají opačně, kdo to má vědět? (PU3)</i>
<b>mezi jistotou a rutinou v roli provázejícího učitele</b>	<i>Jako provázející učitel se cítím poměrně sebejistě. To je na jednu stranu uklidňující, na druhou stranu mi z toho blíká v hlavě varovná kontrolka: nepodceň to, není to rutina, můžeš něco důležitého pokazit! (PU7)</i>
<b>Příklady z ohniskových skupin provázejících učitelů</b>	
<b>mezi inovacemi ve výuce a rutinou, na niž jsou děti zvyklé</b>	
<b>mezi potřebami dětí v mých třídách a potřebami studentů učitelství</b>	
<b>mezi různorodými potřebami studentů v jednotce praxe</b>	

# 4 Činnosti, které učitel vykonává v roli provázejícího učitele

Z diskusí v ohniskových skupinách vzešel soupis činností, jež si učitelé spojují s procesy provázení a balancování. Ty byly dále rozděleny do čtyř kategorií:

- činnosti, které vykonává provázející učitel **sám**;
- činnosti, které vykonává **v jednotce praxe**;
- činnosti, které vykonává spolu s **vysokoškolským vzdělavatelem**;
- činnosti, které vykonává **v rámci učící se komunity**.

První kategorii tvoří činnosti související s praxí studenta učitelství, jež učitel vykonává sám (viz tabulku 7). Tyto činnosti vycházejí z učitelovy znalosti školy jako instituce; třídy jako sociální skupiny; dětí a jejich potřeb i z vlastních potřeb učitele.

**Tabulka 7**  
Příklady činností  
provázejícího učitele,  
které vykonává sám

<b>Činnosti provázejícího učitele, které vykonává sám a vycházejí z jeho znalosti:</b>	
<b>školy jako instituce</b>	<i>Vyjednávám pozici studentů s kolegy, pomáhám nastavovat vztahy, komunikaci.</i>
<b>třídy jako sociální skupiny</b>	<i>Nastavuji a ošetřuji vztahy mezi studenty a třídou, ve které učí, aby prostředí podporovalo vzájemné učení.</i>
<b>žáků a jejich potřeb</b>	<i>Moje komunikace s dětmi slouží studentovi jako příklad.</i>
<b>vlastních potřeb v roli učitele</b>	<i>Nechci ztratit kontakt se třídami, kde učí student; nechci, aby se mi s nimi změnil vztah, proto si zvědomuji, v čem spočívají rozdíly mezi prací se třídami, kde vyučují studenti Učitele naživo, a těmi ostatními.</i>

Druhou skupinu tvořily činnosti založené na kooperaci mezi provázejícím učitelem a studenty učitelství. Tyto činnosti nabízejí provázejícím učitelům a studentům učitelství prostor pro vzájemné učení. Přestože provázející učitel vystupuje v roli experta, podněty přinášejí obě strany – jak provázející učitel, tak student učitelství. Kooperativní činnosti byly dále rozčleněny do pěti oblastí (viz tabulku 8).

**Tabulka 8**  
Příklady činností,  
které provázející učitel  
vykonává v kooperaci se  
studenty učitelství

<b>Oblast 1</b>	<b>Utváříme vztah založený na důvěře</b> <i>Mluvíme o tom, jak učíme. Bavíme se o tom, v čem jsou si naše názory, postoje blízké.</i>
<b>Oblast 2</b>	<b>Vytváříme podmínky pro realizaci praxí studentů učitelství a pro vzájemné učení</b> <i>Hledáme v rozvrhu čas na společné plánování. Sdílíme úložiště pro materiály a přípravy.</i>
<b>Oblast 3</b>	<b>Společně připravujeme výuku</b> <i>Promýšlíme, jakým způsobem budeme zjišťovat, co už děti vědí o tématu. Zvažujeme míru inovací ve výuce.</i>
<b>Oblast 4</b>	<b>Učíme děti – společně s dětmi v akci</b> <i>Pozoruji studentovu výuku na základě jeho zakázky. Se studentem se střídáme v realizaci jednotlivých aktivit v hodině a oba neseme odpovědnost za dosažení cílů hodiny.</i>
<b>Oblast 5</b>	<b>Učíme se navzájem – reflektujeme učení dětí i své</b> <i>Při reflexi hovoříme o svých emocích, o svém prožívání toho, co se odehrálo. Při reflexi používáme popisný jazyk.</i>

Právě druhá skupina činností, tedy činnosti založené na kooperaci provázejícího učitele a studenta učitelství, se stala východiskem pro oblasti kompetenčního rámce provázejícího učitele. Jedná se totiž o **jádrové činnosti** v roli provázejícího učitele. **Pokud jim provázející učitel nevěnuje pozornost nebo je nezvládá, projevuje se to jako nevyužití příležitostí pro profesní učení studenta učitelství, a snižuje se tak efektivita učitelské praxe.** Důraz kladený na tento typ činností provázejícího učitele

má za cíl posilovat spoluzodpovědnost provázejících učitelů za připravenost studentů učitelství pro vstup do profese.

Třetí skupina činností se týká spolupráce provázejícího učitele s vysokoškolským vzdělavatelem, v případě našeho studijního programu s průvodcem studentů učitelství (viz tabulku 9).

**Tabulka 9**  
Příklady činností  
provázejícího učitele,  
které vykonává ve  
spolupráci s průvodcem  
studentů učitelství

*Vytváříme si společný jazyk.*

*Hledáme společné porozumění cílům učení studenta učitelství.*

*Reflektujeme zkušenosti získané provázením studentů učitelství na praxi.*

*Vyhodnocujeme studentův posun na tripartním setkání.*

*Hodnotíme připravenost studenta na profesi u závěrečných zkoušek.*

Čtvrtou skupinu tvoří činnosti spjaté se zapojením provázejícího učitele do učící se komunity (viz tabulku 10). V jedné z volných výpovědí provázející učitelka komentuje význam učící se komunity následovně: *Líbí se mi naše komunita, ve které se inspirujeme a motivujeme, nikdo nikoho nesoudí. Přicházím sem na naše setkání načerpat elán a chuť do další práce.* (PU11)

Učitelé popisují činnosti, které jsou příležitostí pro jejich rozvoj v roli provázejícího učitele; pro setkávání a vzájemné učení s ostatními provázejícími učiteli a se členy komunity Učitele naživo, pro reflexi zkušeností získaných v roli provázejícího učitele.

**Tabulka 10**  
Příklady činností,  
které provázející učitel  
vykonává v rámci učící se  
komunity

*Sdílím své zkušenosti s provázením studentů učitelství na praxi provázejícími učiteli z jiných škol.*

*Účastním se práce v oborové skupině.*

*Konzultuji své otázky týkající se provázení studentů učitelství.*

*Vyhodnocujeme studentův posun na tripartním setkání.*

*Účastním se Dní inspirace, promoci studentů učitelství a dalších akcí organizovaných komunitou.*

# 5 **Структура a popis kompetenčního rámce provázejícího učitele**

Kompetenční rámec provázejícího učitele je rozčleněn do pěti oblastí, jež jsou popsány v tabulce 11. Tyto oblasti byly zvoleny na základě výsledků šetření popsaného v kapitole 4.

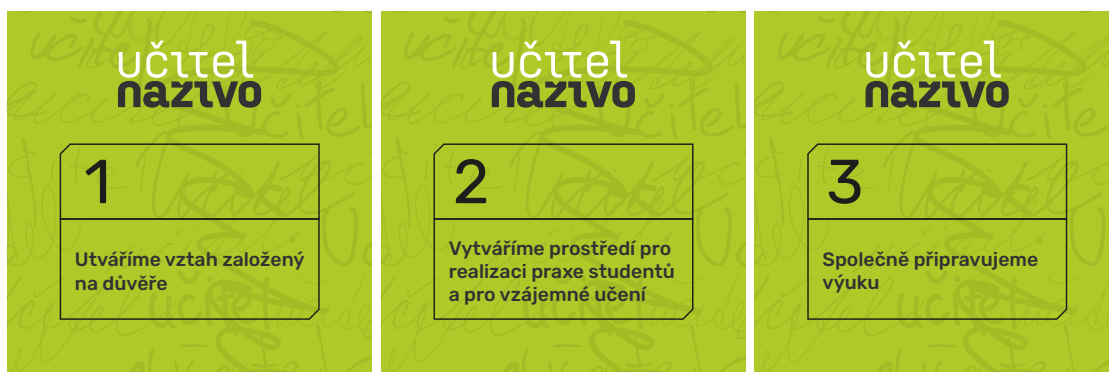
Při pojmenování oblastí jsme využili in vivo kódy (děti nikoli žáci, učíme nikoli vyučujeme).

**Tabulka 11**  
Oblasti spolupráce  
provázejícího učitele  
a studenta učitelství

<b>1.</b>	<b>Utváříme vztah založený na důvěře</b>
	První oblast poukazuje na potřebu navázat vztah důvěry mezi provázejícím učitelem a studentem učitelství, který je nezbytný pro studentův úspěšný profesní rozvoj. Tento vztah se rodí – mimo jiné – z diskusí o profesním sebepojetí jak studenta učitelství, tak provázejícího učitele, z porozumění tomu, co oba aktéry spojuje, čím se mohou vzájemně inspirovat apod.
<b>2.</b>	<b>Vytváříme podmínky pro realizaci praxí studentů učitelství a pro vzájemné učení</b>
	Druhá oblast přibližuje kroky, jež je potřeba učinit pro to, aby byly ve škole vytvořeny podmínky pro úspěšnou realizaci praxe studenta učitelství. A to jak podmínky praktické (zajištění prostoru, časový harmonogram aktivit ad.), tak podmínky související s bezpečným prostředím pro profesní učení – seznámení s kolegy na pracovišti, komunikace s ostatními pracovníky školy apod.
<b>3.</b>	<b>Společně připravujeme výuku</b>
	Třetí oblast zahrnuje činnosti, které jsou východiskem pro úspěšný vstup studenta učitelství do školní třídy a jeho práci se žáky. Zaměřuje se nejen na plánování konkrétních vyučovacích celků, ale i na plánování dlouhodobé, vztahující se ke kurikulárním dokumentům a očekávaným výsledkům učení žáků.
<b>4.</b>	<b>Učíme děti - společně s dětmi v akci</b>
	Čtvrtá oblast rozpracovává různé varianty výuky, do níž je student učitelství zapojen – od (ne)strukturované pozorování výuky, přes dílčí výukové vstupy studenta učitelství, různé formy tandemové výuky až po samostatně vedenou výuku, v níž hospituje provázející učitel.
<b>5.</b>	<b>Učíme se navzájem – reflektujeme učení dětí i své</b>
	Pátá oblast se zaměřuje na poskytování vzájemné zpětné vazby, získávání důkazů o učení žáků a důslednou reflexi získaných zkušeností s výukou žáků, vyhodnocování vlastního posunu studenta učitelství a získávání formativních podnětů od provázejícího učitele i od spolužáka.

Rubová strana kartičky Kompetenčního rámce provázejícího učitele obsahuje informaci o oblasti, do níž kartičky patří.

**Obrázek 1**  
Ukázka rubové strany  
Kartiček pro formativní  
hodnocení studenta  
učitelství.



Lícová strana kartičky vždy obsahuje popis konkrétního kroku potřebného k úspěšné realizaci praxí. Kompetenční rámec provázejícího učitele totiž pracuje s takzvanými *rozklíčovanými kompetencemi*, popisuje tedy konkrétní činnosti, které učitel – disponující potřebnými kompetencemi – vykonává.

**Obrázek 2**  
Ukázka lícové strany  
Kartiček pro formativní  
hodnocení studenta  
učitelství.

5.7	5.8	5.9
Pokud byl někdo pozorovatelem, vyhodnocujeme zakázku pro pozorování.	Při reflexi se se studenty vracíme k jejich rozvojovému cíli.	Sledujeme a zaznamenáváme vývoj, tedy to, jestli se na základě reflexe něco mění (u žáků, u studenta).

Některé kroky mají pouze informativní charakter a mohou sloužit jako „To-Do list“.

**Obrázek 3**  
Ukázka lícové strany  
Kartiček pro formativní  
hodnocení studenta  
učitelství.

2.1	2.2	2.3
V týdenním rozvrhu jsme vymezili čas, který budou studenti trávit na praxi.	Máme domluveno, ve kterých třídách budou studenti učit/hospitovat.	Máme v týdenním rozvrhu vyčleněný čas na plánování.

Jiné (především v oblasti 3 a 5) představují úkoly, k nimž se provázející učitelé a studenti učitelství vracejí opakovaně a pracují na jeho zvládnutí dlouhodobě. Jako příklad lze uvést tyto kartičky: 3.7 *Promýšlíme, jakým způsobem budeme zjišťovat prekoncepty dětí o tématu/učivu*, 3.8 *Hledáme příčiny toho, proč žákům některé učivo dělá problémy, přemýšlíme o tom, jak jim pomoci*, 3.9 *Hledáme cesty, jak cíle učení naplnit a 3.10 V souvislosti s různorodými vzdělávacími potřebami dětí navrhujeme alternativní cesty k naplnění cílů učení*.

Při využívání *Kompetenčního rámce provázejícího učitele* je důležité mít na paměti principy, jež jsou pro práci s ním klíčové.

- KR PU podporuje **spolupráci**, nikoli soutěžení – a to jak v jednotce praxe, tak mezi provázejícími učiteli, ale i dalšími aktéry zapojenými do profesní přípravy učitelů.
- KR PU má **formativní charakter**, nehodnotí, ale vede. Ukazuje směr, nabízí cesty dalšího rozvoje.
- KR PU **modeluje** styl práce se studentem učitelství: od budování vztahu, přes vytváření podmínek pro učení až po přípravu, realizaci a reflexi procesu výuky.
- KR PU dává provázejícímu učiteli pocit **bezpečí** – vyjasňuje jeho úkoly a zodpovědnost ve vztahu k přípravě budoucích učitelů.

# 6 Komu je kompetenční rámec provázejícího učitele určen

Předkládaný nástroj není určen pouze provázejícímu učiteli. Slouží i ostatním aktérům, kteří s provázejícím učitelem spolupracují.



## Začínající provázející učitel

S kompetenčním rámcem se učitel vstupující do role provázejícího učitele seznamuje na prvním setkání v rámci vzdělávacího programu pro provázející učitele, tedy ještě před nástupem studentů na praxi. Kompetenční rámec rozčleňuje kroky, jimž je důležité při spolupráci se studenty věnovat pozornost a které je důležité zvládnout. Učitel tak získává jistotu ve své roli. Nástroj mu navíc šetří čas a energii, nemusí na důležité prvky související s provázením přicházet stylem pokus-omyl. Zvyšuje se tak jeho jistota a efektivita spolupráce se studenty učitelství.

## Zkušený provázející učitel

Učitel, který působí v roli provázejícího učitele již delší čas, může nástroj využít především **k sebereflexi a k sebehodnocení**. Vybírá si z jednotlivých oblastí konkrétní činnosti, v nichž se mu daří, a pojmenovává příčiny úspěchu. Pokud najde oblast, v níž se chce posunout, využívá kartičky ke stanovení a rozpracování osobního rozvojového cíle.

Někteří zkušení provázející učitelé využívají kartičky kompetenčního rámce ke stanovení si cíle jednotky praxe pro konkrétní časový úsek. Například ve vazbě na kartičku 3. 10 *V souvislosti s různorodými vzdělávacími potřebami dětí navrhujeme alternativní cesty k naplnění cílů učení* si jednotka praxe stanovila tento cíl: Usilujeme o to, aby se v našich hodinách aktivně zapojovalo co nejvíce dětí. Ve vazbě na kartičku 3. 12 *Promýšlíme, jakým způsobem budeme získávat a vyhodnocovat důkazy o učení* si jednotka praxe stanovila cíl: Chceme společně zkoumat, jakou informaci nám dávají různé důkazy o učení.

Ke kompetenčnímu rámcu se provázející učitel vrací i v případě obtíží, v situaci, kdy se spolupráce se studentem učitelství nedaří. K práci s rámcem může přizvat i studenty učitelství a společně mohou identifikovat příčiny nezdaru. Pravděpodobně objeví, že opomenuli důležitý krok, nezabývali se některým typem činností apod. Mohou společně hledat kroky, díky nimž bude možné zjednat nápravu.

K jednotlivým činnostem, jak jsou popsány na kartičkách, si zkušený provázející učitel může spolu se studenty učitelství formulovat otázky, jimiž je třeba se zabývat, má-li být spolupráce efektivní a úspěšná a má-li mít pozitivní dopad na učení žáků. Příklady takových otázek pro oblast 4 jsou uvedeny v tabulce 12.

**Tabulka 12**  
Otázky vztahující se  
k činnostem v oblasti 4 –  
Učíme děti – společně  
s dětmi v akci

4. 1	4. 2	4. 3
Jaká je moje úloha v hodině (ve výukovém bloku)?	Co si z pozorování ve výuce odnáším?	Rozumím zakázce studenta?
Máme ujasněno, za jakých podmínek a jak mohu vstupovat do výuky? Například: Máme domluvený signál, kdy mám/mohu pomoci?	Dokáži popsat konkrétní chování studenta, které vedlo k (ne)zdaru?	Je zakázka konkrétní? Umožňuje mi pozorovat konkrétní projevy ve studentově jednání ve třídě?
	Podle čeho vybírám, co studentovi (ne)sdělím během reflexe?	Jakým způsobem budu své pozorování se studentem vyhodnocovat?
	Jaké reflektivní otázky chci studentovi položit?	

<p><b>4.4</b></p> <p>Máme se studenty vydiskutované možné podoby párové výuky (Viz políčko 4.4 činnosti)</p> <p>Vím, jak vnímám svoji úlohu v konkrétní podobě párové výuky?</p>	<p><b>4.5</b></p> <p>Jak prožívám, když jsem v roli pozorovatele výuky?</p> <p>Čím zařizuji, aby byl rozhovor po výuce pro studenty užitečný?</p> <p>Zvědomuji studentům jaké role zastávali při hodině a jestli byla jejich spolupráce vyrovnaná?</p>	<p><b>4.6</b></p> <p>Co jsem zjistil, pokud jsem pozoroval a potom vyhodnocoval oba studenty současně?</p> <p>Jak vedu studenty ke vzájemné zpětné vazbě na jejich proběhlou spolupráci během hodiny?</p> <p>Jak pracuji s tím, když během hodiny vyhodnotím, že zakázka studenta jde mimo příčiny (ne) zdaru v hodině?</p>
<p><b>4.7</b></p> <p>Jak se cítím v této situaci?</p> <p>Co mi tato situace umožňuje?</p> <p>Jaké nároky na mě tato situace klade?</p>	<p><b>4.8</b></p> <p>Jak se cítím v této situaci?</p> <p>Co mi tato situace umožňuje?</p> <p>Jaké nároky na mě tato situace klade?</p> <p>Jak vedu studenty k tomu, aby vyhodnocovali, jak fungovala spolupráce a komunikace se mnou?</p>	<p><b>4.9</b></p> <p>Jak se cítím v této situaci?</p> <p>Co mi tato situace umožňuje?</p> <p>Jaké nároky na mě tato situace klade?</p> <p>Jak vedu studenty k tomu, aby vyhodnocovali, jak fungovala spolupráce a komunikace se mnou?</p>

### Mentor podporující provázejícího učitele

Po dobu prvních dvou let jsou provázející učitelé podporováni externími mentory. Ti za nimi přicházejí do školy, zjišťují, jaké jsou jejich rozvojové potřeby, pomáhají jim rozvíjet jejich mentorské a reflektivní dovednosti a podporují je při práci se studenty.

Kompetenční rámec provázejícího učitele využívají mentoři v závislosti na aktuálních potřebách provázejícího učitele. Uvedme několik příkladů:

- jako „studijní materiál“ při přípravě na rozhovor s provázejícím učitelem – umožňuje vědomě zvolit konkrétní oblast a konkrétní téma a na něj následně zaměřit pozornost;
- k podpoře provázejícího učitele při formulaci jeho zakázky na konkrétní mentorské setkání a k identifikaci způsobu, jak studenta podpořit v jeho profesním rozvoji;
- ke společnému ohlednutí se za tím, co se provázejícímu učiteli při provázení povedlo;
- při společné přípravě na hospitaci a následný rozbor výuky – jako inspirace k pojmenování a ocenění konkrétních pilířů, na nichž může student dále stavět.

### Vysokoškolský vzdělavatel spolupracující s provázejícím učitelem

Vysokoškolský vzdělavatel prostřednictvím kompetenčního rámce komunikuje zakázku fakulty připravující učitele směrem k provázejícímu učiteli. Kompetenční rámec provázejícího učitele srozumitelně formuluje, co od provázejícího učitele očekává, jaké činnosti jsou součástí jeho práce v roli provázejícího učitele.

Kartičky může vysokoškolský vzdělavatel využít při formulaci popisné zpětné vazby provázejícímu učiteli nebo jako podklad ke společnému reflektivnímu sdílení s provázejícím učitelem.

V konečném důsledku intenzita práce provázejícího učitele s kompetenčním rámcem dává vysokoškolskému vzdělavateli informaci o tom, do jaké míry má učitel provázení v nevědomé kompetenci. Zatímco pro začínajícího provázejícího učitele slouží kompetenční rámec k posílení jeho jistot při provázení studentů, a pracuje proto s kompetenčním rámcem poměrně intenzivně, zkušený provázející učitel se již k některým oblastem rámce nevrací, neboť činnosti uvedené na kartičkách jsou už pro něj už přirozenou rutinou.

### Lektor vzdělávacího programu pro provázející učitele

Lektor, který vede vzdělávací program pro provázející učitele, může kartičky kompetenčního rámce využívat při setkáních provázejících učitelů. Možností, jak s nimi naložit je mnoho.

- Z konkrétních činností může vybírat témata pro reflexi dosavadních zkušeností provázejícího učitele.
- Kartičky lze využít k identifikaci silných stránek provázejícího učitele a pro ocenění jeho práce či posunu v roli.
- Kartičky mohou být užitečné při hledání a následné formulaci osobního rozvojového cíle provázejícího učitele.
- Nástroj může posloužit i k nalezení problematických míst spolupráce se studentem učitelství, k hledání příčin a formulaci následných kroků směřujících ke zlepšení spolupráce.

### Student učitelství

Pro studenta učitelství má *Kompetenční rámec provázejícího učitele* především informační význam. Rámec činnosti, které jsou náplní jejich spolupráce s provázejícím učitelem. V případě, že chce provázející učitel získat zpětnou vazbu od studenta učitelství, může studenta vyzvat, aby při pozorování či hodnocení zaměřil pozornost na konkrétní oblast a konkrétní činnost, jak je popisují „kartičky“ *Kompetenčního rámce provázejícího učitele*.

### Ředitel (mateřské, základní, střední) školy

Kompetenční rámec provázejícího učitele umožňuje řediteli školy nahlédnout šíři i hloubku činností, jimž se provázející učitel při práci se studenty učitelství věnuje. Slouží mu jako podkladový materiál pro jeho rozhodování, jež se týká realizace praxí v jeho škole. Na základě požadavků vymezených kompetenčním rámcem doporučuje učitele, kteří se mohou stát provázejícími učiteli, organizačně zajišťuje chod praxí, komunikuje s fakultou připravující učitele a vykonává řadu dalších činností, díky nimž mohou být praxe studentů učitelství příležitostmi k rozvoji a růstu jak pro studenta učitelství, tak pro provázejícího učitele.

### Další možnosti využití

Zkušenost provázejících učitelů, s nimiž spolupracujeme, říká, že kompetenční rámec lze využít i v situaci, kdy ve škole přijímají do týmu nového učitele. Jednotlivé oblasti a konkrétní činnosti totiž popisují principy obecně platné pro profesní spolupráci a profesní růst učitele. Utváření kolegiálního vztahu, vědomá práce s profesním sebepojetím, tandemové plánování a příprava výuky, kolegiální hospitace i reflexe výuky, jimiž se zabývá tento nástroj, patří mezi činnosti nezbytné při úspěšném „nalodování“ nového kolegy na společnou plavbu.

# 7 Charakteristiky studijního programu, v němž je kompetenční rámec využíván

Předkládaný nástroj je využíván v kontextu studijního programu Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ (program v rámci celoživotního vzdělávání) realizovaný organizací Učitel naživo, z. ú. ve spolupráci s Vysokou školou mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s.

Považujeme za důležité tento kontext představit a poukázat na strukturu studijního programu a na vztahy mezi jeho jednotlivými komponentami. Těm z vás, kteří se seznámili s *Kartičkami pro formativní hodnocení – kompetenčním rámcem studenta učitelství*, jsou již následující pasáže známé.

## Jak je program strukturován

Příprava studentů učitelství na profesi v rámci studijního programu se skládá ze tří základních komponent: praxe, reflexe praxe a výuky zaměřené na utváření profesních kompetencí (od znalostí, přes dovednosti až po postoje). Výuka je postavena na principu od zkušenosti přes reflexi této zkušenosti k pojmům a teoriím a zpět.

**Praxe** Profesní praxe je chápána jako nezbytné východisko pro výuku ve studijním programu. Studenti učitelství se (vždy jeden den v týdnu po celou dobu studia) na tréninkových školách seznamují s profesí učitele: pozorují výuku zkušeného učitele, připravují a reflektují vlastní výuku (týmovou i samostatnou), získávají zkušenosti s kurikulem příslušného typu školy a s dalšími (nevýukovými) činnostmi učitele: účastní se porad, komunikují s ostatními pedagogy, připravují pomůcky, hodnotí práce žáků, seznamují se s fungováním školy jako instituce a s postavením učitele v ní. V pandemické situaci praxe probíhala – podobně jako výuka ve školách – v distančním režimu. Studenti se podíleli na přípravě, realizaci a vyhodnocování online výuky ve třídách svých provázejících učitelů. Součástí kurikula studijního programu byly také skupinové reflektované exkurze na školách různých typů.

**Reflexe praxe** Reflexe praxe je chápána jako proces, který zásadním způsobem zefektivňuje profesní přípravu učitele a napomáhá studentovi učitelství jak v procesu utváření profesního sebepojetí, tak při sledování dopadu vlastní práce na učení žáků. Jako podpůrný nástroj využívají studenti učitelství reflektivní deník. Do něj si zaznamenávají postřehy, které si odnášejí z praxe, podněty z výuky, otázky, které si kladou. K reflexi praxe je využíván (od začátku studia až do jeho závěru) kompetenční rámec<sup>5</sup>. Pracují s ním všichni aktéři. Studenti učitelství, průvodce studenta učitelství a provázející učitel jej využívají i rámci tripartit (viz slovníček pojmů).

Zkušenosti získávané v rámci studijní oblasti *Učitel a jeho reflektovaná praxe* reflektuje student (a) individuálně – průběžně prostřednictvím reflektivního deníku; (b) ve dvojici – průběžně s provázejícím učitelem či se spolužákem; (c) v jednotce praxe – reflexe probíhá průběžně a účastní se jí oba studenti a provázející učitel, případně i mentor); (d) ve studijní skupině. Studenti analyzují konkrétní pedagogické situace, vztahují je k pedagogickým a psychologickým teoriím a hledají spolu se svými vyučujícími nová, efektivnější řešení, která mohou vyzkoušet v praxi. Na reflexi praxe je postavena také závěrečná práce, tzv. profesní výzva.

*Výuka zaměřená na utváření profesních kompetencí (od znalostí, přes dovednosti k postojům)*

Výuka je realizována ve čtyřech studijních oblastech, které zahrnují čtyři roviny vztahů: (a) studentův vztah k sobě v roli učitele; (b) studentův vztah k žákům v roli učitele; (c) studentův vztah k vytváření příležitostí pro učení žáků; (d) studentův vztah k oboru či oborům, které vyučuje. Oblast *Učitel a jeho osobnostní rozvoj* se zaměřuje na osobnostní a profesní rozvoj studenta učitelství prostřednictvím procesu sebereflexe. Porozumění sobě samému, identifikace vlastních silných a slabých stránek ve vztahu k roli učitele a formulace z toho vyplývajících rozvojových cílů jsou chápány jako východiska pro učitelovu úspěšnou práci se žáky. Student konfrontací aktuálního já s chtěnými a požadovanými podobami učitelského já vyhodnocuje vlastní posun v procesu stávání se učitelem. Práce ve studijní oblasti směřuje k utváření studentovy učitelské vize, vycházející z vlastního – v průběhu studia transformovaného – pojetí výuky, žáka a role učitele.

V rámci oblasti *Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové* se student učí budovat vztahy s dětmi, založené na vzájemné důvěře a respektu, eliminovat možné překážky učení v rovině vztahové. Získává kompetence potřebné k budování, reflexi a rozvíjení vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale i na úrovni žák-žák, učitel-rodič žáka, učitel-učitel. Získává dovednosti potřebné pro efektivní práci se školní třídou jako se sociální skupinou, zejména dovednost rozvíjet u dětí jejich vlastní odpovědnost za učení a chování.

Studijní oblast *Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých* umožňuje studentovi učitelství získat znalosti a dovednosti potřebné pro vytváření příležitostí pro učení druhých, tedy znalosti a dovednosti potřebné pro plánování, realizaci a hodnocení vlastní výuky, pro formulaci výchovně-vzdělávacích cílů s ohledem na kurikulární dokumenty, na možnosti a potřeby žáků, na vlastní učitelskou vizi, ale i na svůj aktuální životní kontext. Student se učí využívat metody a formy výuky podporující aktivní a kooperativní učení žáků. Ty zkouší ve vlastní výuce a reflektuje jejich účinnost. Také hodnotí průběh a výsledky učení dětí a využívá k tomu důkazy o učení žáků i různé formy a nástroje formativního hodnocení.

Cílem studijní oblasti *Učitel a jeho vzdělávací obor* je propojit studentovy znalosti studovaného oboru s porozuměním kurikulárním dokumentům (RVP, ŠVP). Učí se promýšlet výuku ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí dětí, tzn. formuluje nejen krátkodobé, ale i dlouhodobé cíle učení. Student koncipuje výuku konkrétního oboru s ohledem na individuální charakteristiky dětí. Zprostředkovává poznání vzdělávacího oboru žákům tak, aby jej propojoval s reálným životem dětí. Student je veden ke sdílení zkušeností a poznatků v rámci odborné (oborové) komunity. Pátá studijní oblast *Učitel a jeho reflektovaná praxe* je popsána výše, v podkapitole Praxe.

## Charakteristiky studijního programu

<b>Integrované kurikulum</b>	Integrace se projevuje (a) v pojetí jednotlivých studijních oblastí studijního programu, kdy je tradiční disciplinární pojetí předmětů nahrazeno pojetím tematickým a názvy studijních oblastí i jejich obsah korespondují s klíčovými oblastmi práce učitele a (b) v pojetí závěrečné zkoušky.
<b>Profesní výzva jako podpůrný nástroj na cestě k utváření profesního sebepojetí studentů učitelství</b>	Profesní výzva je závěrečnou prací, která provází studenta učitelství již od počátku studia na cestě vědomého utváření profesního sebepojetí. To se rodí z postupně osvojovaných <i>profesních kompetencí</i> , tedy ze znalostí, dovedností a postojů, jež student při přípravě na profesi učitele získává a které je schopen reflektovat a dále rozvíjet. Práce na profesní výzvě je propojena s kompetenčním rámcem, který vede studenta učitelství od jeho prekonceptů spojených s rolí učitele, s představami o žákovi a o výuce, přes procesy (a) seznamování se s rolí učitele v celé její šíři i hloubce, (b) identifikace s rolí učitele až po (c) utváření vlastní učitelské vize, jež vychází z transformovaného pojetí sebe v roli učitele, pojetí žáka a pojetí výuky. Zásadní – a na této cestě stále přítomná – je otázka: <b>Jaký dopad má to, o čem přemýšlím, co plánuji, realizuji a reflektuji, na učení dětí, s nimiž pracuji?</b>
<b>Stálá studijní skupina a kontinuita práce, učící se komunita</b>	Studenti v průběhu studia pracují ve stálé studijní skupině. Dlouhodobost spolupráce a zaměření vyučujících na budování vztahů ve studijní skupině umožňuje vytvářet bezpečné prostředí, v němž studenti mohou sdílet své názory a zkušenosti. Díky práci ve stálých studijních skupinách získávají nové příležitosti k vrstevnickému učení a možnost nahlížet na řešenou problematiku i skrze odbornost svých spolužáků.



Potřeba sdílet své profesní zkušenosti, inspirovat se příklady dobré praxe a budovat profesní komunitu, je vlastní nejen studentům učitelství, ale i provázejícím učitelům. Studenti učitelství se v průběhu studia setkávají se svými provázejícími učiteli i mimo prostor tréninkové školy, například při společných reflektivních seminářích a při dalších příležitostech, které otvírají možnosti spolupráce mezi jednotlivými učiteli i školami a přinášejí inspiraci pro další práci, a to i po skončení studia.

**Individualizace a personalizace** Při plánování i reflexi výuky vyučující respektují skutečnost, že každý ze studentů vstupujících do studijního programu se nachází ve specifickém stadiu profesního a osobnostního rozvoje, a z toho vyplývají jeho odlišné vzdělávací potřeby. S tím souvisí také zvědomění procesu „zrání“, při němž je sledován dopad působení výuky na studenty v dlouhodobém horizontu. Kompetenční rámec studenta učitelství je nástrojem, který individualizaci a personalizaci posiluje.

**Izomorfismus a sebezkušenostní učení** Výuka ve studijním programu se opírá o koncept izomorfismu, to znamená, že klade důraz na to, jakým způsobem vzdělavatelé budoucích učitelů (v našem případě průvodci) vyučují, zda-li umožňují studentům projít zkušeností s konkrétním typem metody či formy výuky ap. Výuka je tedy směřována k tomu, aby se studenti učitelství neučili jen (například) o *konstruktivismu* nebo o *kooperativním učení*, ale aby výuka, kterou v rámci vysokoškolské přípravy na profesi učitele sami procházejí, byla vystavěna na principech konstruktivismu a kooperativního učení. Koncept izomorfismu je úzce propojen se sebezkušenostním učením, skrze něj se studenti seznamují s pozitivními dopady, ale i s limity a riziky jednotlivých metod a forem výuky.

**Týmová výuka** Týmová výuka je v rámci studijního programu využívána jak při výuce studentů učitelství, tak v rámci praxe na základních a středních školách. Model založený na spolupráci dvou vyučujících přináší do profesní přípravy učitelů řadu pozitiv. Ovlivňuje proces výuky ve školách, kde studenti praktikují (nabízí větší prostor pro individualizaci výuky, různé úhly pohledu umožňující připravit výuku pro různé typy žáků, zefektivňuje výuku díky rozdělení úkolů mezi dva učitele ap.), a má přímý pozitivní dopad i na proces učení žáků (např. každodenní pozorování účinného modelu kooperace vede k jeho nápodobě ad.).

## Další podmínky úspěšného naplnění cílů studijního programu

**Motivace k profesi učitele** Studijní program je koncipován tak, aby rozvíjel a prohluboval motivaci studentů stát se v budoucnu učiteli. Svou motivaci ke studiu učitelství a základní předpoklady pro práci s dětmi musí uchazeč o studium prokázat už u přijímacího řízení. V prvním kole přijímacího řízení uchazeč předkládá svůj životopis a esej, v níž objasní svou motivaci ke studiu učitelství. V rámci druhého kola přijímacího řízení uchazeč připraví a realizuje výukovou situaci, v níž vytvoří příležitost k učení pro skupinu 15 žáků; následně v rozhovoru se členy přijímací komise uchazeč reflektuje realizovanou výukovou situaci.

**Tréninkové školy** Pro úspěšnou realizaci praxe studentů učitelství bylo navázáno partnerství se základními a středními školami různých typů. Vedení těchto tzv. tréninkových škol umožňuje nejen praxi studentů učitelství ve škole, ale i: (a) účast učitelů, u nichž studenti učitelství praktikují, na vzdělávacím programu, který podporuje rozvoj reflektivních a mentorských kompetencí učitelů, kteří vstupují do role provázejícího učitele; (b) vstup externího mentora do výuky ad. Spolupráce s tréninkovou školou a její účinnost je pravidelně vyhodnocována.

## Provázející učitelé a jejich rozvoj

Provázející učitelé jsou získáváni z řad zkušených učitelů na tréninkových školách. Preferovanou variantou praxe je zařazení dvou studentů učitelství odpovídající specializace/aprobace k jednomu provázejícímu učiteli. Spolupráce ve trojici zefektivňuje proces přípravy, realizace i reflexe výuky. Provázející učitelé jsou vybíráni na základě těchto kritérií: (a) ochota poskytnout prostor studentům učitelství pro práci se žáky; (b) ochota sdílet své zkušenosti, otevřenost reflexi a sebereflexi; (c) ochota učit se a pracovat na sobě – účastnit se vzdělávacího programu, v němž jsou rozvíjeny dovednosti potřebné pro roli učitele provázejícího studenty učitelství na praxi a jehož cílem je, aby se provázející učitelé stávali reflektujícími praktiky.

**Mentorská podpora** Spolupráce studenta učitelství a provázejícího učitele je podporována externími mentory, kteří navštěvují jednotky praxe ve školách a zaměřují se na pozorování výuky studentů učitelství a na komunikaci provázejících učitelů se studenty při rozboru výuky. Pomáhají provázejícím učitelům rozvíjet jejich reflektivní a mentorské dovednosti. Mentoři své zkušenosti ze setkání se studenty učitelství a jejich provázejícími učiteli mezi sebou průběžně sdílejí a vyhodnocují.

**Hospitační tým** Studenty učitelství na praxi navštěvují také členové hospitačního týmu. Cílem hospitace ve výuce studenta učitelství je pomoci mu s hledáním jeho silných stránek a nastavit konkrétní kroky k jejich dalšímu rozvoji, případně odhalit problémy, které studentovi v dalším profesním rozvoji brání.



# Literatura

- McGuire, W. J. & McGuire, C. (1981).** The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. in M. D. Lynch, a. a. norem-Hebeisen & k. J. Gerden (eds.), *Self-concept. Advances in theory and research* (s. 147–171). Cambridge Mass: Ballinger.
- Michnová, J. & Vaculík Pravdová, B. (2021).** *Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství: Doporučení pro práci s kompetenčním rámcem studenta učitelství*. Praha: Učitel naživo.
- Morgan, D. L. (2001).** Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert.
- Švaříček & Šedová (2007).** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004).** *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

# Slovníček pojmů

- profesní výzva** Jedná se o závěrečnou práci studenta učitelství v programu Učitel naživo, na niž pracuje od úvodního institutu až do dubna druhého roku studia. Jejím cílem je zaznamenat studentův profesní (a s ním související osobnostní) vývoj v průběhu dvou let studia. Při jejím plnění je využíváno hodnocení formativní (peer, autonomní, kritériální) i sumativní. Profesní výzva obsahuje řadu dílčích složek: zkoušení nových postupů a metod ve výuce a jejich reflexi; formulaci osobního rozvojového cíle včetně kritérií pro posouzení jeho naplnění; záznam vyučovací hodiny včetně reflexe, rozbor videozáznamu vlastní výuky a analýzu na základě stanovených úkolů/indikátorů ad. Podpůrným nástrojem pro práci na profesní výzvě je studentovi reflektivní deník, který využívá po celou dobu studia.
- provázející učitel** Provázející učitel je učitel ZŠ nebo SŠ, který studentům učitelství zprostředkovává vstup na praxi do škol. Se studentem učitelství spolupracuje při přípravě výuky (dlouhodobé plánování, zpětná vazba na přípravy studentů, společná příprava párové výuky), při vedení výuky i při jejím vyhodnocování. Provázející učitel i student pečují o vzájemný vztah, sdělují si postřehy o vzájemné spolupráci. Smyslem role provázejícího učitele či učitelky je podpora studenta při vstupu do profese; odhalování smyslu a přínosu spolupráce mezi učiteli; podpora při propojování teoretických a praktických zkušeností a v neposlední řadě sdílení a rozvoj profesních dovedností. Provázející učitel by měl disponovat reflektivními dovednostmi, které mu umožňují vyhledávat a rozvíjet příležitosti k učení studenta učitelství, a podporovat jej tak v jeho profesním růstu.
- průvodce studenta učitelství** Jako průvodce studenta učitelství označujeme jeho vysokoškolského vzdělavatele, který (nejčastěji v tandemu s dalším kolegou) připravuje, realizuje a reflektuje výuku studentů učitelství. Pečuje o studijní skupinu studentů učitelství podobně jako třídní učitel o žáky ve škole. Smyslem role průvodce studentů učitelství v základní studijní skupině je: pečovat o vztahy ve skupině a potřeby jednotlivých studentů, tedy nést zodpovědnost za utváření učící se komunity; být pozitivním učitelským vzorem ve vztahu ke konstruktivistickému přístupu k výuce; zachovávat a rozvíjet kontinuitu a zaměřenost procesu učení studentů, a tím i profesní přípravy; propojovat jednotlivé části programu do smysluplného celku a zefektivňovat tak proces profesní přípravy studenta učitelství.
- tripartita** Tripartita je setkání tzv. jednotky praxe (tu tvoří dvojice studentů učitelství a provázející učitel, u něž praktikují) s průvodcem studentů učitelství. Koná se dvakrát ročně. Cílem tripartity je společné mapování profesních posunů studenta, poskytnutí zpětné vazby ve vztahu k osobnímu rozvojovému cíli, který si stanovil; propojování poznatků a zkušeností vztahujících se k práci studenta; nacházení společného profesního jazyka; stanovení cílů nebo dílčích kroků pro další období. Významným přínosem tripartity je to, že posiluje partnerství mezi oběma vzdělavateli studenta učitelství: mezi průvodcem (=vysokoškolským vzdělavatelem) a provázejícím učitelem, u něž student realizuje svou praxi. Tripartita probíhá formou kolegiální diskuse s předem stanoveným cílem, případně i otázkami.

**Blanka Pravdová**

**Učíme se navzájem – Kompetenční rámec provázejícího učitele**

Za podnětné připomínky k publikaci děkuji kolegyním Jitce Michnové a Petře Skalické.

Ilustrace Karolína Pravdová

Grafika a sazba Roman Biričkai

učitel  
nazivo

[www.ucitelnazivo.cz](http://www.ucitelnazivo.cz)

