

2. PROCES TVORBY STANDARDU



Obrázek 1: Proces tvorby Standardu

Standard vznikl na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v pěti postupných fázích (Obrázek 1). Proces tvorby Standardu měl cirkulární charakter – Standard byl v rámci jednotlivých fází opakovaně revidován až do finální podoby. Vývoj Standardu trval 18 měsíců (březen 2018 – srpen 2019). Na tvorbě Standardu se podílela pestrá a početná pracovní skupina expertů (akademičtí pracovníci, kteří vykonávají na akademické půdě také roli didaktiků svých oborů, vedoucí pracovníci a provázející učitelé fakultních škol), kteří se jednak scházeli u kulatých stolů „společnosti praxe“ a též po celou dobu tvorby komentovali vznikající Standard v on-line sdílených dokumentech. Na procesu vzniku Standardu se (ve

fázi pilotáže) podílely také dvě desítky studentů učitelství. Společně tak přispěli k budování společenství praxe, pospolitosti, která usiluje o zkvalitnění praxí, a tím i praktické složky profesní přípravy učitelů. Tvůrci Standardu tak reprezentují všechny skupiny aktérů, pro které je Standard určen. To považujeme za zásadní pro akceptaci nástroje v každodenní praxi.

Standard byl inspirován řadou tuzemských a zahraničních dokumentů. Z domácího prostředí jsme se inspirovali např. zdrojem *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnocení a sebehodnotící arch* (Tomková et al., 2012), dokumenty *Hodnocení souvislé pedagogické praxe učitel/student/VŠ pedagog* (Kratochvílová, 2012) či *Standard učitele*, na němž se podíleli vybraní členové Konsorcia fakult spolu s dalšími aktéry. Ze zahraničních zdrojů jsme čerpali inspiraci např. v dokumentech:

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.,
- *Assessment Toolkit for Qualified Teacher Status Teachers' Standards: Grade Descriptors and Teachers' Standards* (Bishop Grosseteste University, Lincoln),
- Pre-Service Teacher Summary Teaching Observation Report ECE 2187 Practicum (College of Education, Temple University, Philadelphia),
- *Référentiel de compétences professionnelles – Institut de formation de l'Éducation nationale – Luxembourg*.
- *Teaching: the Reflective Profession* (General Teaching Council for Northern Ireland).

3 . OBSAHOVÉ VYMEZENÍ STANDARDU

Standard se skládá ze tří částí. U každé části popisujeme, co je jejím obsahem, a vysvětlujeme, k čemu slouží:

1) ÚVODNÍ ČÁST STANDARDU

- Obsahuje základní informace o Standardu – od cílů Standardu až po způsob práce se Standardem v praxi.
- Slouží k základní orientaci v obsahu Standardu a k popisu práce s ním.

2) STRUČNÁ VERZE STANDARDU

- Obsahuje 26 kritérií kvality profesních kompetencí nezbytných pro plánování, realizaci a evaluaci výuky. Každé kritérium je formulováno z perspektivy studenta učitelství, kde je možné dívat se na věc též z perspektivy žáka¹. Kritéria jsou rozdělena do pěti tematicky ucelených oblastí: 1. Plánování výuky, 2. Podmínky pro učení, 3. Podpora učení, 4. Zpětná vazba a hodnocení výsledků žáků, 5. Reflexe výuky. U každého kritéria je prostor vymezený pro slovní a číselné hodnocení úrovně kvality dané profesní kompetence (Obrázek 2).
- Je určen k zaznamenání hodnocení studentem dosažené úrovně kvality v jednotlivých kritériích. Číselné hodnocení umožňuje rychlé orientační posouzení kvality dané profesní kompetence v rámci čtyř úrovní kvality: úroveň „chybějící kompetence“ (0), úroveň „utvářející se kompetence“ (1), úroveň „rozvíjející se kompetence“ (2), úroveň „pokročilá kompetence“ (3). Slovní hodnocení umožňuje číselné hodnocení vysvětlit a podložit příklady z praxe.

3 PODPORA UČENÍ		
3a Perspektiva žáků: Žáci mají příležitost učit se vnímat učivo jako smysluplné. Perspektiva učitele: Komunikují (objevují) s žáky význam učiva a jeho smysluplnost.	0	Poznámky, doložení:
	1	
	2	
	3	

Obrázek 2: Ukázka ze stručné verze Standardu

¹ Specifikací obou perspektiv vnímáme za velmi podstatný rys Standardu. Standard má vést studenty k tomu, aby se na realizaci výuky nedívali jen z učitelské perspektivy, ale také z perspektivy žáka.

3) ROZŠÍŘENÁ VERZE STANDARDU

- Obsah rozšířené verze Standardu se shoduje s obsahem výše popsané stručné verze ve vymezených kritériích, avšak neobsahuje u kritérií vymezený prostor pro slovní a číselné hodnocení úrovně kvality dané profesní kompetence. Každé kritérium je však podrobně specifikováno pomocí čtyř indikátorů, které definují význam jednotlivých úrovní kvality dané profesní kompetence (Obrázek 3).
- Slouží k porozumění významu jednotlivých úrovní kvality dané profesní kompetence.

3 PODPORA UČENÍ			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Nevěnují se smysluplnosti učiva, nepovažují to za důležité. Žákům nevyvětlují, proč se dané látce učí nebo proč se věnujeme určitému tématu.	V případě zájmu ze strany žáků sdělují, proč se něco učíme.	Sdělují žákům význam daného učiva a jeho přesah do běžného života.	Diskutují s žáky, vedu je k objevování významu učiva. Smysluplnost učiva je významnou součástí výuky.

Obrázek 3: Ukázka z rozšířené verze Standardu

4 . P R Á C E S E S T A N D A R D E M

Standard je využíván na Pedagogické fakultě MU stěžejně v navazujícím magisterském studiu učitelství v rámci předmětů Učitelská praxe 1, 2 a 3 a Seminář k učitelské praxi. Během praxí se pracuje jak se stručnou verzí Standardu (pro zaznamenání profesního posunu studenta), tak i s rozšířenou verzí Standardu (pro porozumění jednotlivým indikátorům). Se Standardem jsou však studenti seznamováni i v dalších pedagogicky a didakticky orientovaných předmětech pedagogicko-psychologického modulu od 1. ročníku bakalářského studia až po poslední ročník navazujícího magisterského studia. Studenti se společně s provázejícími učiteli a akademickými pracovníky zamýšlejí nad významem kritérií a indikátorů s ohledem na kvalitně vedenou výuku, komunikují své potřeby s ohledem na vlastní profesní rozvoj.

Postupně přiblížíme způsob práce se Standardem v rámci učitelských praxí.

NA ZAČÁTKU UČITELSKÉ PRAXE 1

- Při nástupu na praxi ve fakultní škole zajišťuje rámcové obeznámení provázejícího učitele se Standardem garant praxí a podrobné seznámení samotný student. Provázející učitele, kteří nejsou z fakultní školy, seznamuje se Standardem na začátku praxe student. Student na praxi přinese vytisknutou stručnou i rozšířenou verzi Standardu ve dvojím vyhotovení (pro sebe, pro učitele).
- Po seznámení provázejícího učitele s obsahem a způsobem práce se Standardem zvolí student (po konzultaci s provázejícím učitelem) tři kritéria, na která bude v první polovině praxe zaměřovat zvýšenou pozornost, tj. kompetence, ve kterých se chce profesně rozvíjet. Smyslem zvýšené pozornosti na omezený počet vybraných kritérií je to, aby se student učil cíleně rozvíjet dílčí dovednosti. Mluvíme zejména o těch dovednostech, které považuje spíše za své slabší stránky.

V POLOVINĚ UČITELSKÉ PRAXE 1

- V polovině praxe student společně s provázejícím učitelem zhodnotí, jak se studentovi ve třech kritériích vybraných na začátku praxe daří rozvíjet. Zname-

ná to tedy, že do stručné papírové verze Standardu zaznamenají úroveň, které v tuto chvíli student dosahuje. Svoje hodnocení zdůvodní písemně argumenty, svědectvím z výuky.

- Poté opět student zvolí tři kritéria, na která se bude zaměřovat v druhé polovině praxe. Je možné zvolit ta stejná, částečně stejná nebo zcela nová kritéria (dle vlastního uvážení).

NA KONCI UČITELSKÉ PRAXE 1

- Na konci praxe student společně s provázejícím učitelem zhodnotí, jak se studentovi ve třech kritériích vybraných v polovině praxe daří rozvíjet. Do stručné papírové verze Standardu zaznamenají úroveň, které v tuto chvíli student dosahuje. Svoje hodnocení zdůvodní opět písemně argumenty a svědectvím z výuky.
- Poté společně zhodnotí stav profesního rozvoje studenta u všech ostatních kritérií. Do stručné papírové verze Standardu zaznamenají úroveň, které v tuto chvíli student dosahuje (slovní zdůvodnění je možné, ale není povinné). Tuto vyplněnou papírovou stručnou verzi Standardu student uschová pro navazující praxi.

PRŮBĚH UČITELSKÉ PRAXE 2 A 3

- Pro Učitelskou praxi 2 a 3 jsou instrukce stejné jako u Učitelské praxe 1, jež je popsána výše. Rozdíl je pouze v tom, že na začátku praxe student provázejícímu učiteli sdělí, jakým profesním kompetencím v předchozí praxi (či předchozích praxích) věnoval zvýšenou pozornost a pomocí stručné papírové verze Standardu vyplněné na předchozí praxi vysvětlí, jak se mu v nich dařilo rozvíjet. Student tak navazuje na svůj předchozí profesní rozvoj a sleduje svůj další pokrok.

DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE

- Vyplněnou stručnou verzi Standardu z jednotlivých praxí si student zakládá do portfolia.

- Po skončení Učitelství 3 student prokazuje, že dosahuje u všech kritérií alespoň úroveň 1.
- Variant práce se Standardem existuje více, kvůli souhrnné evaluaci je však výše uvedený postup jednotný. Student spolu s provázejícím učitelem nicméně může nad rámec jednotného postupu pracovat se Standardem dle vlastních potřeb.
- V případě hospitace studenta na praxi vyučujícím z fakulty seznámí student vyučujícího pomocí Standardu s aktuální fází svého profesního rozvoje. Vyučující z fakulty (ne)využívá Standard při zpětné vazbě studentovi na hospitovanou výuku dle svého uvážení.
- Předpokladem kvality profesních činností studenta na praxi je jeho jednání v souladu s etickými principy učitelství profese (převzato a upraveno z Tomkové et al., 2012, s. 13):
 - dodržuje lidská práva; nediskriminuje žáky ani své kolegy; dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví;
- používá závazné právní normy platné pro učitelství profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.);
- při svém profesním rozhodování vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití;
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává své žáky.

5. LITERATURA

- *Assessment Toolkit for Qualified Teacher Status Teachers' Standards: Grade Descriptors and Teachers' Standards* (Bishop Grosseteste University). Dostupné z: <https://www.bishopg.ac.uk/qtsdocs/Documents/BGU%20Assessment%20for%20QTS%20-%20Grade%20Descriptors%20April%2015%281%29.pdf>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal*. California: Corwin.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://www.zrss.si/ups/wp-content/uploads/Teaching-Careers-in-Europe-Access-Progression-and-Support-2018.pdf>
- Kratochvílová, J. (2012). *Hodnocení souvislé pedagogické praxe učitel/student/VŠ pedagog*. (Nepublikováno).
- McCombs, B. (2001). What Do We Know About Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance. *Educational Horizons*, 79(4), 182–193.
- *Pre-Service Teacher Summary Teaching Observation Report ECE 2187 Practicum* (College of Education, Temple University, Philadelphia). Dostupné z: <https://sites.temple.edu/edresources/files/2013/08/ECE-2187-Summary-TOR.pdf>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- *Standard učitele*. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/weduresearch/profesnirozvoj/kariera_standarducitele.pdf
- *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. (2018). Brussels: The Education, Audiovisual and Culture Agency.
- *Teaching: the Reflective Profession*. (2011). General Teaching Council for Northern Ireland.
- Tomková A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- *Référentiel de compétences professionnelles – Institut de formation de l'Éducation nationale*. Luxembourg.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčková, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s.r.o.

ROZŠÍŘENÁ VERZE STANDARDU

PŘEHLED TEMATICKÉHO ZAMĚŘENÍ KRITÉRIÍ V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH STANDARDU

1 PLANOVÁNÍ VÝUKY

- 1a) konzultace s provázejícím učitelem: návaznost na kurikulum a předchozí práci učitele
- 1b) individualizace a diferenciacce
- 1c) cíle a jejich ověření
- 1d) metody, formy, pojmy, úlohy
- 1e) časové plány

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

- 2a) bezpečí
- 2b) kázeň
- 2c) živý kontakt
- 2d) potřeby
- 2e) odlehčení
- 2f) úspěch
- 2g) čas

3 PODPORA UČENÍ

- 3a) smysluplnost
- 3b) cíle
- 3c) obsah
- 3d) věcná správnost
- 3e) využití předchozích znalostí
- 3f) metody a formy
- 3g) spolupráce žáků
- 3h) práce s chybou
- 3i) ICT

4 ZPĚTNÁ VAZBA

- 4a) průběžná zpětná vazba učitele
- 4b) sebehodnocení a zpětná vazba žáků
- 4c) různé formy hodnocení

5 REFLEXE VÝUKY

- 5a) reflexe výuky
- 5b) cíle vlastního rozvoje

1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

1a **Perspektiva učitele:** Konzultuji s provázejícím učitelem dle dohody přípravu na výuku (návaznost na ŠVP, tematický plán, předchozí práci učitele a žáků).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nekonzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem. Neseznámil/a jsem se se ŠVP, tematickým plánem ani předchozí prací učitele a žáků. Nereaguji na připomínky provázejícího učitele týkající se přípravy na výuku.	Konzultuji již hotovou přípravu na výuku s provázejícím učitelem, aniž bych si předem zjistil/a její návaznost na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků. Přípravu na výuku již na základě připomínek provázejícího učitele nijak neupravuji.	Konzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem a v návaznosti na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků ji dle připomínek provázejícího učitele během vzájemné spolupráce upravuji.	Konzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem a v návaznosti na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků ji dle připomínek provázejícího učitele samostatně upravuji a rozvíjím.

1b **Perspektiva učitele:** Zohledňuji při plánování výuky možnosti konkrétních žáků – individualizuji a diferencuji plán výuky na základě informací o žákovi a jeho speciálních vzdělávacích potřebách (SVP), poskytnutých provázejícím učitelem, získaných vlastní diagnostickou činností a z dokumentace, tj. z individuálního vzdělávacího plánu (IVP) či z plánu pedagogické podpory (PLPP).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neinformuji se o individuálních potřebách žáků a při plánování výuky je nerespektuji („se všemi pracuji stejně“).	Informuji se o individuálních potřebách žáků, ale při plánování výuky běžně nezařazuji aktivity, které by zohledňovaly individuální potřeby žáků. Přípravu pro žáka se SVP ponechávám asistentovi, je-li přítomen.	Informuji se o individuálních potřebách žáků a ve své přípravě na výuku plánuji aktivity, které zohledňují individuální potřeby žáků, zejména žáků se SVP a IVP (vč. nadaných). Je-li asistent ve třídě, přípravu pro žáky se SVP s ním konzultuji.	Informuji se o individuálních potřebách žáků, výuku plánuji s ohledem na tyto potřeby a připravuji aktivity umožňující zapojení každého žáka a naplnění jeho potenciálu. Nejedná se jen o žáky se SVP. Spolupráci s asistentem pedagoga mám promyšlenou.

1c **Perspektiva učitele:** Formuluji výukové cíle (kognitivní a/nebo postojoyé a/nebo psychomotorické) a promyslím jejich provázanost s učivem, metodami výuky, organizačními formami, tzn. s celkovou koncepcí výuky. Plánuji způsoby ověření naplnění cílů.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
V přípravě na hodinu si nestanovuji výukové cíle, plánuji pouze obsah, téma (to, co budu vyučovat).	V přípravě na hodinu si stanovím výukové cíle, ale v jejich vymezení jsou určité nedostatky (např. ve formulaci cílů, množství cílů, neprovázanosti cílů s učivem a výukovými metodami, neadekvátnosti vůči žákům...).	S pomocí provázejícího učitele dokážu zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).	Dokážu samostatně zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).
V přípravě na výuku nezohledňuji, jakým způsobem ověřím naplnění cíle (cílů).	S podporou provázejícího učitele plánuji v přípravě na výuku efektivní způsoby ověření výukových cílů.	Samostatně v přípravě na výuku plánuji způsoby ověření výukových cílů. Mnou zvolené způsoby nejsou vždy efektivní (způsoby jsou povrchní, časově náročné, neposkytují mi kvalitní zpětnou vazbu...).	Promyšleně plánuji v přípravě na výuku způsoby ověření stanovených cílů žáky i provázejícím učitelem, které mi poskytují informace pro mé další plánování.

1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

1d **Perspektiva učitele:** Provádím didaktickou analýzu učiva (klíčové pojmy, učební úlohy) s přihlédnutím ke stanovenému cíli; plánuji adekvátní výukové metody, organizační formy.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Kompletní didaktické analýze nevěnuji pozornost. Spíše se soustředím na učební úlohy (cvičení), které budu ve výuce s žáky řešit.	Didaktickou analýzu učiva provádím spíše intuitivně, nesystémově. Nemám jasně vymezeny klíčové pojmy a jejich vazbu na učivo. Výukové metody a formy odpovídají spíše učebním úlohám podle učebnice.	Didaktickou analýzu učiva provádím s mírnou pomocí provázejícího učitele, s nímž ladím vhodné výukové metody a formy pro dané učivo i třídu.	Didaktickou analýzu učiva provádím samostatně, promyšleně, s ohledem na potřeby žáků a stanovené výukové cíle. Při přípravě používám více zdrojů informací.

1e **Perspektiva učitele:** Zpracovávám časový plán svého postupu ve výuce.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Časový plán své výuky nemám příliš promyšlený, ještě se mi hůře odhaduje čas potřebný v průběhu výuky.	S dopomocí provázejícího učitele se mi daří reálněji naplánovat časový průběh výuky.	Mám již reálnější představu o časovém průběhu výuky. Zpracovávám časový plán svého postupu ve výuce samostatně.	Zpracovávám samostatně časový plán svého postupu ve výuce, promyslím postup při nenadálých situacích (skončím dříve, nestihnou plán...).

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

2a **Perspektiva žáků:** Žáci v hodinách nepocítují ohrožení, nepřiměřené obavy, strach ze selhání, nudu.
Perspektiva učitele: Podporuji bezpečí ve třídě (pozitivní atmosféru).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Svým jednáním nepodporuji bezpečí ve třídě. Neřeším situace, které ohrožují bezpečné prostředí ve třídě (např. posmívání, napětí, strach udělat chybu...).	Všímám si situaci, které narušují bezpečí ve třídě, a pokouším se je řešit.	Vytvářím bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí zapojit, říci svůj názor, komunikovat, riskovat, dělat chyby.	Podporuji a vytvářím bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí zapojit, říci svůj názor, komunikovat, riskovat, dělat chyby. Cíleně zařazuji aktivity, které podporují bezpečí, a řeším konkrétní situace ve třídě.

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

2b

Perspektiva žáků: Žáci znají vzájemná očekávání a hranice, mohou se spolehnout na pravidla, která pomáhají předcházet problémům, umožňují jejich řešení a nejsou samoučelně restriktivní.
Perspektiva učitele: Řeším kázeňské problémy (pracuji dle potřeby se zavedenými pravidly nebo je společně se žáky vyjednávám; dbám na jejich dodržování, oceňuji pozitivní projevy chování žáků).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neseznamuji se s pravidly chování ve třídě, nejsem si vědom/a, zda jsou nějaká nastavena. Kázeňské problémy nedokážu účinně vyřešit, nevím, jak si poradit s neukázněnými žáky. Zapomínám žáky ocenit za dobré chování.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, ale mám problém zajistit jejich dodržování. Mám problémy s udržet kázeň. Žáky oceňuji za dobré chování pouze ojediněle.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, ale mám občasné problémy zajistit jejich dodržování. Až na výjimky se mi daří udržet kázeň ve třídě, buduji si u žáků postupně respekt. Snažím se všimnout si dobrého chování a oceňovat ho.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, tato pravidla společně dodržujeme, oceňuji žáky, pokud je dodržují. Mám u žáků respekt, kázeňské problémy se mi daří úspěšně a efektivně řešit.

2c

Perspektiva žáků: Způsob komunikace ujišťuje žáky o zájmu učitele a udržuje jejich pozornost.
Perspektiva učitele: Udržuji „živý kontakt“ se žáky (skrže hlasový projev, neverbální komunikaci, oslovování žáků jejich křestním jménem...).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Soustředím se pouze na sebe a obsah výuky, ne na žáky a vzniklé pedagogické situace. Nepřizpůsobuji komunikaci pedagogickým situacím ve třídě (např. nepřizpůsobuji hlasový projev situaci, nenavazují oční kontakt, žáky neoslovuji křestním jménem...).	Uvědomuji si potřebu reagovat na vzniklé pedagogické situace, ale vyhýbám se kontaktu se žáky (bojím se, nevím, jak reagovat...).	Reaguji na vzniklé pedagogické situace ve třídě, ale ne vždy je způsob mé komunikace se žáky vhodný.	Reaguji vhodnou komunikací se žáky na vzniklé pedagogické situace ve třídě.

2d

Perspektiva žáků: Žáci nejsou ze strany učitele přehlíženi, nejsou frustrováni jeho požadavky a způsobem komunikace.
Perspektiva učitele: Reaguji s respektem na potřeby (sociální, fyziologické) žáků ve třídě.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Soustředím se na sebe a svoji přípravu, nevnímám potřeby žáků.	Vnímám signály nenaplnění potřeb žáků (únava, zívání, teplo, stereotypní činnost...), ale spíše je přehlížím, nereaguji na ně.	Vnímám signály nenaplnění potřeb žáků, reaguji na ně bezprostředně.	Všímám si aktuálních potřeb žáků, rozeznávám je a reaguji na ně. Žákům poskytuji prostor k vyjádření jejich požadavků. Snažím se předcházet nenaplnění potřeb žáků – cíleně využívám různé relaxační aktivity, hry, pohyb, spolupráci, možnost větrání apod., které se stávají pravidelnou součástí výuky.

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

2e

Perspektiva žáků: Hodina není pro žáky jednotvárná, mají příležitost k oddechu.

Perspektiva učitele: Vytvářím prostor pro „odlehčení“ (pracuji s proměnami atmosféry, reaguji na projevy únavy, kolísání pozornosti, projevují smysl pro humor, zpestřují výklad zajímavostmi a vlastní zkušeností...).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nezahrnuji do výuky různorodé aktivity ani jiné zpestření výkladu, soustředím svoji pozornost pouze na obsah výuky, nikoliv na reakce a vnímání výkladu žáky.	Zahrnuji do výuky různorodé aktivity či jiné zpestření výkladu, ale tyto záměry jsou příliš jednostranné / žáky nezaujímají / naplánované aktivity nebo zpestření výkladu pro žáky ve výuce nerealizují (nezbývá mi čas / nevím, kdy je do výkladu zařadit apod.).	Zahrnuji do výuky různorodé aktivity či jiné zpestření výkladu podle svého připraveného časového plánu, nikoliv na základě projevů únavy či upadající pozornosti žáků. To je důvod, proč realizaci některých aktivit či zpestření výuky hodnotím kladně, ale realizace jiných aktivit či zpestření výuky neprobíhá podle mých očekávání.	Zahrnuji do výuky různorodé aktivity či jiné zpestření výkladu. Aktivity či zpestření do výkladu vkládám na základě pozorování změn v reakcích žáků, čímž přitahuji jejich pozornost zpět k probíranému učivu.

2f

Perspektiva žáků: Žáci mají příležitost k úspěchu.

Perspektiva učitele: Vytvářím všem žákům příležitost prožít úspěch.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Zadávám práci jednotně pro celou třídu (všichni stejný úkol).	Pro rychlé žáky připravuji práci navíc (časová diferenciací).	Připravuji různě náročné úkoly pro skupiny žáků podle jejich úrovně.	Nabízím žákům různé náročné úkoly. Vedu je k tomu, aby si zvolili, která úroveň je v daném učivu pro ně nevhodnější a umožňuje jim prožít úspěch.
Často preferuji úlohy podle učebního stylu, který mi vyhovuje (podle dominujícího smyslu – sluchový, zrakový, haptický, kinestetický). Nepřemýšlím o tom, jaký způsob zprostředkování učiva vyhovuje žákům.	Na základě teorie učebního stylu a typologie učebních úloh se snažím uplatnit ve výuce rozmanité učební úlohy (multisenzorický přístup) pro všechny žáky společně.	Cíleně zjišťuji preferovaný způsob učení žáků, kteří mají nějaké potíže s učivem. Zprostředkování učiva se jim snažím přizpůsobit.	Na základě pozorování si uvědomuji dominantní učební styl třídy jako celku. Úkoly připravuji se zohledněním tohoto zjištění.
Soutěž zařazuji často, protože z mého pohledu je silným motivačním faktorem, žáci se baví.	Zařazuji soutěže občas, pro odlehčení výuky. Porovnávám výkony žáků v rámci třídy.	Preferuji spolupráci před soutěží. Pokud zařazuji soutěže, střídám je a vybírám tak, aby v nich mohli vyniknout různí žáci.	Pokud zařazuji soutěž do výuky, hlídám si, aby soutěž dala vyniknout schopnostem různých žáků. Jsem si vědom/a pozitiv a negativ zařazování soutěží do výuky s ohledem na zažití úspěchu všemi žáky. Výkony žáka porovnávám s jeho předchozími výkony.

2g

Perspektiva žáků: Žáci neregistrují „hluchá místa“ ve výuce.

Perspektiva učitele: Využívám efektivně čas ve výuce (ve vztahu ke svému plánu, situaci ve třídě a porozumění učivu).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nevyužívám efektivně a smysluplně čas ve výuce, nedaří se mi sledovat plán či reagovat na nenadálé situace ve třídě. Jednotlivé části/aktivity na sebe nenavazují, hodina působí roztržitým dojmem.	Čas ve výuce využívám jen částečně efektivně, na nenadálé situace neumím adekvátně reagovat. Jednotlivé části hodiny jsou občas nekoherentní.	Čas ve výuce využívám sice efektivně, nedaří se mi však pohotově reagovat na nenadálé situace. Jednotlivé části hodiny jsou občas nekoherentní.	Efektivně a smysluplně využívám čas ve výuce ve vztahu k plánu, pohotově reaguji na nenadálé situace ve třídě. Jednotlivé části hodiny jsou koherentní.

3 PODPORA UČENÍ

3a **Perspektiva žáků:** Žáci mají příležitost učit se vnímat učivo jako smysluplné.
Perspektiva učitele: Komunikuji (objevuji) s žáky význam učiva a jeho smysluplnost.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nevěnuji se smysluplnosti učiva, nepovažuji to za důležité. Žákům nevysvětluji, proč se dané látce učí nebo proč se věnujeme určitému tématu.	V případě zájmu ze strany žáků sděluji, proč se něco učíme.	Sděluji žákům význam daného učiva a jeho přesah do běžného života.	Diskutuji s žáky, vedu je k objevení významu učiva. Smysluplnost učiva je významnou součástí výuky.

3b **Perspektiva žáků:** Žáci dokážou sdělit, co je cílem jejich práce. Žáci mají povědomí o tom, jak se jim daří dosahovat cílů učení, a učí se sledovat jejich dosažení.
Perspektiva učitele: Stanovuji a zprostředkovávám žákům (pokud je to vhodné vzhledem k metodě) adekvátní výukové cíle (společné, individuální). Ověřuji průběžně naplnění výukových cílů, vyhodnocuji jejich dosažení.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nedaří se mi vymezit cíl hodiny, zaměřuji ho za obsah. Nedokážu cíl sdělit tak, aby byl přiměřený, kontrolovatelný. Žákům cíl nezprostředkovávám nebo je nevedu k jeho objevení.	Daří se mi sdělit či s žáky vyvodit společný cíl (především v rovině kognitivní).	Daří se mi sdělit či společně s žáky vyvodit cíl/cíle (pokud je to možné a vhodné, sděluji cíle v různých doménách), začínám se orientovat v taxonomiích.	Přesně a konkrétně specifikuji, co si mají žáci (žák) osvojit ve všech možných doménách (společné cíle, individuální cíle).
Neověřuji dosažení výukového cíle.	Bezděčně, neplánovaně si vyhodnocuji naplnění cílů, spíše u jednotlivců.	Promyšleně a plánovaně ověřuji dosažení stanovených cílů.	Promyšleně a plánovaně ověřuji dosažení stanovených cílů a využívám k tomu i sebehodnocení žáků.

3c **Perspektiva žáků:** Žák rozumí tomu, co se učí.
Perspektiva učitele: Zprostředkovávám vzdělávací obsah a instrukce k výuce srozumitelně s ohledem na individuální vzdělávací potřeby a věk žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nerespektuji při vyučování potřeby žáků, nedaří se mi zvolit vhodný obsah a výukové postupy, žáci mi nerozumí.	Moje pokusy o adekvátní zprostředkování učiva jsou ojedinělé; nedaří se mi skloubit možnosti a potřeby žáků s adekvátním obsahem z hlediska rozsahu, metody a jazyka.	Daří se mi uplatňovat vhodné postupy při srozumitelném zprostředkování učiva v přiměřeném rozsahu s ohledem na možnosti žáků.	Promyšleně volím adekvátní obsah, rozsah učiva a metodu jeho zprostředkování, srozumitelný jazyk s respektem k potřebám a možnostem žáků. Dokážu svou volbu zdůvodnit.

3 PODPORA UČENÍ

3d

Perspektiva žáků: Žáci se dozvídají věcně správné informace přiměřené věku a dosavadní výuce.
Perspektiva učitele: Zprostředkovávám učivo svého předmětu věcně správně.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Dělám časté faktické chyby, nemám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, ale neumím s informacemi správně nakládat (výklad nemá správný spád a chybí návaznost) a občas dělám faktické chyby.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, ale občas mám potíže s informacemi správně nakládat (výklad nemá správný spád a chybí návaznost). Nedělám faktické chyby.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, správně nakládám s informacemi (výklad má správný spád a nechybí návaznost). Nedopouštím se faktických chyb.

3e

Perspektiva žáků: Žák si umí začlenit učivo do své myšlenkové struktury, dokáže je propojit s předchozím učivem nebo zkušeností.
Perspektiva učitele: Vysvětluji učivo s využitím předchozích znalostí a zkušeností žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Před hodinou nebo v jejím průběhu si neověřuji, zda žáci o probíraném tématu něco vědí nebo zda mají nějakou předchozí zkušenost. Soustředím se pouze na svůj připravený výklad a aktivity a nevyužívám předchozích znalostí a zkušeností žáků.	V úvodu hodiny (ani v jejím průběhu) u žáků nezjišťuji, jaké jsou jejich předchozí zkušenosti či jaká je skutečná úroveň dříve získaných vědomostí. Žákům pouze zmiňuji, že aktuálně probíraná látka (téma) navazuje na... (konkrétní látku či téma).	V úvodu hodiny s žáky diskutuji o jejich předchozích zkušenostech a ověřuji si jejich znalosti. Svým předem připraveným výkladem a připravenými aktivitami se mi však na tyto jejich zkušenosti a vědomosti nedaří navázat.	Diskutuji s žáky v úvodu hodiny (i během svého výkladu / při realizaci aktivit) o jejich předchozích zkušenostech a vědomostech a v návaznosti na tato zjištění aktuálně upravuji svůj další výklad a výběr realizovaných aktivit. V závěru hodiny shrnuji, jaké znalosti/zkušenosti si žáci do mé výuky přinesli a co nového se při dnešní výuce dozvěděli a/nebo naučili.

3f

Perspektiva žáků: Žáci rozumí tomu, jak zvolené výukové metody a organizační formy napomáhají při dosahování cíle.
Perspektiva učitele: Využívám výukové metody a organizační formy, které podporují učení žáků a vedou k cíli.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Zvolené metody a formy nejsou příliš efektivní ve vztahu ke stanovenému cíli, nejsou dobře promyšleny.	Při výuce zkouším výukové metody a organizační formy, které efektivně vedou k cíli. Nebojím se zkoušet nové.	Při výuce zkouším výukové metody a organizační formy, které efektivně vedou k cíli. Vedu žáky k reflexi vlivu využitých metod a forem výuky na proces a výsledek jejich učení.	Nabízím žákům různorodé výukové metody a organizační formy. Žáci si z nich samostatně vybírají ty, které vedou k naplnění jejich individuálních cílů.

3 PODPORA UČENÍ

3g

Perspektiva žáků: Žáci mají příležitost vzájemně spolupracovat a učit se od sebe.
Perspektiva učitele: Podporuji spolupráci a vzájemné učení žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
V hodinách nevytvářím příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků.	Snažím se vytvářet příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků. Pravidla a možnosti spolupráce přejímám od provázejícího učitele.	Vytvářím samostatně příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků po konzultaci s provázejícím učitelem. Vzájemné učení je přirozenou součástí mých hodin. Žáci těmto strategiím rozumí.	Vytvářím příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení společně se žáky tak, aby byla zohledněna individualita každého z nich.

3h

Perspektiva žáků: Žáci se nebojí udělat chybu, upozornit na vlastní chybu, mají příležitost ji pochopit a využívat při učení.
Perspektiva učitele: Pracuji smysluplně s chybou žáků jako s příležitostí k rozvoji.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Rozhoduji o chybném/správném řešení. Chybu vnímám jako špatný prvek ve výuce, který ihned opravuji (detekce, identifikace a korekce chyby ze strany učitele).	Upozorním žáka na chybu (detekce ze strany učitele), dám mu prostor na opravu (korekce ze strany žáka).	Využívám vzniklou chybu k učení (detekce ze strany učitele). Podněcuji žáka/třídu k objevení chyby (identifikace ze strany žáka) a její opravě (korekce ze strany žáka) se zdůvodněním (interpretací).	Využívám vzniklou chybu k učení a záměrně vytvářím problémové situace. Podněcuji žáka/třídu k objevení chyby a její opravě na základě argumentace (detekce, identifikace, korekce a interpretace ze strany žáka). Přitom zohledňuji individuální úroveň žáka.
S konkrétní chybou dále nepracuji.	Před zahájením podobné práce upozorním na minulou chybu.	Nabídnu žákovi strategii, jak předejít opakování chyby.	Vedu žáka ke hledání strategie, jak předejít opakování chyby.

3i

Perspektiva žáků: Žáci ve výuce přirozeně využívají ICT.
Perspektiva učitele: Využívám smysluplně informační technologie (ICT) k podpoře učení žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
ICT ve výuce nevyužívám, neumožňuje mi to prostředí nebo to neumím.	Pokouším se o zařazení ICT do výuky, mnohdy je však nevolím adekvátně vůči stanovenému cíli a potřebám žáků. Jde spíše o efekt.	Zařazuji do výuky vhodné ICT ve vztahu ke stanovenému cíli. Rozmanitým potřebám žáků je zatím nedokážu přizpůsobit.	Smysluplně ve vztahu ke stanovenému cíli a možnostem žáků zařazuji do výuky ICT, které podporují učení žáků.

4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ

4a **Perspektiva žáků:** Žáci vědí, jak poznat, zda dosáhli či nedosáhli cíle hodiny: mají konkrétní informace o svém učení, znají kritéria a rozumí jim. Chápu individuální rozdíly v hodnocení.
Perspektiva učitele: Poskytují žákům zejména průběžnou zpětnou vazbu s využitím popisného jazyka a kritérií s ohledem na jejich individuální potřeby.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neposkytují žákům popisnou zpětnou vazbu. Používám spíše obecné hodnocení výkonu („výborně, dobře...“) nebo osoby („jsi pečlivý...“).	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří.	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří, v čem žák dělá pokrok.	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří, v čem žák dělá pokrok a jak svůj výkon zlepšit.
Nepracuji s kritérii, která popisují úroveň výkonu žáka. Žáci nevědí, podle čeho jsou hodnoceni.	Poskytují zpětnou vazbu podle mých nebo přežatých kritérií, které s žáky nerozebírám. Žáci nevědí, podle čeho jsou hodnoceni.	Poskytují zpětnou vazbu podle mých nebo přežatých kritérií, která před zahájením práce na konkrétním úkolu nastavuji ve třídě a žáci jim rozumí.	Poskytují zpětnou vazbu podle kritérií, která jsem vytvořil společně s žáky. Žáci kritériím rozumí.
Při poskytování zpětné vazby nezohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.	Při poskytování zpětné vazby zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků podle instrukcí provázejícího učitele.	Při poskytování zpětné vazby ve spolupráci s provázejícím učitelem zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.	Při poskytování zpětné vazby samostatně zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.

4b **Perspektiva žáků:** Žáci mají příležitost sami reflektovat své postupy a výsledky.
Perspektiva učitele: Vedu žáky k reflexi jejich vlastních výsledků a pokroku v učení (sebehodnocení) a k poskytování zpětné vazby druhým (spolužákům a učiteli).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Do procesu hodnocení mé výuky žáky nezapojuji.	Do procesu hodnocení mé výuky žáky zapojuji spíše výjimečně.	Plánovaně zapojuji žáky do hodnocení mé výuky.	Systematicky se zajímám o názor žáků na moji výuku a jejich zpětnou vazbu využívám v dalších hodinách.
Sebehodnocení žáků do výuky nezařazuji. Zpravidla nemám čas, nevím jak...	Sebehodnocení žáků zařazuji nahodile, spíše v emoční rovině (líbí, nelíbí...).	Sebehodnocení žáků zařazuji pravidelněji, zaměřuji se na to, jak hodnotí proces svého učení i výsledky.	Sebehodnocení zařazuji promyšleně ve vztahu k cílům a stanoveným kritériím a plánování jejich učení. Vedu žáky k záznamu sebehodnocení.
Vzájemné hodnocení žáků do výuky nezařazuji nebo nevím, jak ho zařadit.	Vzájemné hodnocení žáků do výuky zařazuji občas, spíše nahodile, zejména u některých činností (např. referát, skupinová práce...), ale neprobíhá podle stanovených kritérií.	Vzájemné hodnocení žáků do výuky zařazuji plánovaně, s využitím popisného jazyka.	Vzájemné hodnocení žáků ve výuce realizuji promyšleně, dle stanovených kritérií. Žáci si poskytují zpětnou vazbu s odpovídajícím popisem výkonu na základě kritérií.

4c **Perspektiva žáků:** Žáci mají od učitele více zdrojů a druhů zpětné vazby, než jsou známky.
Perspektiva učitele: Využívám rozmanitých forem hodnocení a různorodých ukazatelů výsledků učení a pokroku žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Hodnotím pouze pomocí známek.	Některé známky komentuji ústně nebo krátce písemně.	Kromě ústního komentáře známky využívám hodnocení výkonu grafem, obrázkem... (na základě předem stanovených kritérií).	Využívám hodnocení výkonu známkou, grafem, obrázkem... (na základě stanovených kritérií). Společně s žákem plánuji postup, jak dosáhnout cíle.

5 REFLEXE VÝUKY

5a Perspektiva učitele: Reflektuji průběh výuky (případně také přípravu na výuku).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neprovádím (sebe)reflexi (nechci, nedokážu to, nemám na to čas...).	Pokouším se o (sebe)reflexi, ale nedokážu analyzovat to, co podstatně ovlivnilo průběh výuky.	Provádím podrobnou analýzu svých zkušeností z výuky a jsem schopen kriticky hodnotit svou práci se třídou.	Kriticky reflektuji svoji proběhlou výuku a formuluji návrhy na organizaci navazujících hodin.
Hodnocení mé výuky ze strany provázejícího učitele mne nezajímá nebo si neumím udělat čas na to, abych ho vyslechl.	Vyslechnu rozbor hodiny ze strany provázejícího učitele. Částečně začleňuji jeho připomínky do přípravy další výuky.	Pozorně vyslechnu rozbor ze strany provázejícího učitele a navrhuji, jak jeho připomínky začlenit do další výuky.	Po seznámení s rozбором provázejícího učitele konzultujeme jednotlivá upozornění a společně hledáme řešení.

5b Perspektiva učitele: Stanovuji adekvátní cíle svého profesního rozvoje, uvádím v praxi kroky k jejich dosažení a vyhodnocuji je (v rámci stávajícího či následujícího semestru).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nedokážu nebo nechci pojmenovat cíle svého profesního rozvoje.	Pojmenovávám cíle svého profesního rozvoje, ale nejsou dostatečně konkrétní, dosažitelné, měřitelné apod.	Pojmenovávám adekvátní cíle svého profesního rozvoje. Nedokážu navrhnout nezbytné kroky k jejich realizaci nebo je skutečně realizovat.	Pojmenovávám adekvátní cíle svého profesního rozvoje. Dokážu navrhnout nezbytné kroky k jejich realizaci (případně i časový plán), skutečně je realizovat a průběžně vyhodnocovat svůj pokrok.