



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

JAKÉ TO JE VSTUPOVAT DO UČITELSKÉ PROFESE?



**PŘIPRAVENOST, MOTIVACE
A ADAPTACE.**

NÁRODNÍ ŠETŘENÍ UČITELSKÝCH KOMPETENCÍ
ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK A UČITELŮ 2024

JAKÉ TO JE VSTUPOVAT DO UČITELSKÉ PROFESY?

PŘIPRAVENOST, MOTIVACE A ADAPTACE.

Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2024

Zpracovali: Mgr. Jana Fikrlová
Mgr. Bc. Libor Juhaňák, Ph.D.
Mgr. Matouš Bořkovec

Grafická úprava: MŠMT

© Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy | Karmelitská 529/5, 118 12 Praha 1

Vydalo: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy | červen 2025

msmt.gov.cz | edu.gov.cz

Ke stažení na:



Obsah

Manažerské shrnutí	4
1. Úvod	7
2. Metodologie	10
2.1. Výzkumný soubor a postup	10
2.2. Použité měřicí nástroje	14
3. Učitelské sebehodnocení	17
3.1. Srovnání náročnosti kompetenčních oblastí	17
3.2. Vyhodnocení výsledků na úrovni položek	18
3.3. Srovnání skupin respondentů/ek v sebehodnocení v učitelských kompetencích	27
4. Učitelské kompetence absolventů	29
4.1. Vyhodnocení výsledků na úrovni položek	29
5. Zkušenost s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství	36
6. Adaptační období	38
6.1. Přidělení uvádějící/ho učitelky/e a vytvoření plánu adaptace	38
6.2. Četnost setkávání s uvádějící/m učitelkou/učitelem	40
6.3. Četnost vybraných aktivit realizovaných v průběhu adaptačního období	42
6.4. Hodnocení spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em	43
7. Nástup do profese	45
7.1. Ucházení se o místo učitele/ky	45
7.2. Vnímaná pravděpodobnost pokračování v práci učitele/ky	47
8. Přílohy	48

MANAŽERSKÉ SHRnutí

Národní šetření učitelských kompetencí začínajících učitelek a učitelů 2024 je unikátním šetřením na populaci absolventů/ek učitelství a začínajících učitelů/ek v České republice. Zaměřuje se primárně na to, jak respondenti/ky hodnotí své kompetence v kompetenčních oblastech definovaných v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství*. Oproti předchozím ročníkům šetření¹ je nově věnována pozornost také adaptačnímu období, nástupu do profese a dosavadní zkušenosti absolventů/ek a začínajících učitelů/ek s Kompetenčním rámcem.

Dotazníkové šetření probíhalo od 22. 4. 2024 do 30. 6. 2024 a výsledný výzkumný soubor tvoří **celkem 2 529 respondentů/ek**. Hlavní zjištění, která jsou podrobně prezentována v jednotlivých kapitolách tohoto reportu, lze shrnout v následujících bodech:

- **Respondenti/ky hodnotili své učitelské kompetence spíše pozitivně**, a to napříč kompetenčními oblastmi. Za mírně náročnější kompetenční oblasti považovali *Plánování výuky a práci s cíli*, *Přizpůsobování výuky žákům*, *Reflexi výuky a vedení žáků k reflexi*, *Kriteriální hodnocení a zpětnou vazbu a Spolupráci s rodiči*.
- V případě některých kompetenčních oblastí měla většina respondentů/ek s většinou daných činností zkušenost, přičemž vybrané činnosti nadále považovali za relativně náročné. U **Oborových kompetencí** hodnotili respondenti/ky jako náročnější osvojení si takové úrovně expertízy v oboru, která umožňuje podporu nadaných žáků/yň. V případě **Didaktické transformace oboru** bylo relativně nejnáročnější pracovat s předporozuměním a chybným porozuměním žáků/yň. U **Plánování výuky a práce s cíli** bylo dle očekávání nejtěžší vyhodnocovat, zda žáci/kyně dosahují klíčových kompetencí. U **Přizpůsobování výuky žákům** hodnotili respondenti/ky v porovnání s ostatními kompetenčními oblastmi vícero kompetencí jako relativně náročné. Jednalo se zejména o činnosti související s identifikací a podporou žáků/yň se speciálními vzdělávacími potřebami, zjišťováním úrovně kompetencí a aktivizací žáků/yň. V případě **Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi** bylo nejnáročnější vedení žáků/yň k reflexi procesu učení. V oblasti **Bezpečného prostředí pro učení** se ukázaly být nejnáročnější činnosti související s kázní, konkrétně s reagováním na narušení výuky či porušení pravidel. U **Sebereflexe učitele a profesního rozvoje** bylo pro respondenty/ky nejnáročnější vyhodnocování, naopak jim daří rozvíjet v učitelských kompetencích, což ukazuje na potřebu podpory v plánování dalšího rozvoje a ve využívání sebehodnotících nástrojů.
- U tří kompetenčních oblastí byla zjištěna vysoká míra nezkušenosti a řada činností z těchto oblastí byla zároveň dle respondentů/ek relativně náročná. V případě **Kriteriálního hodnocení a zpětné vazby** se nedostatek zkušeností týkal převážně absolventů/ek magisterského studia učitelství, kteří zatím neučili. Přes 16 % z nich nemělo zkušenosti s vytvářením kritérií společně se žáky/němi a s výukou, ve které žáci/kyně hodnotí svou práci podle stanovených kritérií. To je výrazně více než u ostatních kategorií respondentů/ek, které však zároveň uvedené dvě činnosti hodnotily jako náročné. Může se jednat o důsledek toho, že v rámci praxí není pro náročnější kriteriální hodnocení dostatek prostoru. Napříč skupinami se pak ukazovalo být náročné vedení žáků/yň ke vzájemnému hodnocení a zahrnutí práce s chybou do plánování výuky. S činnostmi z oblasti **Spolupráce s kolegy** měli respondenti/ky napříč skupinami málo zkušeností, a to s výjimkou vyměňování si informací o žácích/kyních s kolegy/němi. Se spoluprací s asistentem pedagoga nemělo zkušenosti více než

1 Viz <https://msmt.gov.cz/file/62417/>.

20 % respondentů/ek v každé z kategorií. S tandemovou výukou a s pozorováním výuky kolegy/ně za účelem poskytnutí zpětné vazby měli nejvíce zkušeností respondenti/ky, kteří zatím neučili, což ukazuje, že jde o častou součást povinných praxí. U tandemové výuky se však podíl odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ pohyboval okolo 20 % i u respondentů/ek, kteří zatím neučili. U všech ostatních kategorií dokonce přesahoval 30 %. Téměř 24 % absolventů/ek magisterského studia učitelství, kteří zatím neučili, nemělo zkušenost se zohledňováním doporučení poradenského pracoviště či zařízení. Další oblastí, se kterou řada respondentů neměla zkušenost, byla **Spolupráce s rodiči**. Dle očekávání dosahoval podíl odpovědí „*Nemám s tím zkušenost*“ u činností z této oblasti okolo 40 % u absolventů/ek magisterského studia učitelství, kteří zatím neučili. U ostatních kategorií respondentů/ek se pak obvykle pohyboval okolo 20 %.

- **Rozdíly mezi kategoriemi respondentů/ek v jednotlivých kompetenčních oblastech nebyly statisticky významné.** Vzhledem k řadě testovaných oblastí bylo nezbytné výsledky poměrně přísně statisticky korigovat. Dále dotazník obsahuje relativně jednoduché položky, které by měli zvládat i absolventi/ky, a relativně náročné, aspirační položky, které reflektují vizi učitelské přípravy. V souladu s tím respondenti/ky považovali některé položky za velmi snadné, zatímco s jinými se vůbec nesetkali. Tento přístup je funkční pro vyhodnocení na úrovni jednotlivých položek a při možnosti zohlednit odpovědi „*Nemám s tím zkušenost*.“ Pro zajištění informativnějšího srovnání skóre v kompetenčních oblastech napříč skupinami respondentů/ek však bude nutné do nástroje doplnit středně obtížné položky.
- Analýza, která se zaměřovala pouze na absolventy/ky a kompetence, které dle Kompetenčního rámce spadají pod Úroveň 1 – absolvent/ka, odhalila, že **u převažující většiny kompetencí a kompetenčních oblastí si absolventi/ky věří v jejich zvládnutí**. Přesto analýza ukázala i na některé kompetence, ve kterých si nezanedbatelná část absolventů/ek nevěřila nebo volila možnost „*Nemám s tím zkušenost*“, přestože šlo o činnosti, které by absolventi/ky dle Kompetenčního rámce měli zvládat (tj. Úroveň 1 – absolvent/ka). Šlo především o kompetence v oblastech Spolupráce s kolegy (např. vedení tandemové výuky či pozorování výuky kolegy/ně a následné poskytování popisné zpětné vazby) a Spolupráce s rodiči (nastavování hranic komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky), u kterých značná část absolventů/ek uváděla, že s těmito činnostmi zatím nemají zkušenost. Lze ale zmínit i kompetence z jiných oblastí jako např.: vyhodnocování, zda žáci/kyně dosahují očekávaných klíčových kompetencí; zjišťování aktuální úrovně kompetencí žáků/yň; přizpůsobování výuky v situaci, kdy se žáci/kyně aktivně nezapojují; vedení žáků/yň k reflektování toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení; účinné reagování, pokud chování žáků/žákyn narušuje výuku; vedení žáků/žákyn k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou. U těchto činností se cca 10 % až 15 % absolventů/ek vyjádřilo, že je spíše nezvládají, a cca 2 % až 8 % odpovědělo, že s nimi zatím neměli zkušenost.
- Pokud jde o zkušenosti s využíváním Kompetenčního rámce, pak velká **většina (78,4 %) respondentů/ek doposud s Kompetenčním rámcem nepracovala**. Naopak přibližně pouze pětina dotazovaných (21,6 %) má s tímto dokumentem zkušenost. Vzhledem k cíli implementovat tento dokument do přípravy učitelů/ek, včetně formativní práce s tímto dokumentem na straně studentů/ek učitelství, ukazují tyto výsledky potřebu se výrazně zaměřit na práci s Kompetenčním rámcem se studenty/kami. Pozitivní je, že cílové skupiny absolventů/ek studijních programů učitelství i celoživotního vzdělávání vykazují vyšší míru zkušenosti s tímto dokumentem (kolem 30 %) než jiné skupiny respondentů/ek, jako jsou začínající učitelé/ky.
- V kontextu adaptačního období lze upozornit především na obecný trend, kdy **učitelé/ky, kterým byl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka, u kterých došlo k vytvoření plánu adaptace a kteří se častěji setkávají s uvádějícím/m učitelkou/em, dosahují vyšších hodnot v hodnocení vlastních učitelských**

kompetencí. Tyto výsledky tudíž naznačují, že adaptační období je důležitou fází učitelské přípravy, v rámci které dochází k dalšímu rozvoji učitelských kompetencí i vývoji učitelského sebehodnocení. Pro úspěšné fungování tohoto procesu je však klíčová intenzivní spolupráce s uvádějícím učitelem.

- **Většina (86,6 %) absolventů/ek, kteří zatím neučili, se plánuje ucházet o místo učitele/ky** na pracovní smlouvu v následujícím školním roce. Ze všech absolventů/ek v analyzovaném výzkumném souboru jich pak 94,8 % již učí nebo plánuje učit. Vzhledem k tomu, že výzkumný soubor respondentů/ek nebyl náhodně vybrán a nelze ho označit za reprezentativní, z něj nelze usuzovat na celkový podíl absolventů/ek v populaci, kteří již učili nebo plánují učit. Absolventi/ky, kteří zatím neučili, avšak plánují nastoupit do profese, přitom dosahují v průměru vyšší míry subjektivně vnímaných učitelských kompetencí než absolventi/ky, kteří neplánují nastoupit do profese. Jedinou výjimku zde tvoří oblast Oborových kompetencí, kde v průměru dosahují mírně vyšších hodnot absolventi/ky, kteří se neplánují ucházet o místo učitele/ky.

1. Úvod

V České republice dlouhodobě probíhají snahy o další zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů/ek a maximalizaci podpory začínajících učitelů/ek v adaptačním období. Na tomto cíli intenzivně spolupracují všichni klíčoví aktéři – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), vzdělavatelé připravující učitele/ky a vedení škol i učitelé/ky v terénu. Podporu učitelské přípravy a adaptačního období se také daří zakotvovat do klíčových strategických i legislativních dokumentů, což ukazuje, že se jedná o prioritu vzdělávací politiky na celostátní úrovni. Je například nedílnou součástí opatření a aktivit *Dlouhodobého záměru ČR 2023–2027*², které mají naplňovat třetí strategickou linii Podpora pedagogických pracovníků *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*³ (dále jen Strategie 2030+). Adaptační období, včetně ustavení pozice uvádějícího učitele/ky, pak bylo legislativně zakotveno s účinností od 1. 1. 2024.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství⁴, spolu se souvisejícím **Národním šetřením učitelských kompetencí**, pomáhají převádět snahy o zkvalitnění učitelské přípravy a adaptačního období do praxe. V České republice dlouhodobě chyběl standard, který by na celostátní úrovni definoval a zastřešoval vizi kvality učitelské přípravy a práce učitele/ky. Tato situace se změnila schválením *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* v roce 2023. Rámec vznikl participativní cestou na základě spolupráce MŠMT, expertů/ek z fakult připravujících učitele/ky, zástupců/kyň vedení škol i učitelů/ek, zástupců/kyň České školní inspekce (dále jen ČŠI) a dalších organizací. Kompetenční rámec byl také podroben veřejnému připomínkovému řízení a v současnosti má širokou podporu odborné veřejnosti – kromě MŠMT a ČŠI ho podporují také Národní akreditační úřad, Česká konference rektorů, Rada vysokých škol, Asociace ředitelů základních škol České republiky, Asociace ředitelů gymnázií, Učitelská platforma a mnohé další organizace. Tabulka 1 zachycuje kompetenční oblasti obsažené v Kompetenčním rámci.

2 Viz <https://msmt.gov.cz/file/61987/>

3 Viz https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

4 Viz <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

Tabulka 1*Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství***1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním**

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

2. Plánování, vedení a reflexe výuky

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

3. Prostředí pro učení

- 3.1.** Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
- 3.2.** Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.

- 3.1.** Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4. Zpětná vazba a hodnocení

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

5. Profesní spolupráce

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

6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

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

V rámci jednotlivých kompetencí nastíněných v tabulce výše zároveň Kompetenční rámec rozlišuje tři základní úrovně jejich naplnění: úroveň 1 (absolvent/ka), úroveň 2 (začínající učitel/ka) a úroveň 3 (zkušený/á učitel/ka). *Úroveň 1 – absolvent/ka* odpovídá úrovni, k jejímuž dosažení by mělo dojít nejpozději na konci studia. Této úrovni jednotlivých kompetencí by tedy měli dosahovat všichni absolvent/ky všech cest ke kvalifikaci učitelství. *Úroveň 2 – začínající učitel/ka* odpovídá úrovni, k jejímuž dosažení by mělo dojít nejpozději na konci adaptačního období začínajícího učitel/ky. *Úroveň 3 – zkušený/á učitel/ka* pak odpovídá úrovni, jejíž naplnění Kompetenční rámec předpokládá až u zkušených profesionálů/ek. Všechny 18 kompetencí definovaných v Kompetenčním rámci (včetně např. spolupráce s kolegy či spolupráce s rodiči) by tedy budoucí učitelé/ky měli začít rozvíjet již v průběhu svého studia, aby na jeho konci dosáhli alespoň úrovně 1 (absolvent/ka). Zároveň však Kompetenční rámec počítá s tím, že všechny učitelské kompetence je nutné dále rozvíjet i po skončení studia, a to nejen v průběhu adaptačního období začínajícího/ho učitelky/e, ale i po jeho skončení v průběhu dalšího profesního vývoje.

Národní šetření učitelských kompetencí vzniklo za účelem pravidelného, na datech založeného vyhodnocování toho, jak učitelé/ky na začátku kariérní dráhy hodnotí své učitelské kompetence definované Kompetenčním rámcem. Pilotní ročníky šetření se uskutečnily v letech 2022 a 2023. Oba ročníky vycházely z pracovní verze Kompetenčního rámce, která neobsahovala například Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním. Ročník 2024 již vychází převážně ze schválené, finální podoby Kompetenčního rámce. Taktéž se podrobněji věnuje otázkám souvisejícím s adaptačním obdobím, nástupem do profese a setrváním v profesi. **V Národním šetření učitelských kompetencí 2024⁵**, jehož vybraná zjištění shrnuje tento report, jsme proto na základě odpovědí 2 529 učitelů/ek na začátku kariérní dráhy zjišťovali, jak hodnotí své učitelské kompetence dle Kompetenčního rámce, průběh adaptačního období, nástup do profese a zájem setrvat na pozici učitele/ky také v budoucnu. Výsledky slouží jako zpětná vazba pro všechny aktéry, kteří se podílejí na zkvalitňování učitelské přípravy a adaptačního období.

5 Podrobnější metodologické a psychometrické informace o šetření bude v případě zájmu možné nalézt v souvisejícím technickém reportu.

2. METODOLOGIE

2.1. Výzkumný soubor a postup

Report je založený na výsledcích dotazníkového šetření, které probíhalo od 22. 4. 2024 do 30. 6. 2024. Šetření se zaměřilo na sedm cílových skupin, které jsou detailně popsány v tabulce 2.

Tabulka 2

Kategorie respondentů, na které se šetření zaměřilo

NÁZEV KATEGORIE	ZKRATKA	DEFINICE
ABSOLVENTI/KY – ZATÍM NEUČÍ	A	^a Studenti/ky v závěru Mgr. / NMgr. studia učitelství a jeho čerství absolventi/ky, kteří zatím neučí ve škole na pracovní smlouvu či DPP / DPČ
ABSOLVENTI/KY – JIŽ UČÍ	A_U	Studenti/ky v závěru Mgr. / NMgr. studia učitelství a jeho čerství absolventi/ky, kteří již učí ve škole na pracovní smlouvu či DPP / DPČ
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ/KY – S KVALIFIKACÍ MGR.	ZU_KVAL_MGR	Učitelé/ky, kteří získali učitelskou kvalifikaci Mgr. / NMgr. studiem učitelství a učí na pracovní smlouvu či DPP / DPČ první nebo druhý školní rok
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ/KY – BEZ KVALIFIKACE	ZU_BEZ_KVAL	Učitelé/ky, kteří zatím nemají učitelskou kvalifikaci a učí na pracovní smlouvu či DPP / DPČ první nebo druhý školní rok
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ/KY – S KVALIFIKACÍ ČŽV	ZU_KVAL_CZV	Učitelé/ky, kteří získali učitelskou kvalifikaci studiem pedagogiky pro učitele 2. st. ZŠ a SŠ nebo odborných předmětů SŠ a učí na pracovní smlouvu či DPP / DPČ první nebo druhý školní rok
ABSOLVENTI/KY ČŽV – JIŽ UČÍ	CZV_U	Účastníci/e v závěru kvalifikačního studia pedagogiky pro učitele 2. st. ZŠ a SŠ nebo odborných předmětů SŠ a jeho čerství absolventi/ky, kteří již učí ve škole na pracovní smlouvu či DPP / DPČ
ABSOLVENTI/KY ČŽV – ZATÍM NEUČÍ	CZV	Účastníci/e v závěru kvalifikačního studia pedagogiky pro učitele 2. st. ZŠ a SŠ nebo odborných předmětů SŠ a jeho čerství absolventi/ky, kteří zatím neučí ve škole na pracovní smlouvu či DPP / DPČ

Pozn. ^a V případě absolventů/ek učitelských magisterských studijních programů byla data sbírána ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele/ky během státnicového období těchto respondentů/ek. Z tohoto důvodu hovoříme o studentech/kách v závěru studia, nikoliv výlučně o absolventech/kách.

Studenti/ky v závěru magisterského studia učitelství či jeho čerství absolventi/ky a účastníci/e v závěru studia pedagogiky či jeho čerství absolventi/ky byli osloveni skrze své poskytovatele vzdělávání, tedy skrze kontaktní osoby MŠMT na fakultách připravujících učitele/ky a u dalších poskytovatelů kvalifikačního studia učitelství (např. e-mailem, letáčky, skrze sociální sítě). Začínající učitelé/ky byli osloveni řediteli/kami škol, a to na základě dopisu, který MŠMT rozeslalo do datových schránek všech škol, které ve školním roce 2022/2023 nebo 2023/2024 vykazaly alespoň jednu/oho začínající/ho učitelku/e.

Celkem jsme oslovovali 12 578 začínajících učitelů/ek a 2 814 absolventů/ek a studentů/ek v závěru studia učitelství. O počtech účastníků/ic studií pedagogiky v závěru studia a jejich absolventech/kách za rok 2024 nejsou momentálně k dispozici bližší informace.

Výsledný výzkumný soubor tvořilo 2 529 respondentů/ek. V tabulce 3 jsou uvedeny počty respondentů/ek v jednotlivých kategoriích a informace o jejich věku. Jednotlivé kategorie respondentů/ek se lišily z hlediska věku. Nejmladší byli dle očekávání absolventi/ky magisterského studia učitelství. Výrazně starší byli účastníci/e v závěru studia pedagogiky či jeho absolventi/ky i začínající učitelé/ky, kteří učitelskou kvalifikaci získali právě studiem pedagogiky.

Tabulka 3

Počet a věk respondentů/ek dle kategorie

KATEGORIE RESPONDENTŮ/EK	n	M _{věk}	SD _{věk}	Md
A	237	26,6	5,65	25
A_U	361	27,8	6,79	25
ZU_KVAL_MGR	841	30,3	7,59	27
ZU_BEZ_KVAL	610	35,4	11,0	33,5
ZU_KVAL_CZV	280	39,3	8,74	40
CZV_U	105	36,9	8,65	37
CZV	95	39,9	8,85	40

V tabulce 4 jsou uvedeny základní demografické charakteristiky respondentů/ek, u kterých se cesta k učitelské profesi ubírala přes magisterské studium učitelství. Složení výzkumného souboru ukazuje na výraznou převahu žen. Dle očekávání jsou napříč kategoriemi nejčastěji zastoupeni respondenti/ky, kteří své učitelské vzdělání získali na pedagogických fakultách. Z hlediska úrovně vzdělávání, na kterou se zaměřoval studovaný či absolvovaný učitelský studijní program, je složení výzkumného souboru poměrně vyvážené. Většina absolventů/ek, kteří již učili, byla ve škole zaměstnána prvním nebo druhým školním rokem. V kategorii začínajících učitelů/ek, kteří učitelskou kvalifikaci získali absolvováním magisterského studijního programu učitelství, byli rovnoměrně zastoupeni začínající učitelé/ky v prvním a ve druhém roce adaptačního období.

Tabulka 4

Demografické charakteristiky studentů/ek v závěru magisterského studia učitelství, absolventů/ek magisterského studia učitelství a začínajících učitelů/ek v adaptačním období, kteří vystudovali magisterské studium učitelství.

	A		A_U		ZU_KVAL_MGR	
	n	%	n	%	n	%
GENDER						
MUŽ	69	29,1	77	21,3	172	20,4
ŽENA	168	70,9	283	78,4	664	79,0
JINÉ	0	0,0	0	0,0	2	0,2
NECHCI ODPOVĚDĚT	0	0,0	1	0,3	3	0,4
CELKEM	237	100	361	100	841	100
FAKULTA^a						
PEDAGOGICKÁ	197	77,6	295	74,9	625	69,7
FILOZOFICKÁ	28	11,0	35	8,9	87	9,7
PŘÍRODOVĚDNÁ	19	7,5	40	10,2	87	9,7
TĚLESNÉ VÝCHOVY	9	3,5	14	3,6	49	5,5
JINÉ	1	0,4	10	2,5	49	5,5
CELKEM	254	100	394	100^b	897	100^b
ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ						
1. stupeň ZŠ	62	26,2	83	23,0	223	26,5
2. stupeň ZŠ	61	25,7	67	18,6	197	23,4
2. stupeň ZŠ a SŠ	70	29,5	149	41,3	239	28,4
SŠ	44	18,6	59	16,3	182	21,6
NECHCI UVÉST	0	0,0	3	0,8	0	0,0
CELKEM	237	100	361	100	841	100^b
POČET ODUČENÝCH ŠKOLNÍCH ROKŮ						
1	-	-	174	48,2	439	52,2
2	-	-	114	31,6	402	47,8
3	-	-	28	7,8	-	-
4	-	-	18	5,0	-	-
5 A VÍCE	-	-	27	7,5	-	-
CELKEM			361	100^b	841	100

Pozn.^a Fakulta, na které bylo absolvováno studium učitelství. Někteří respondenti/ky zároveň absolvovali na více fakultách (např. jeden obor absolvovali na pedagogické a druhý na přírodovědecké fakultě). Z tohoto důvodu je součet absolventů/ek fakult vyšší než celkový počet respondentů/ek.

Pozn.^b V důsledku zaokrouhlování nemusí součet procentuálních podílů dosáhnout přesně 100 % (rozdíl např. o 0,1). Za účelem přehlednosti a konzistentnosti jsou proto celkové hodnoty také zaokrouhleny, a to na 100 %.

Pozn.^c Týká se pouze absolventů/ek magisterského studia učitelství, kteří již učí, a začínajících učitelů v adaptačním období, kteří vystudovali magisterské studium učitelství.

V tabulce 5 jsou uvedeny základní demografické charakteristiky respondentů/ek, kteří získali odborné vzdělání v rámci neučitelských studijních programů a jejichž cesta k učitelství vedla přes kvalifikační studium pedagogiky. Také v tomto případě je patrná převaha žen, ačkoliv v případě začínajících učitelů/ek, kteří si teprve budou doplňovat učitelskou kvalifikaci, nebyla tak výrazná. Z hlediska nejvyššího neučitelského vzdělání absolvovala většina respondentů/ek magisterské či vyšší vzdělání jiného zaměření. Výjimku tvoří pouze začínající učitelé/ky bez kvalifikace, kde byli nejpočetnější skupinou respondenti/ky se středoškolským vzděláním s maturitou. Do této kategorie patří jednak respondenti/ky, kteří zatím neabsolvovali bakalářské studium zaměřené na vzdělávání, jednak respondenti/ky, kteří vyučují praktické vyučování či odborný výcvik a zatím si nedoplňují kvalifikaci. Většina začínajících učitelů/ek bez kvalifikace učila prvním rokem. Podobně většina účastníků/ic v závěru studia pedagogiky a jeho absolventů/ek učila prvním rokem. V případě začínajících učitelů/ek s kvalifikací získanou studiem pedagogiky byl počet začínajících v prvním a ve druhém roce adaptačního období vyrovnaný.

Tabulka 5

Demografické charakteristiky začínajících učitelů/ek, kteří zatím nezískali učitelskou kvalifikaci, začínajících učitelů/ek s kvalifikací získanou studiem pedagogiky, účastníků/ic v závěru studia a absolventů/ek studia pedagogiky, kteří již učili, a účastníků/ic v závěru studia a absolventů/ek studia pedagogiky, kteří zatím neučili

	ZU_BEZ_KVAL		ZU_KVAL_CZV		CZV_U		CZV	
	n	%	n	%	n	%	n	%
GENDER								
MUŽ	204	33,4	85	30,4	24	22,9	26	27,4
ŽENA	403	66,1	194	69,3	80	76,2	69	72,6
JINÉ	1	0,2	1,0	0,4	0	0	0	0,0
NECHCI UVÉST	2	0,3	0	0,0	1	1,0	0	0,0
CELKEM	610	100	280	100^a	105	100^a	95	
NEUČITELSKÉ VZDĚLÁNÍ								
STŘEDOŠKOLSKÉ S VÝUČNÍM LISTEM	21	3,4	9	3,2	1	1	6	6,3
STŘEDOŠKOLSKÉ S MATURITOU	225	36,9	56	20,0	10	9,5	10	10,5
VYŠŠÍ ODBORNÉ	6	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
BC. JINÉHO ZAMĚŘENÍ	105	17,2	11	3,9	3	2,9	2	2,1
BC. SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ	16	2,6	2	0,7	2	1,9	1	1,1

	ZU_BEZ_KVAL		ZU_KVAL_CZV		CZV_U		CZV	
	n	%	n	%	n	%	n	%
MGR. / ING. / MGA. / VYŠŠÍ JINÉHO ZAMĚŘENÍ	209	34,3	190	67,9	87	82,9	75	78,9
NECHCI UVÉST	28	4,6	12	4,3	2	1,9	1	1,1
CELKEM	310	100	280	100	105	100^a	95	100

POČET ODUČENÝCH ŠKOLNÍCH ROKŮ								
1	385	63,1	122	43,6	63	60,0	–	–
2	225	36,9	158	56,4	31	29,5	–	–
3	–	–	–	–	7	6,7	–	–
4	–	–	–	–	1	1,0	–	–
5 A VÍCE	–	–	–	–	3	2,9	–	–
CELKEM	610	100	280	100	105	100^a	–	–

Pozn.^a V důsledku zaokrouhlování nemusí součet procentuálních podílů dosáhnout přesně 100 % (rozdíl např. o 0,1). Za účelem přehlednosti a konzistentnosti jsou proto celkové hodnoty také zaokrouhleny, a to na 100 %.

Metodologická poznámka k výzkumnému souboru

Při interpretaci výsledků uvedených v tomto reportu je důležité mít na paměti, že výzkumný soubor nelze považovat za reprezentativní. Respondenti/ky nebyli do výzkumného souboru vybráni náhodně. Jednalo se o samovýběr na základě dobrovolnosti. Je pravděpodobné, že se do šetření zapojili především motivovaní respondenti/ky. Tito respondenti/ky mohou vykazovat vyšší úroveň učitelských kompetencí než méně motivovaní respondenti/ky, kteří se mohli rozhodnout do šetření raději nezapojit. V případě absolventů/ek učitelských magisterských studijních programů i kvalifikačních studií pedagogiky lze navíc předpokládat, že vysoce motivovaní z nich častěji nastupují do učitelské praxe již během studia. V reportu se snažíme zdůrazňovat, že se zjištění vždy týkají zde prezentovaného nenáhodně vybraného výzkumného souboru, nikoliv celé populace absolventů/ek magisterského studia učitelství, účastníků/ic studií pedagogiky a začínajících učitelů/ek.

2.2. Použité měřicí nástroje

Subjektivně vnímané učitelské kompetence (též učitelské self-efficacy) byly zjišťovány pomocí dotazníku na učitelské kompetence dle *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*. Dotazník dlouhodobě vyvíjí MŠMT ve spolupráci s experty/kami na přípravu učitelů/ek z řad akademiků/ček. Dotazník z velké části vycházel z verze použité v *Národním šetření učitelských kompetencí 2023* (pro podrobnější informace o vývoji tohoto dotazníku viz [report 2023](#)). V souvislosti se změnami v Kompetenčním rámci byly do Národního šetření učitelských kompetencí 2024 doplněny položky zaměřené na *Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*. Respondenti/ky posuzovali, do jaké míry si věří v činnostech

v rámci deseti různých oblastí učitelských kompetencí. Jednotlivé oblasti učitelských kompetencí měřené v dotazníku přitom pokrývají odpovídající oblasti a kompetence definované v Kompetenčním rámci následujícím způsobem:

- **Oborové kompetence** odpovídají kompetenci 1.1. *Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvívám v rámci kompetenční oblasti 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním.*
- **Didaktická transformace oboru** odpovídá kompetenci 1.2. *Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami v rámci kompetenční oblasti 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním.*
- **Plánování výuky a práce s cíli** pokrývá kompetence 2.1. *Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavení vlastních cílů také žáky a žákyně* a 2.4. *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby* v rámci kompetenční oblasti 2. Plánování, vedení a reflexe výuky.
- **Přizpůsobování výuky žákům** pokrývá kompetence 2.2. *Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů,* 2.3. *Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení* a 2.4. *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby* v rámci kompetenční oblasti 2. Plánování, vedení a reflexe výuky.
- **Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi** pokrývají kompetenci 2.5. *Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů* v rámci kompetenční oblasti 2. Plánování, vedení a reflexe výuky a zároveň kompetenci 4.3. *Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení* v rámci kompetenční oblasti 4. Zpětná vazba a hodnocení.
- **Bezpečné prostředí pro učení** odpovídá kompetenční oblasti 3. *Prostředí pro učení s primárním důrazem na kompetenci 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.*
- **Kritériální hodnocení a zpětná vazba** pokrývají kompetence 4.1. *Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně* a 4.2. *Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně* v rámci kompetenční oblasti 4. Zpětná vazba a hodnocení.
- **Spolupráce s kolegy** odpovídá kompetenci 5.1. *Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu* v rámci kompetenční oblasti 5. Profesní spolupráce.
- **Spolupráce s rodiči** odpovídá kompetenci 5.2. *Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň* v rámci kompetenční oblasti 5. Profesní spolupráce.
- **Sebereflexe učitele a profesní rozvoj** odpovídají kompetenční oblasti 6. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví s primárním důrazem na kompetenci 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na mém profesním rozvoji.*

Položky v kompetenční části byly uvedeny formulací „Domnívám se, že umím...“. Respondenti/ky odpovídali na sedmibodové škále (1 = *Silně nesouhlasím* po 6 = *Silně souhlasím*, 9 = *Nemám s tím zkušenost*). Kompletní seznam položek, které byly součástí dotazníku, je uveden v Příloze 1.

Ve výsledkové části používáme u učitelských kompetencí průměrné a faktorové skóry. Pro výpočet průměrných skóre byly použity odpovědi od (1) *Silně nesouhlasím* po (6) *Silně souhlasím*. Odpovědi *Nemám s tím zkušenost* nebyly zahrnuty, neboť přinášejí odlišný typ informace, než je míra souhlasu. Faktorové skóry byly odhadnuty na základě výsledků faktorové analýzy. V grafech prezentujeme průměrné skóry, protože jsou srozumitelnější. Pro statistické testy používáme faktorové skóry kvůli jejich lepším psychometrickým vlastnostem. Finální rozdělení položek do jednotlivých subškál, které bylo použito v rámci faktorové analýzy a pro tvorbu skóre, je představeno v tabulce v Příloze 2.

Metodologická poznámka k sebehodnocení

Při interpretaci zjištění o učitelských kompetencích je potřeba zohledňovat, že se jedná o informace získané sebehodnocením, a tím pádem o subjektivně vnímané učitelské kompetence. Respondenti/ky v *Národním šetření učitelských kompetencí* uvádějí, do jaké míry dle svého názoru ovládají jednotlivé učitelské kompetence. Ačkoliv je sebehodnocení důležitým zdrojem informací a umožňuje zachytit perspektivu respondentů/ek, pojí se s ním také některá metodologická úskalí. Kromě reálné úrovně kompetencí, znalostí či zkušeností získaných studiem učitelství i praxí se do sebehodnocení vlastních učitelských kompetencí promítají další životní zkušenosti, tendence nadhodnocovat či podhodnocovat vlastní kompetence, tendence poskytovat sociálně žádoucí odpovědi či schopnost sebereflexe. U různých respondentů/ek či jejich skupin mohou uvedené faktory navíc hrát různé významnou roli.

V důsledku popsanych faktorů se navíc někteří respondenti/ky mohli hodnotit pozitivně i v kompetencích, se kterými neměli přímou zkušenost. Za účelem zmírnění tohoto jevu jsme zařadili možnost odpovědi „*Nemám s tím zkušenost*“. Respondenti/ky přesto mohli odpovídat například na základě svých zkušeností z podobných kontextů (např. předchozí zaměstnání, výchova vlastních dětí). Je pravděpodobné, že k uvedenému nejčastěji docházelo u respondentů/ek, kteří zatím neměli mnoho zkušeností s učitelskou praxí, ale zato měli zkušenosti z podobných kontextů (např. účastníci/ice studií pedagogiky, kteří zatím neučili).

V reportu proto většinou používáme formulace, které zdůrazňují, že zjištění vycházejí ze sebehodnocení respondentů/ek, například „*O něco obtížnější bylo podle respondentů/ek pouze vyhodnocování toho, nakolik se jim daří v učitelských kompetencích rozvíjet*.“ Za účelem zvýšení přehlednosti a srozumitelnosti jsou však některá zjištění popsána tak, jako by reflektovala výhradně reálné schopnosti respondentů/ek, například „*U Plánování výuky a práce s cíli bylo nejobtížnější vyhodnocovat, zda žáci/kyně dosahují klíčových kompetencí*.“ I pro podobné interpretace však platí výše uvedené, tedy že se jedná o výpovědi respondentů/ek, do kterých se kromě reálných učitelských kompetencí, znalostí a zkušeností promítly i další faktory.

Zkušenosti s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství byly zjišťovány pomocí otázky „*Pracoval/a jste už někdy s dokumentem Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství?*“ s možnostmi odpovědi „Ne“ a „Ano“.

Adaptační období. Respondentů/ek, kteří již byli v adaptačním období, jsme se dotazovali, zda jim byl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka s možnostmi odpovědi „Ne“ a „Ano“. Pokud odpověděli „Ano“, ptali jsme se, jak často se s uvádějící/m učitelkou/em v uplynulém školním roce setkávali. Dále jsme se ptali, kdo byl u setkání přítomen. Taktéž nás zajímalo, kolikrát (1) uvádějící učitel/ka pozoroval/a výuku učitele/ky v adaptačním období, (2) kolikrát společně vyučovali v tandemu, (3) kolikrát začínající učitel/ka v adaptačním období pozoroval/a výuku uvádějící/ho učitelky/e a (4) kolikrát výuku společně reflektovali. Zjišťovali jsme také, zda společně vytvořili plán adaptace. V neposlední řadě jsme se ptali, jak moc byla spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em pro učitele/ky v adaptačním období užitečná, přičemž odpovídali na škále od 1 = Vůbec po 7 = Naprosto.

Nástup do profese. Respondentů/ek, kteří zatím do profese nenastoupili, jsme se ptali na otázku „*Plánujete se ucházet o místo učitele/ky na pracovní smlouvu v následujícím školním roce?*“ s možnostmi odpovědi „Ne“ a „Ano“. V případě, že zvolili možnost „Ne“, jsme se jich dále doptávali na důvody. Z hlediska dlouhodobých vyhlídek nás také zajímalo, jak je podle respondentů/ek pravděpodobné, že se budou práci učitele/ky věnovat také za rok, za 5 let a za 10 let. Vnímanou pravděpodobnost odhadovali na škále od 0 do 100 %.

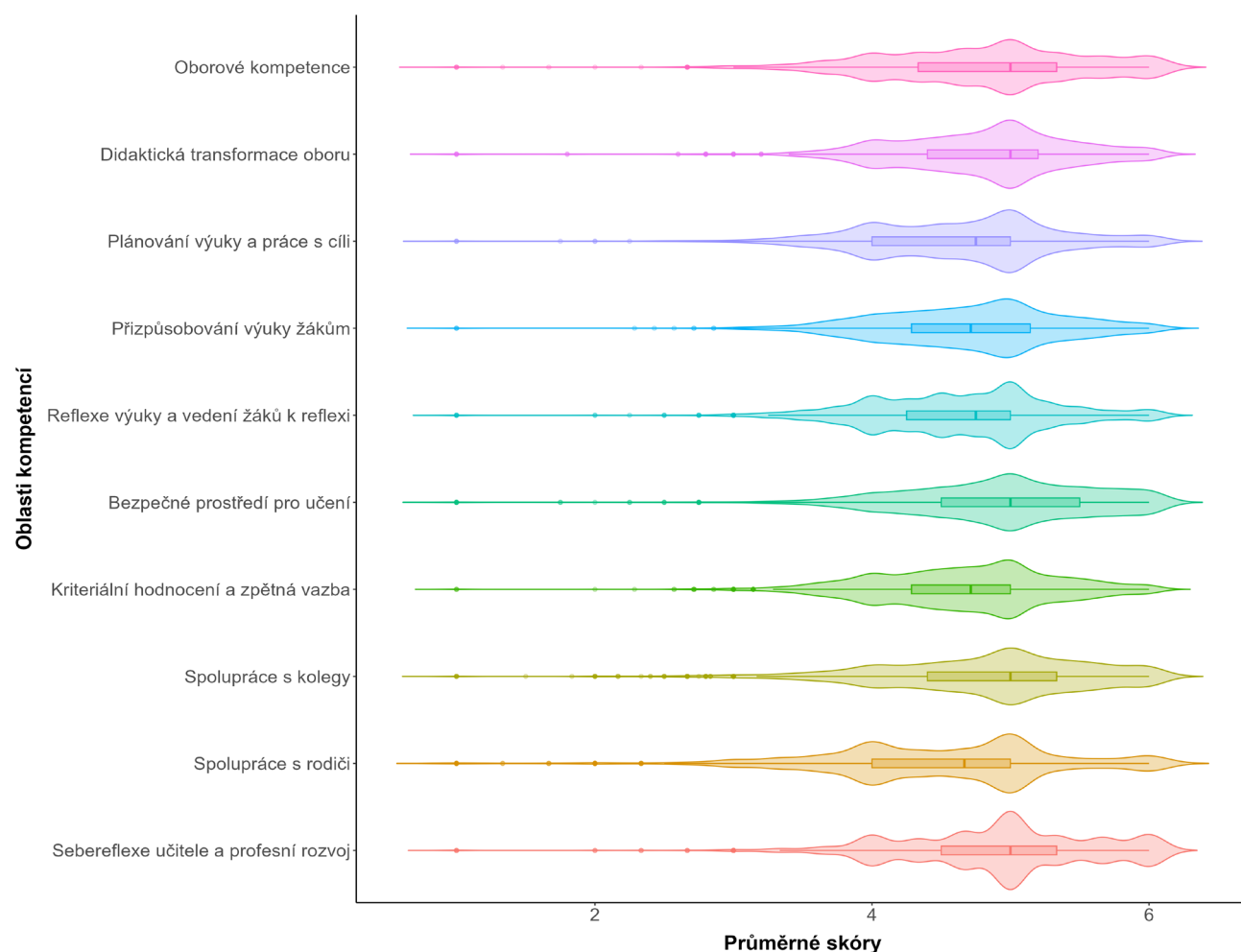
3. UČITELSKÉ SEBEHODNOCENÍ

Tato kapitola se zaměřuje na učitelské sebehodnocení respondentů/ek. Představujeme v ní srovnání náročnosti kompetenčních oblastí na celém výzkumném souboru. Dále prezentujeme výsledky na úrovni jednotlivých položek, a to pro každou kompetenční oblast a všechny skupiny respondentů/ek. V neposlední řadě se kapitola zaměřuje na prozkoumání toho, zda se skupiny respondentů/ek v učitelském sebehodnocení v jednotlivých oblastech liší.

3.1. Srovnání náročnosti kompetenčních oblastí

Z Grafu 1 je patrné, že respondenti/ky hodnotili své učitelské kompetence celkově pozitivně, a to napříč kompetenčními oblastmi. Mezi mírně náročnější kompetenční oblasti lze zařadit *Plánování výuky a práci s cíli*, *Přizpůsobování výuky žákům*, *Reflexi výuky a vedení žáků k reflexi*, *Kriteriální hodnocení a zpětnou vazbu* a *Spolupráci s rodiči*. K mírně snazším kompetenčním oblastem patří *Oborové kompetence*, *Didaktická transformace oboru*, *Bezpečné prostředí pro učení*, *Spolupráce s kolegy* a *Sebereflexe učitele a profesní rozvoj*. Jak je však zjevné také z grafického znázornění, rozdíly jsou velmi malé.

Graf 1: Srovnání náročnosti kompetenčních oblastí



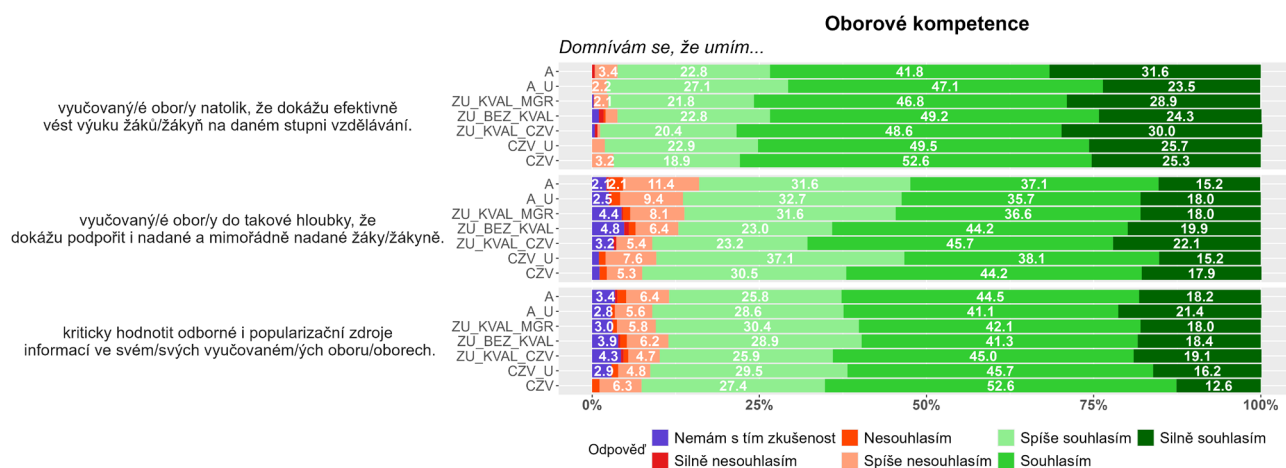
Pozn. V důsledku zaokrouhlování nemusí součet procentuálních podílů dosáhnout přesně 100 % (rozdíl např. o 0,1). Za účelem přehlednosti a konzistentnosti jsou proto celkové hodnoty také zaokrouhleny, a to na 100 %.

3.2. Vyhodnocení výsledků na úrovni položek

Grafy 2 až 11 znázorňují odpovědi všech skupin respondentů/ek na jednotlivé položky v rámci kompetenčních oblastí, a to v procentech.

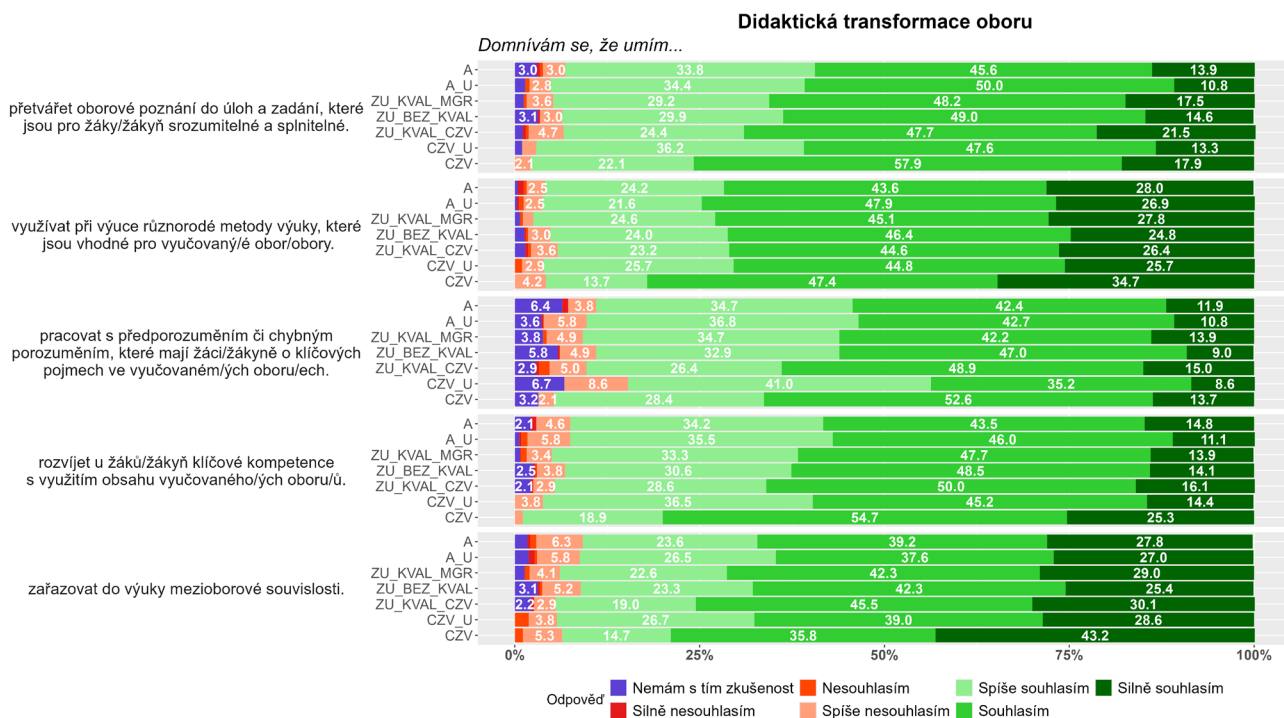
V případě *Oborových kompetencí* je většina respondentů/ek přesvědčena, že ovládá svůj obor natolik, aby jej mohla efektivně vyučovat. Za náročnější považují dosažení takové hloubky odborných znalostí, která umožňuje podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků/ynů, a kritické zhodnocování zdrojů.

Graf 2: Oborové kompetence



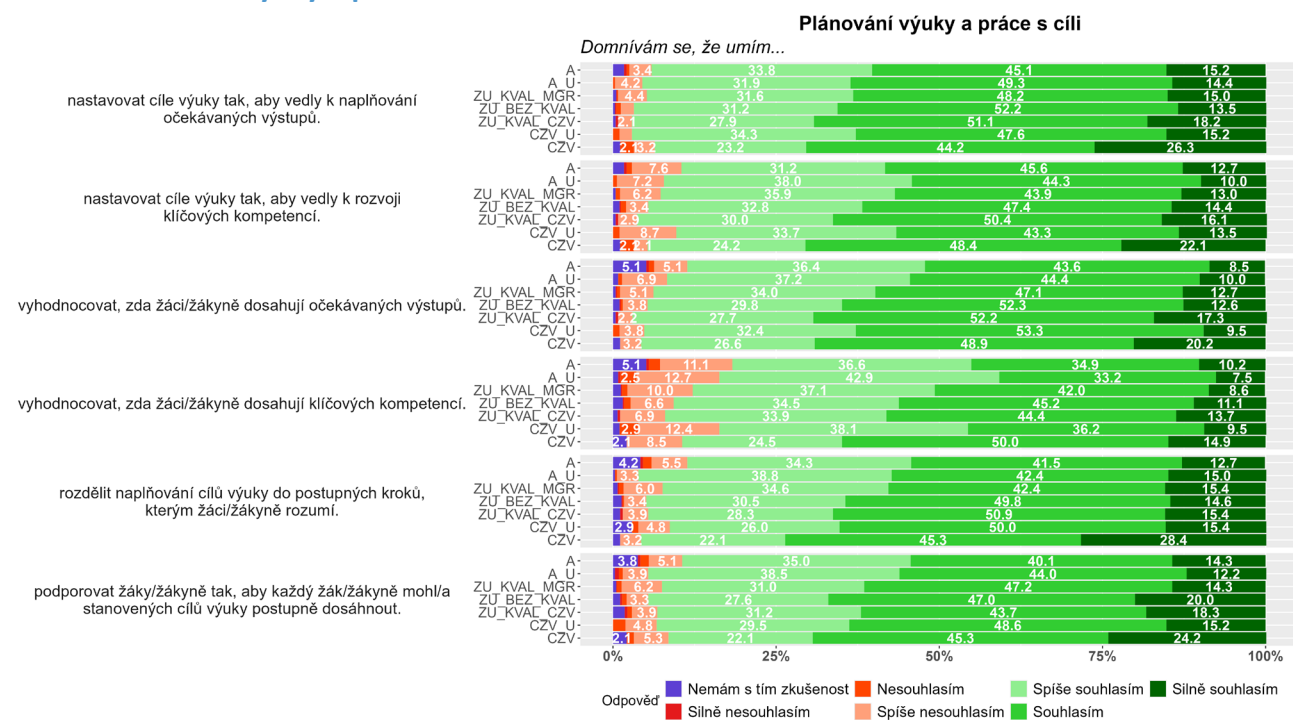
Z hlediska *Didaktické transformace oboru* byla nejnáročnější práce s předporozuměním či chybným porozuměním žáků/yň. Více než 5 % absolventů/ek, kteří zatím neučili (A), začínajících učitelů/ek bez učitelské kvalifikace (ZU_BEZ_KVAL) a absolventů/ek kvalifikačních studií pedagogiky, kteří již učili (CZV_U), nemělo s touto činností žádnou zkušenost. Celkově si však respondenti/ky v didaktické transformaci oboru věřili.

Graf 3: Didaktická transformace oboru



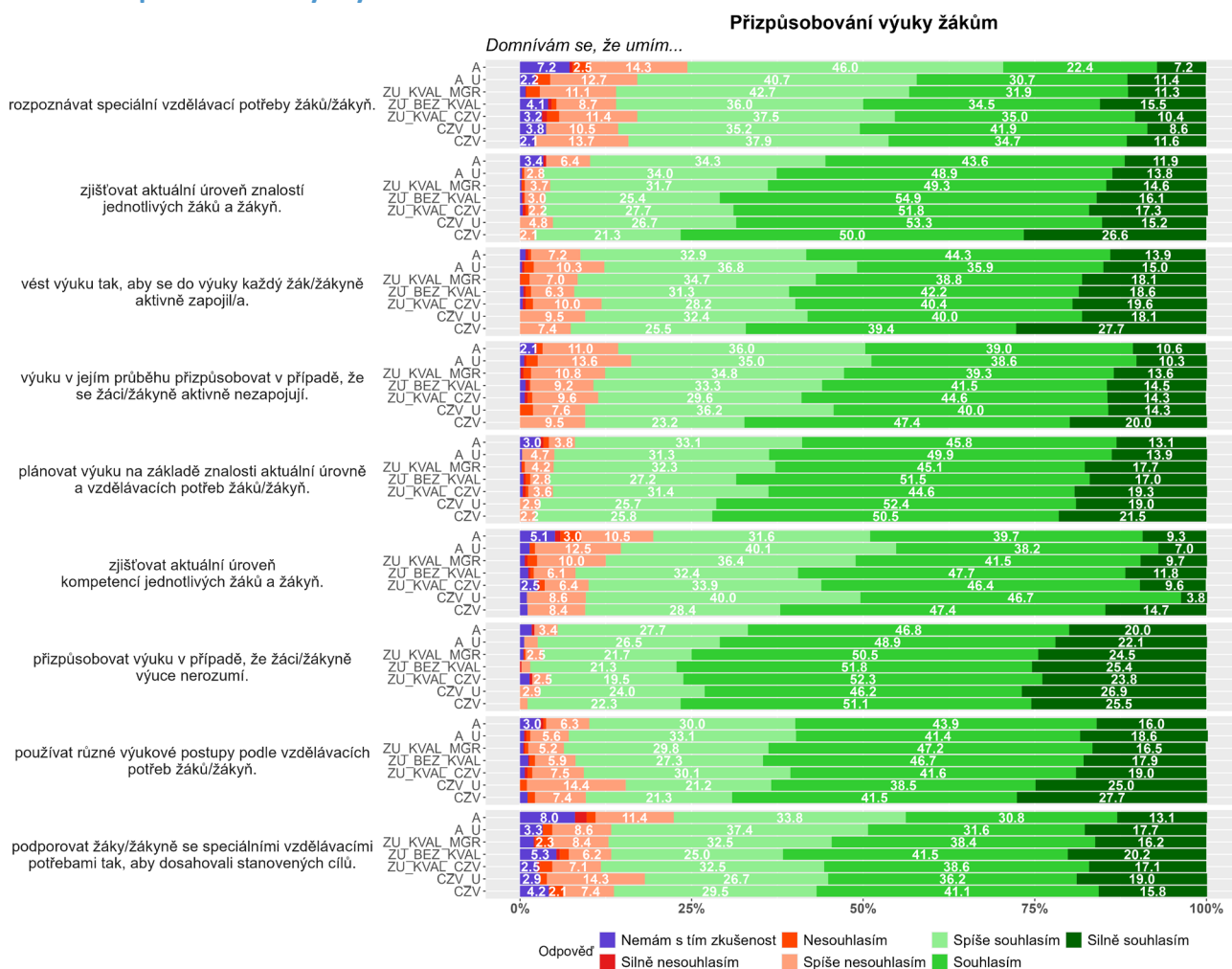
U *Plánování výuky* a práce s cíli bylo nejobtížnější vyhodnocovat, zda žáci/kyně dosahují klíčových kompetencí. Nejsnazší bylo nastavovat cíle výuky tak, aby vedlo k naplnění očekávaných výstupů. Také v této kompetenční oblasti si však respondenti/ky napříč skupinami poměrně silně věřili.

Graf 4: Plánování výuky a práce s cíli



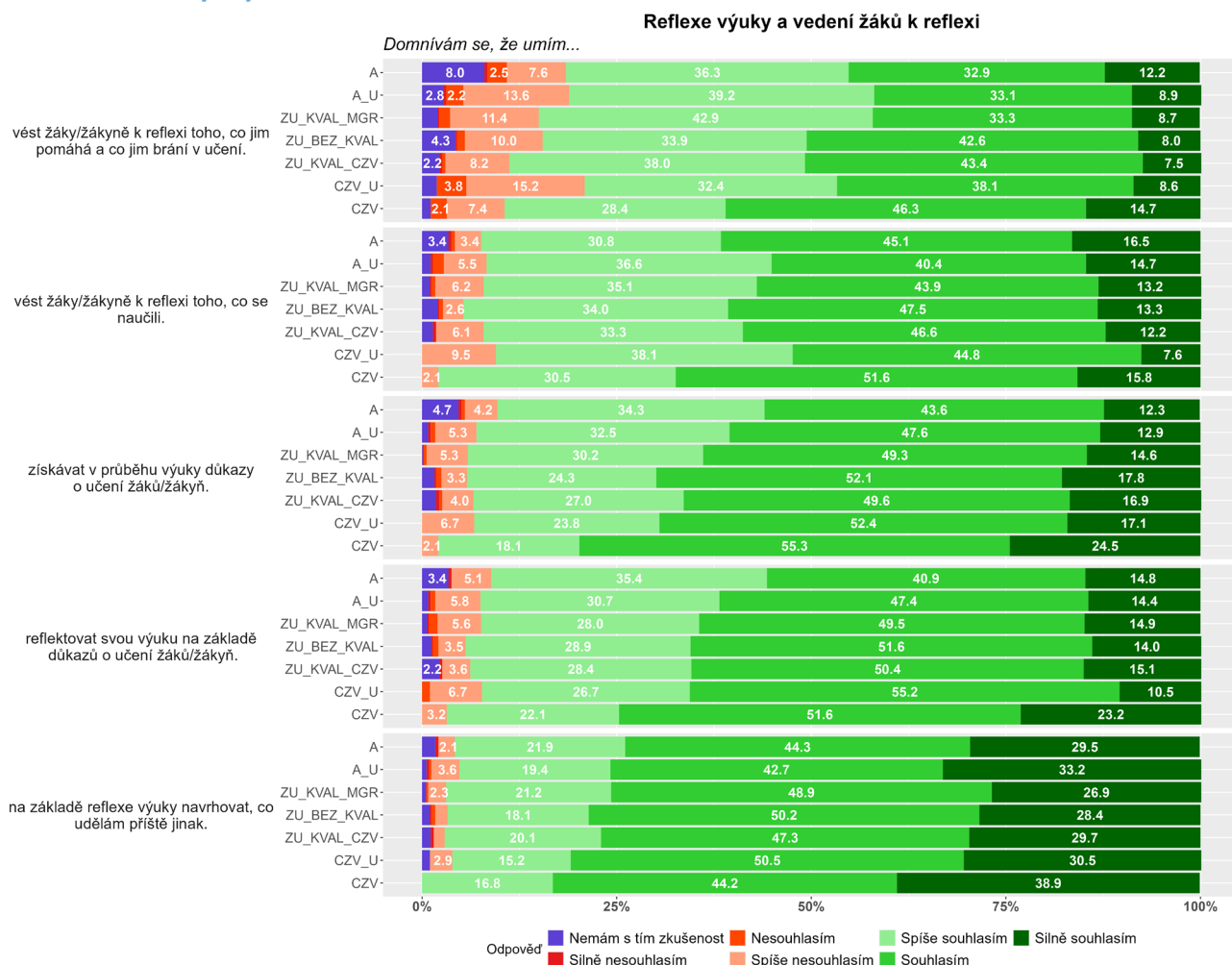
V oblasti *Přizpůsobování výuky žákům* patřily k nejnáročnějším činnostem týkající se práce se žáky/němi se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už v podobě identifikace těchto potřeb, nebo podpory těchto žáků/yň. Relativně náročnější bylo také přizpůsobování výuky v situaci, kdy se žáci/kyně aktivně nezapojí, a zjišťování úrovně kompetencí žáků/yň. Respondenti/ky si naopak silně věřili ve zjišťování znalostí žáků/yň, plánování výuky dle aktuálních znalostí a potřeb žáků/yň a v přizpůsobování výuky v případě, že jí žáci/kyně nerozumí.

Graf 5: Přizpůsobování výuky žákům



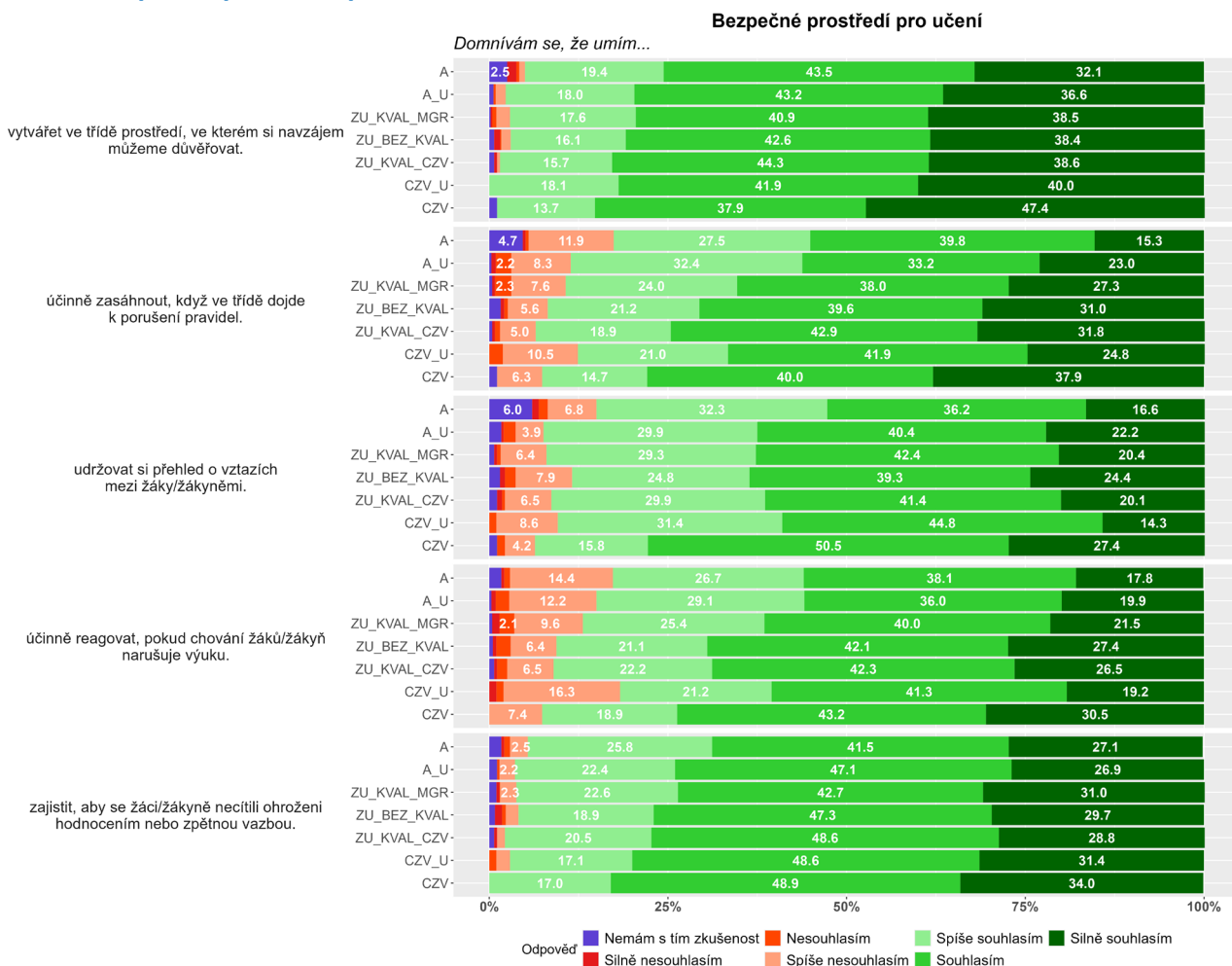
V rámci *Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi* bylo nejnáročnější vedení žáků/yn k reflektování toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení, tedy k reflexi procesu učení. S touto činností se nesetkalo 8 % absolventů/ek, kteří zatím neučili (A). V ostatních činnostech vztahujících se k reflexi si však respondenti/ky silně věřili. Nejsnazší bylo využít postřehy z výuky k reflexi toho, co udělat příště ve výuce jinak.

Graf 6: Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi



U *Bezpečného prostředí pro učení* bylo pro respondenty/ky napříč skupinami snadné nastolit ve třídě prostředí důvěry a zajistit, aby pro žáky/ně hodnocení a zpětná vazba nepředstavovaly ohrožení. Náročnější byly naopak činnosti související se schopností efektivně zasáhnout, když dojde k narušení bezpečného prostředí ve třídě.

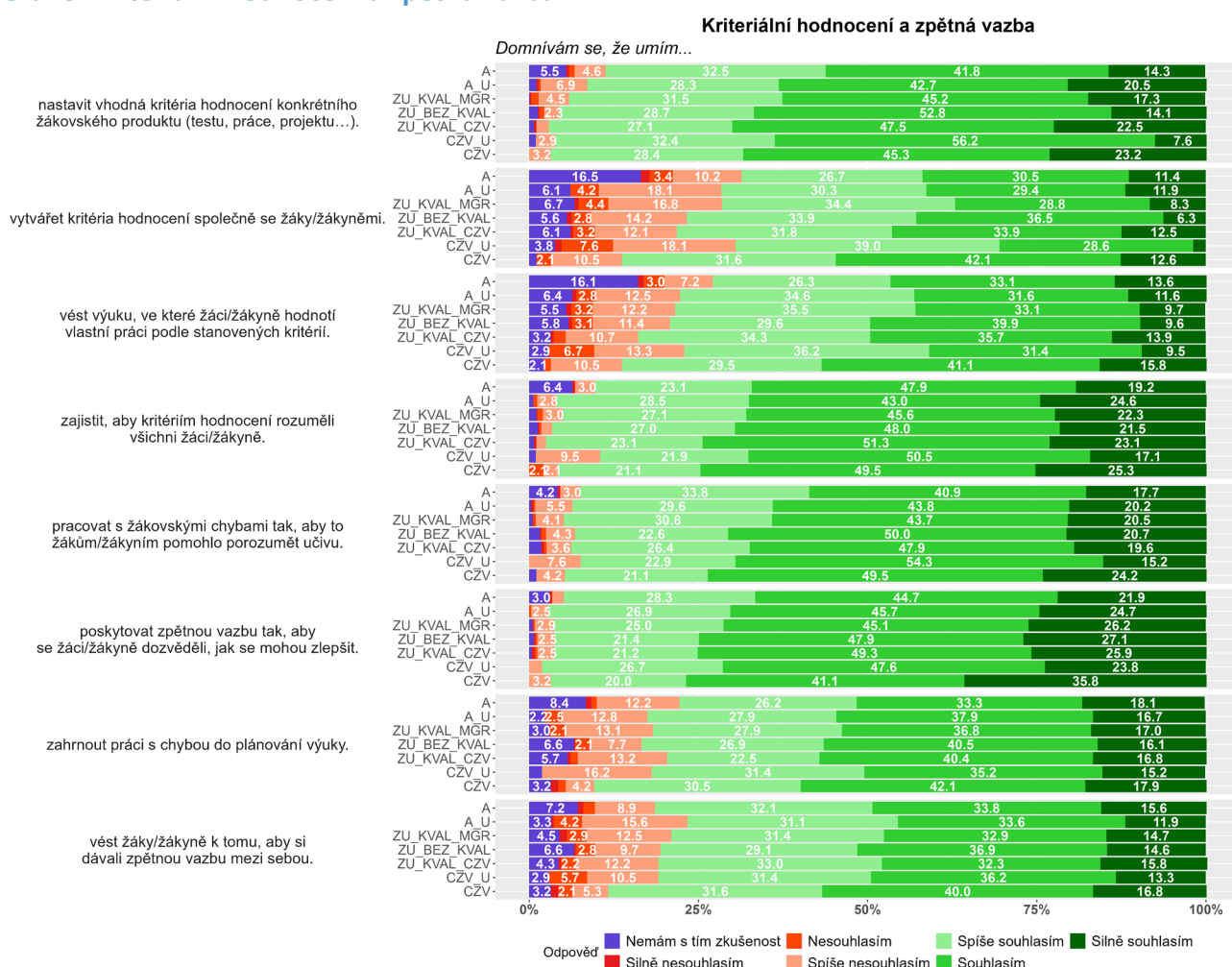
Graf 7: Bezpečné prostředí pro učení



Činnosti související se zapojením žáků/yn do procesu hodnocení patřily dle respondentů/ek k nejnáročnějším v oblasti *Kriteriální hodnocení a zpětné vazby*. Konkrétně se ukázalo být náročné vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky/němi a zařazovat do výuky žákovské hodnocení vlastní práce. Více než 16 % absolventů/ek, kteří zatím neučili (A), nemělo s vytvářením kritérií společně se žáky/němi a s vedením výuky, ve které žáci/kyně hodnotí svou práci podle stanovených kritérií, žádnou zkušenost. Poměrně náročná byla také podpora vzájemného hodnocení, kdy si žáci/kyně dávají zpětnou vazbu mezi sebou. Respondenti/ky si naopak silně věřili v činnostech, při kterých bylo nastavování kritérií hodnocení a práce s nimi převážně v jejich režii.

Z hlediska práce s chybou se pro respondenty/ky ukázalo být relativně náročné zařazování práce s chybou do plánování výuky. Ve využívání chyb za účelem toho, aby žáci/kyně lépe porozuměli učivu, si naopak silně věřili.

Graf 8: Kriteriální hodnocení a zpětná vazba



Činnosti z oblasti *Spolupráce s kolegy* patřily k těm, se kterými měli respondenti/ky nejmenší zkušenosti. Se spoluprací s asistentem/kou pedagoga se nesetkalo od 22,6 % (v případě začínajících učitelů/ek s učitelským magisterským vzděláním – ZU_KVAL_MGR) do 32,4 % (v případě absolventů/ek kvalifikačních studií pedagogiky, kteří již učili – CZV_U) respondentů/ek. Zde se může částečně jednat o efekt toho, že někteří respondenti/ky vyučovali či absolvovali praxe na školách, na kterých není přítomnost asistenta/ky tak častá (např. střední školy, víceletá gymnázia).

Vysoký podíl respondentů/ek se také nesetkal s tandemovou výukou. S touto činností měli nejvíce zkušeností absolventi/ky magisterského studia učitelství, kteří zatím neučili (A), a absolventi/ky celoživotního vzdělávání, kteří zatím neučili (CZV). I v jejich případě se však podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ pohyboval okolo 20 %. U ostatních skupin se pak s tandemovou výukou nesetkalo více než 30 % respondentů/ek. V případě absolventů/ek kvalifikačních studií pedagogiky, kteří již učili (CZV_U), pak dokonce 40 % z nich.

Poměrně málo zkušeností získali respondenti/ky také se spoluprací s kolegy/němi na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala. V případě absolventů/ek, kteří zatím neučili (A), je toto pochopitelné, neboť lze danou zkušenost obtížně získat v rámci praxí. Také u ostatních skupin byl však podíl respondentů/ek, kteří se s činností nesetkali, poměrně vysoký.

Respondenti/ky, kteří zatím neměli zkušenosti s výukou na úvazek či dohodu ve škole, měli nejvíce zkušeností s následchy a s poskytováním zpětné vazby kolegům/yním. U ostatních skupin respondentů/ek nemělo s touto činností zkušenosti více než 10 % respondentů/ek. Souhrnně výsledek ukazuje, že jsou následky typickou součástí povinných praxí.

Více než 20 % absolventů/ek, kteří zatím neučili (A), naopak nemělo zkušenost se zohledňováním doporučení poradenského pracoviště či zařízení. To naznačuje, že tato činnost nebyla součástí jejich povinných praxí.

Graf 9: Spolupráce s kolegy

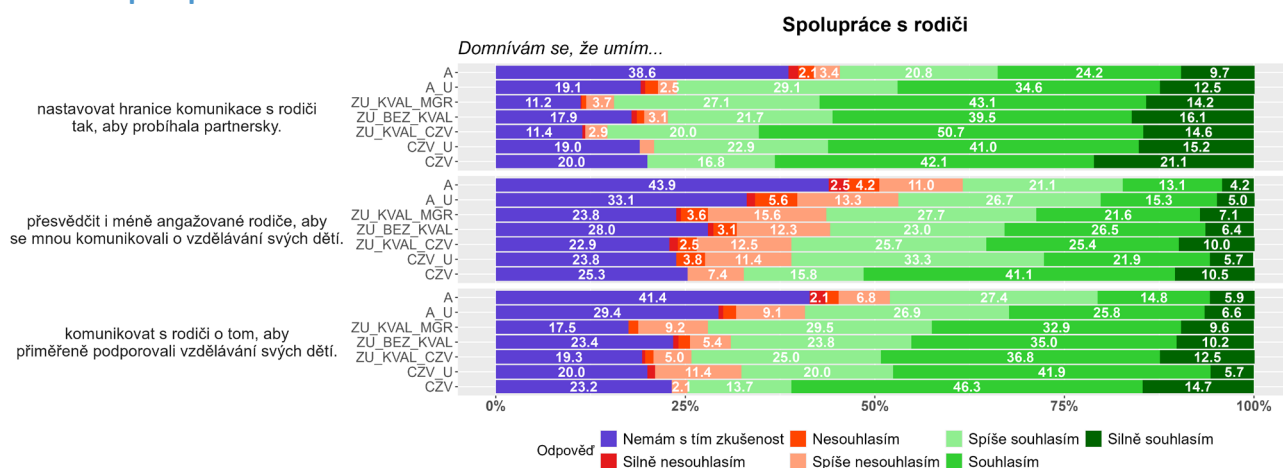


Vysoký podíl respondentů/ek napříč skupinami neměl zkušenosti se *Spoluprací s rodiči*. Nejvyšší podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ byl v této oblasti dle očekávání zjištěn u absolventů/ek, kteří zatím neučili (A). U všech činností se v jejich případě pohyboval okolo 40 %. Ač je pochopitelné, že je obtížné zajistit získání zkušeností se spoluprací s rodiči v rámci povinných praxí, v jednotlivých činnostech týkajících se spolupráce s rodiči si věřilo 38 až 55 % absolventů/ek. To by mohlo naznačovat, že někteří absolventi/ky tyto zkušenosti přesto získali. Není však možné vyloučit ani to, že někteří z těchto absolventů/ek si v uvedených činnostech věří, ačkoli s nimi zatím nemají žádnou reálnou zkušenost.

I v ostatních skupinách respondentů/ek byl však podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ u položek na spolupráci s rodiči vysoký. Ve většině případů se pohyboval okolo 20 %. Jedná se tak o činnosti, které může být žádoucí podporovat nejen u absolvujících, ale také u začínajících učitelů/ek.

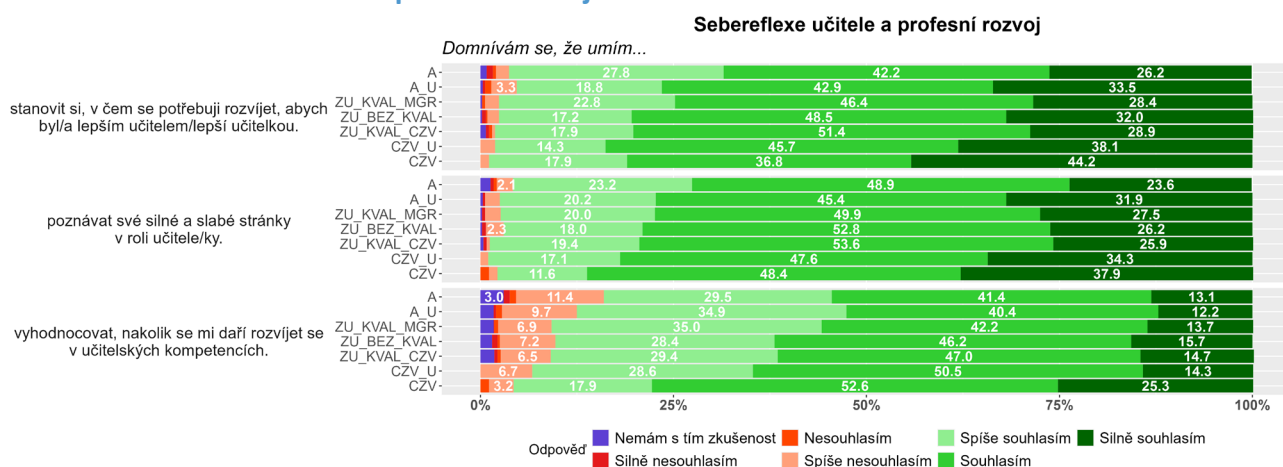
Ve zvyšování zájmu méně angažovaných rodičů o vzdělávání jejich dětí si zároveň nevěřil poměrně vysoký podíl respondentů/ek (v kontextu celého šetření), kteří s touto činností měli zkušenost.

Graf 10: Spolupráce s rodiči



S činnostmi v oblasti *Sebereflexe učitele a profesní rozvoj* měli dle svého názoru téměř všichni respondenti/ky zkušenost a celkově si v nich silně věřili. O něco obtížnější bylo podle respondentů/ek pouze vyhodnocování toho, nakolik se jim daří v učitelských kompetencích rozvíjet.

Graf 11: Sebereflexe učitele a profesní rozvoj

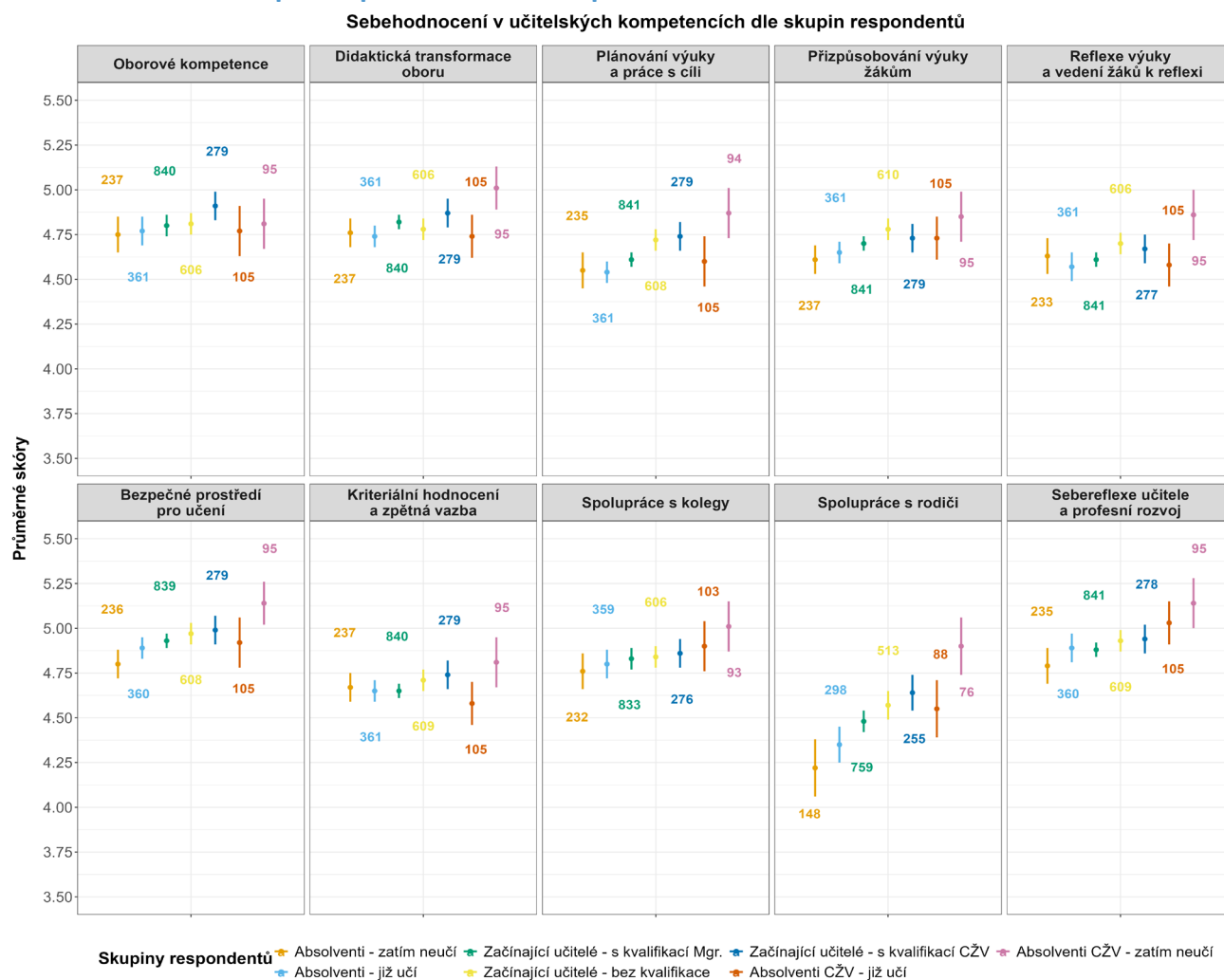


Jako určité doplnění této kapitoly uvádíme v příloze (viz Příloha 3) tabulku všech položek na učitelské kompetence spolu s četností, se kterou respondenti/ky u každé položky volili možnost „Nemám s tím zkušenost“. Z tabulky v příloze je přitom zřejmé, že respondenti/ky nejčastěji neměli zkušenosti s vedením tandemové výuky ve spolupráci s kolegy/němi (32,3 %) či se spoluprací s asistentem/kou pedagoga ve výuce (26,2 %). V kontextu spolupráce s rodiči pak respondenti/ky nejčastěji vyjadřovali nezkušenost u přesvědčování i méně angažovaných rodičů, aby s nimi komunikovali o vzdělávání svých dětí (27,9 %), u komunikování s rodiči o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí (23,3 %) a u nastavování hranic komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky (17,2 %).

3.3. Srovnání skupin respondentů/ek v sebehodnocení v učitelských kompetencích

Graf 12 nabízí srovnání učitelského sebehodnocení jednotlivých skupin respondentů/ek ve sledovaných kompetenčních oblastech. Z grafického srovnání je patrné, že rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů/ek byly relativně malé. Výraznější rozdíly jsou patrné pouze v oblasti *Spolupráce s rodiči*.

Graf 12: Srovnání skupin respondentů dle kompetenčních oblastí



Pozn. Pro výpočet průměrných skóre byly použity odpovědi od (1) *Silně nesouhlasím* po (6) *Silně souhlasím*. Odpovědi „Nemám s tím zkušenost“ nebyly zahrnuty. To znamená, že byly zahrnuty pouze odpovědi respondentů/ek, kteří měli s činnostmi v dané kompetenční oblasti dle svých slov konkrétní zkušenosti. Číselné hodnoty u jednotlivých bodů zachycují počty respondentů/ek v dané skupině, pro které bylo možné vypočítat průměrný skóre v dané kompetenční oblasti.

Za účelem statistického ověření rozdílů mezi skupinami respondentů/ek v jednotlivých kompetenčních oblastech jsme provedli sérii analýz kovariance (ANCOVA) s využitím faktorových skóre. Při kontrole vlivu věku a po aplikaci Holmovy korekce pro vícenásobné testování byl signifikantní efekt skupiny respondentů/ek zjištěn pouze v oblasti *Spolupráce s rodiči*, $F(6, 2520) = 3,15$, $p = ,040$, $\eta p^2 = 0,007$. Zjištěný efekt je však velmi malý.⁶ Pro srovnání všech skupin respondentů/ek mezi sebou byl použit post-hoc Tukey test. Ve *Spolupráci s rodiči* si signifikantně více věřili absolventi/ky kvalifikačních studií pedagogiky, kteří zatím neučili, v porovnání s absolventy/kami magisterského studia učitelství, kteří zatím neučili ($p = ,004$), a absolventy/kami magisterského studia učitelství, kteří již učili ($p = ,021$). Absolventi/ky kvalifikačních studií pedagogiky, kteří ještě neučili, měli o 0,41 vyšší faktorový skóre než absolventi/ky, kteří zatím neučili, a o 0,34 vyšší faktorový skóre než absolventi/ky, kteří už učili. Je možné, že absolventi/ky kvalifikačních studií pedagogiky, kteří zatím neučili, čerpali primárně ze svých vlastních zkušeností s komunikací s jinými dospělými, například s kolegy z práce či jinými rodiči. Zároveň však neměli zkušenosti s tím, jaké to je komunikovat s rodiči z pozice učitele/ky.

Za absencí výraznějších rozdílů mezi skupinami může stát několik důvodů. Je možné, že sebehodnocení v učitelských kompetencích závisí na dalších faktorech, které nebyly součástí analýzy (např. stupni, na kterém respondent/ka vyučuje). MŠMT v souvislosti s tímto zjištěním plánuje provést detailnější analýzu takovýchto faktorů. Dále z analýzy na úrovni položek vyplývá, že některé položky byly pro respondenty/ky napříč skupinami velmi snadné, zatímco s jinými neměli zkušenosti, a tak nemohli posoudit, do jaké míry si v daných činnostech věří. Snadné položky i nemožnost započítat odpovědi „*Nemám s tím zkušenost*“ tak navyšovaly celkové skóre u všech skupin.

6 Pro interpretaci hodnot ηp^2 používáme následující kritéria: 0,01 – malý efekt, 0,06 – střední efekt, 0,14 – velký efekt.

4. UČITELSKÉ KOMPETENCE ABSOLVENTŮ

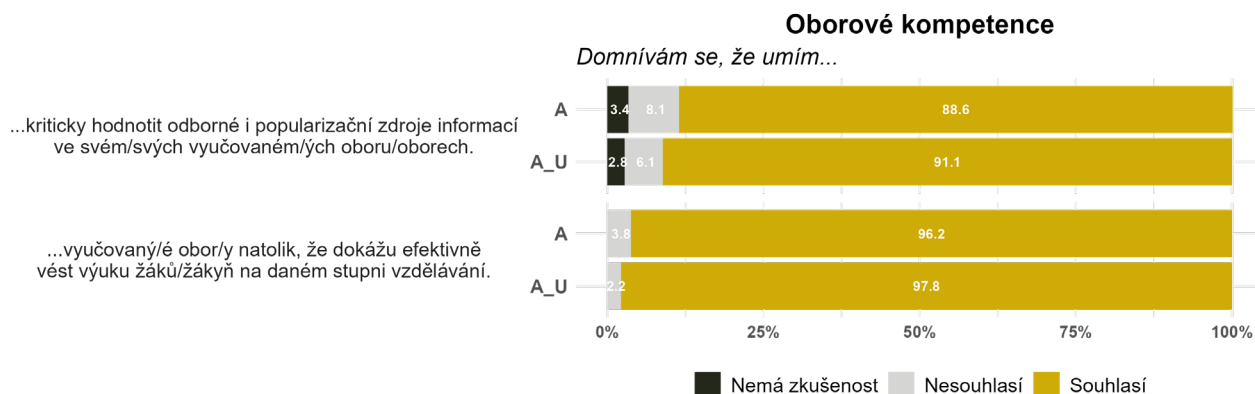
Tato kapitola se zaměřuje na učitelské kompetence absolventů/ek. Oproti předchozí kapitole se zde zaměřujeme pouze na absolventy/ky a zároveň pouze na kompetence, které dle Kompetenčního rámce spadají pod Úroveň 1 – absolvent/ka. Toto zaměření tak dovoluje zjistit, nakolik se absolventi/ky domnívají, že zvládají kompetence, které by dle Kompetenčního rámce měli po ukončení studia zvládat.

Podobně jako v sekci 2.3 provádíme vyhodnocení výsledků na úrovni položek, přičemž rozlišujeme mezi kategorií *Absolventi – zatím neučí* (A) a kategorií *Absolventi – již učí* (A_U). Grafy 13 až 22 tak znázorňují odpovědi těchto dvou skupin respondentů/ek na položky v rámci jednotlivých kompetenčních oblastí, a to v procentech. Pro větší přehlednost a interpretovatelnost přitom v grafech oproti sekci 2.3 používáme zjednodušenou škálu, kdy jsou možnosti *Spíše souhlasím*, *Souhlasím* a *Silně souhlasím* sloučeny do kategorie **Souhlasí** a možnosti *Spíše nesouhlasím*, *Nesouhlasím* a *Silně nesouhlasím* jsou sloučeny do kategorie **Nesouhlasí**. Obdobně jako výše pak uvádíme i kategorii odpovídající situaci, kdy respondent/ka odpověděl/a možností „Nemám s tím zkušenost“ (kategorie **Nemá zkušenost**).

4.1. Vyhodnocení výsledků na úrovni položek

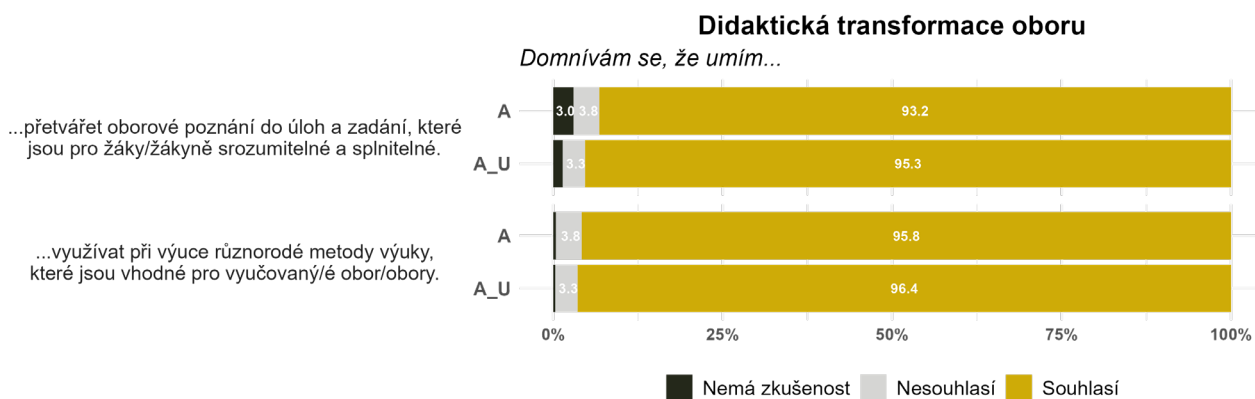
Graf 13 se zaměřuje na oblast Oborových kompetencí a představuje dvě položky na úrovni absolvent/ka. Z grafu lze usoudit, že téměř všichni absolventi/ky jsou přesvědčeni, že svůj obor ovládají natolik, aby jej mohli efektivně vyučovat. Naopak v případě kritického hodnocení odborných i popularizačních zdrojů informací ve svém vyučovaném oboru část absolventů/ek vyjádřila pochybnosti o svých dovednostech, nebo uvedla, že s tímto nemají zkušenost.

Graf 13: Oborové kompetence



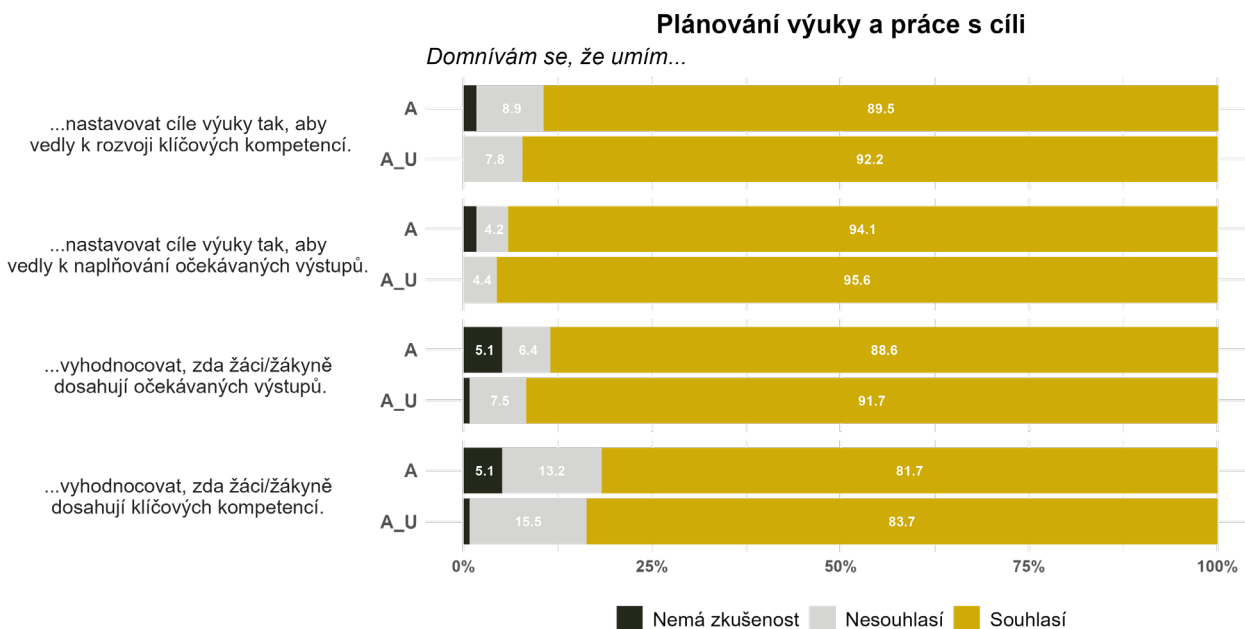
V rámci Didaktické transformace oboru (Graf 14) si velká většina absolventů/ek spíše věřila, obdobně jako tomu bylo u oborových kompetencí. Přesto u schopnosti přetvářet oborové poznání do úloh a zadání, které jsou pro žáky/žákyně srozumitelné a splnitelné, malá část (3,0 %) absolventů/ek uvedla, že s tímto nemají zkušenost.

Graf 14: Didaktická transformace oboru



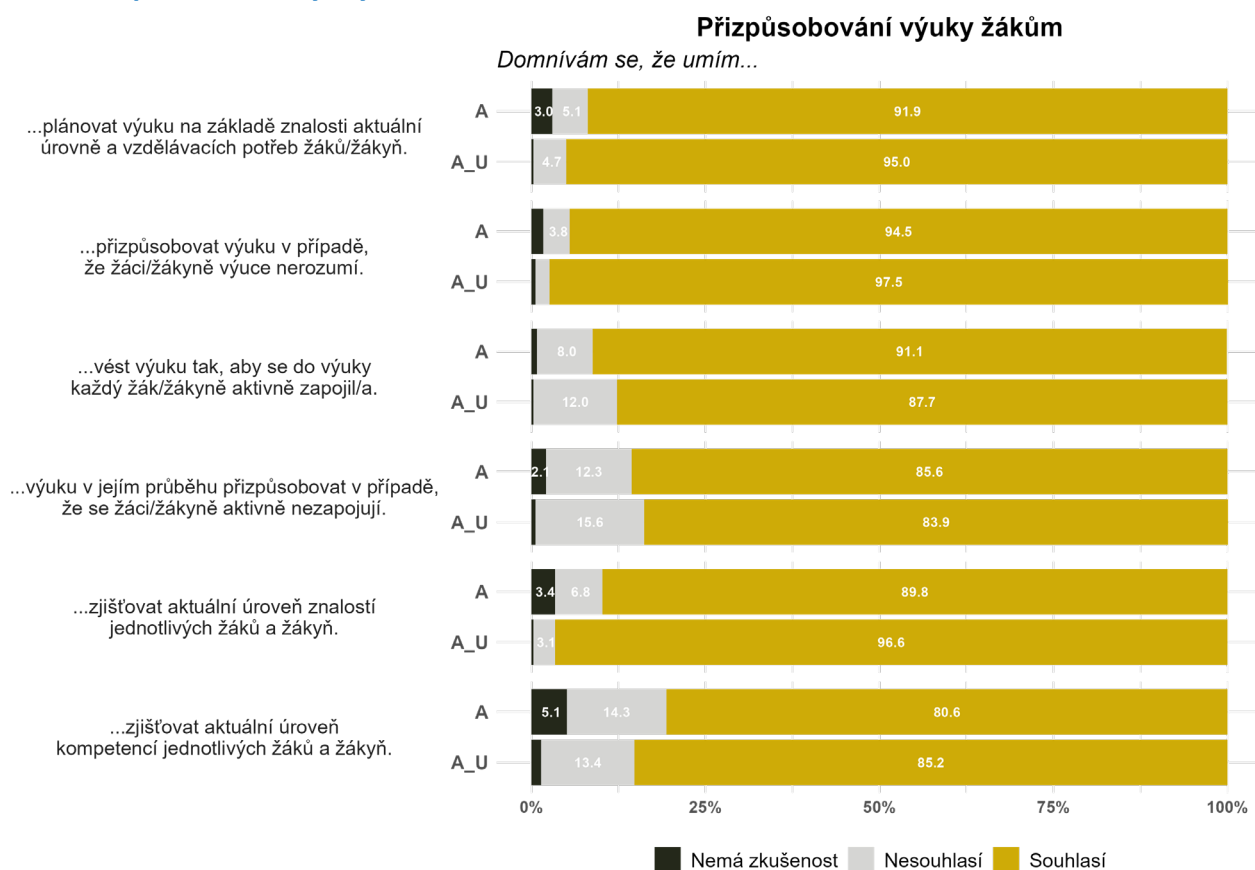
U Plánování výuky a práce s cíli (Graf 15) absolventi/ky vnímali jako obtížnější vyhodnocovat, zda žáci/kyně dosahují očekávaných výstupů a klíčových kompetencí. Absolventi/ky, kteří zatím neučili (A), zde zároveň přibližně v 5 % vyjadřovali, že s tímto zatím nemají zkušenost. Naopak za nejsnazší bylo považováno nastavování cílů výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů.

Graf 15: Plánování výuky a práce s cíli



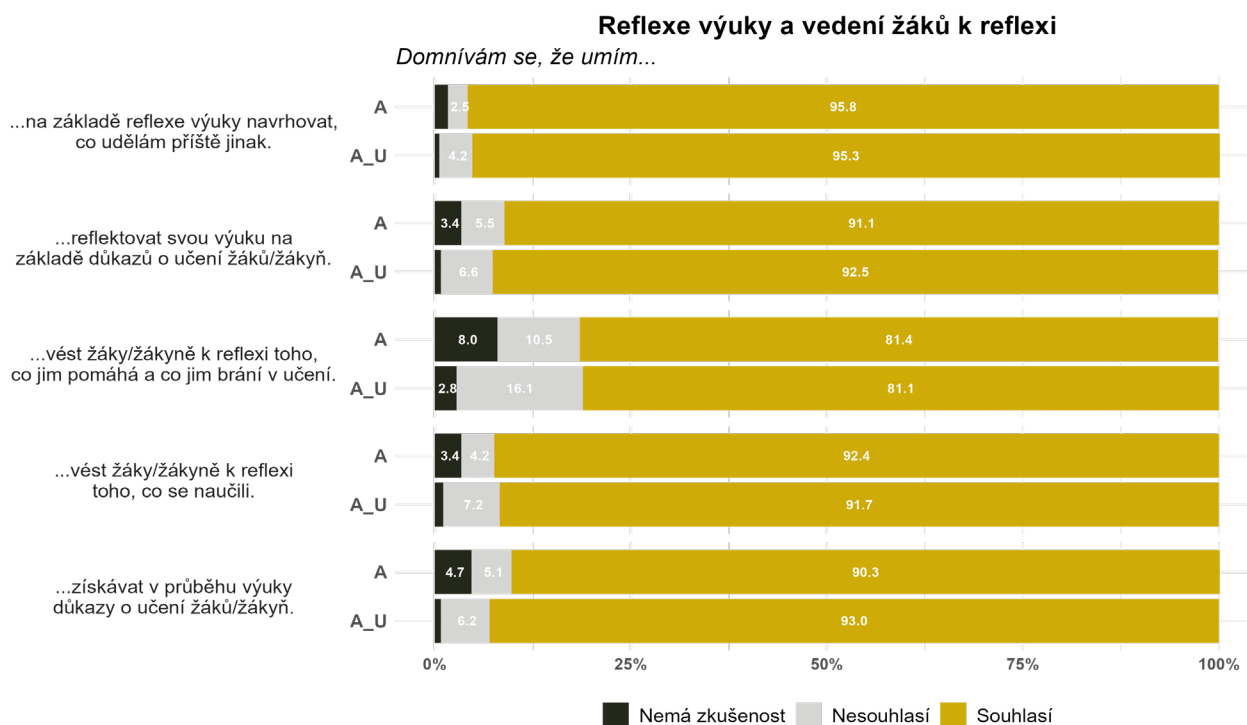
V oblasti Přizpůsobování výuky žákům (Graf 16) bylo k dispozici celkem šest kompetencí zaměřených na úroveň absolvent/ka. K nejnáročnějším činnostem patřilo především přizpůsobování výuky v situaci, kdy se žáci/kyně aktivně nezapojují, a zjišťování aktuální úrovně kompetencí žáků/yň. Za zajímavé zjištění lze považovat fakt, že zatímco u většiny kompetencí v této oblasti si více věřila skupina absolventů/ek, kteří již učili, u schopnosti průběžného přizpůsobování výuky v případě, že se žáci/kyně aktivně nezapojují si mírně více věřila skupina absolventů/ek, kteří zatím neučili. Je však možné, že zde jistou roli hraje právě zkušenost s výukou, která může vést k uvědomění reálné náročnosti přizpůsobování výuky a z toho plynoucímu „přísnějšímu“ hodnocení vlastních schopností v této oblasti.

Graf 16: Přizpůsobování výuky žákům



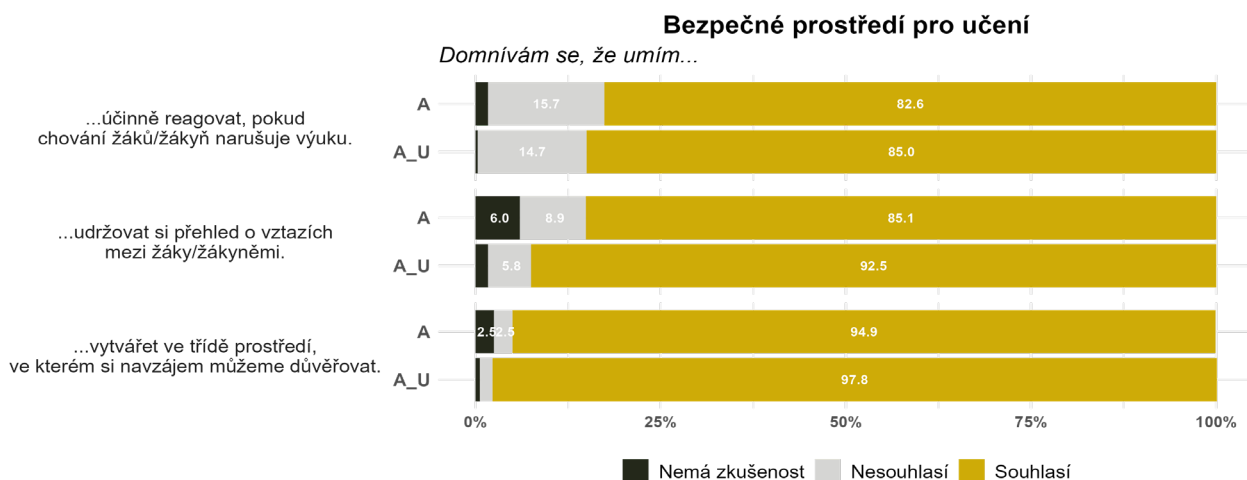
V rámci Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi (Graf 17) bylo jako nejnáročnější vnímáno vedení žáků/yn k reflektování toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení. S touto činností se zároveň nesetkalo největší množství absolventů/ek, kteří zatím neučili (8,0 %) i těch, kteří již učili (2,8 %). V ostatních činnostech vztahujících se k reflexi si absolventi/ky převážně věřili. Přesto stojí za pozornost, že ve skupině absolventů/ek, kteří zatím neučili (A), někteří z respondentů/ek uváděli, že se s danou činností doposud nesetkali.

Graf 17: Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi



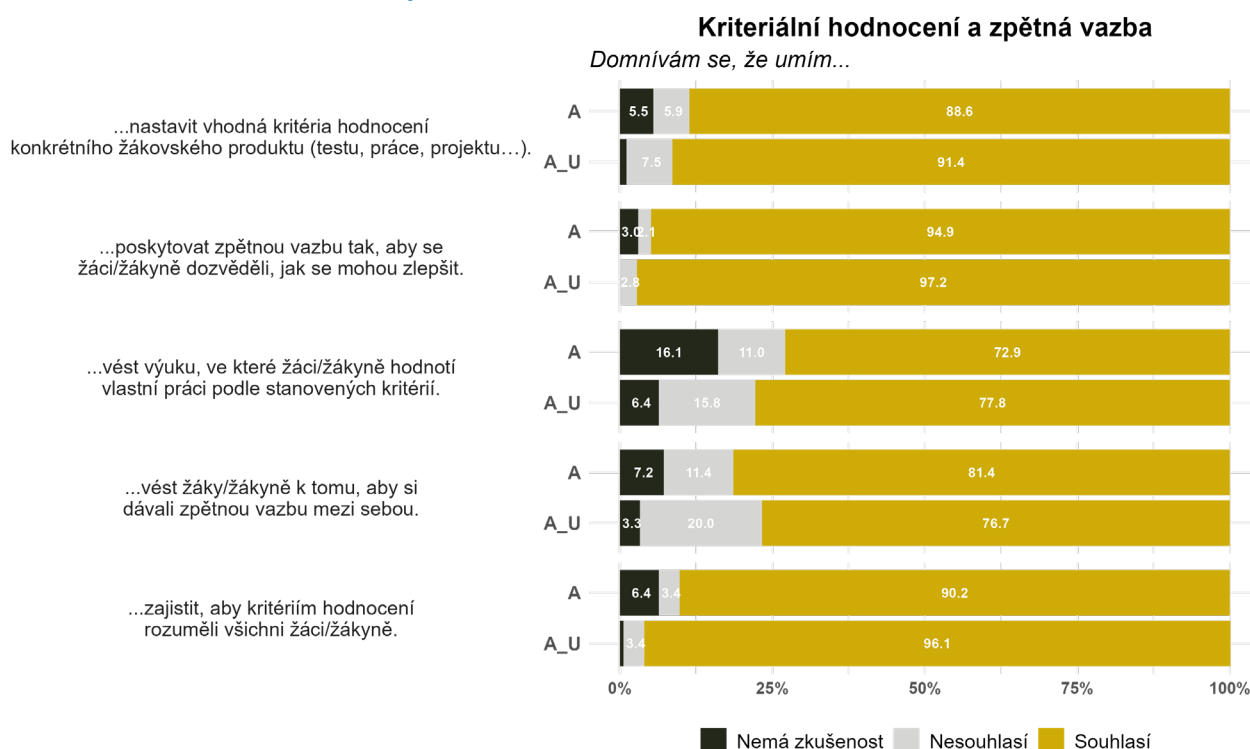
U Bezpečného prostředí pro učení (Graf 18) se v obou skupinách absolventů vyskytovala nezanedbatelná část respondentů, kteří se domnívají, že neumí účinně reagovat, pokud chování žáků/žákyn narušuje výuku. Naopak vytvářet ve třídě prostředí důvěry výrazná většina respondentů/ek podle svého přesvědčení dokáže. V případě udržování si přehledu o vztazích mezi žáky/žákyněmi uvedlo 6 % absolventů/ek, kteří zatím neučili, že se s tímto zatím nesetkali.

Graf 18: Bezpečné prostředí pro učení



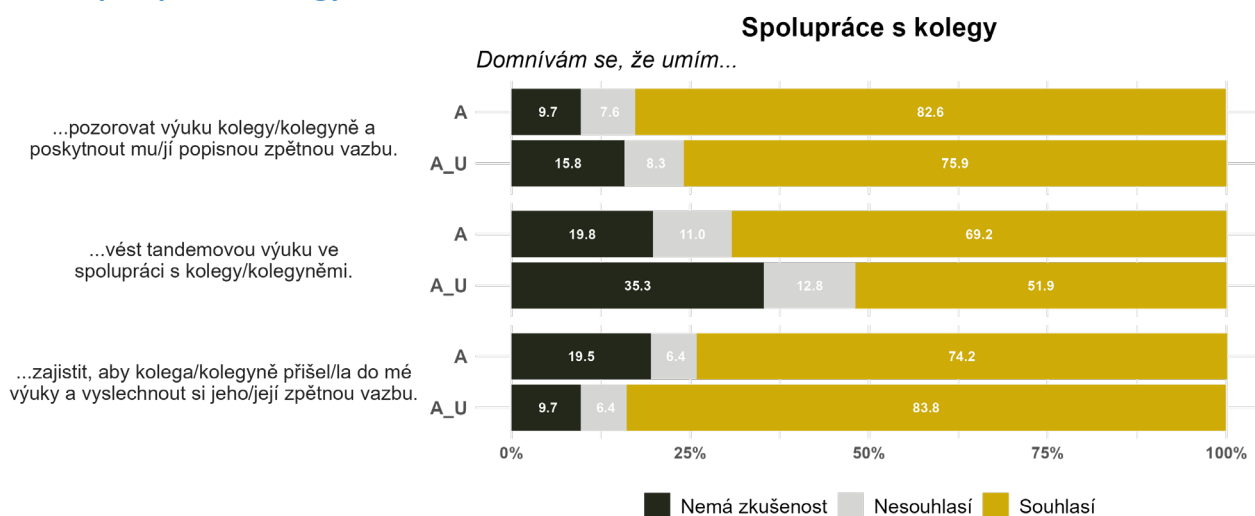
V případě Kriteriačního hodnocení a zpětné vazby (Graf 19) si největší množství absolventů/ek věřilo v poskytování zpětné vazby tak, aby se žáci/žákyně dozvěděli, jak se mohou zlepšit. Naopak u položek směřujících k sebehodnocení a poskytování vzájemné zpětné vazby mezi žáky (tj. „vést výuku, ve které žáci/žákyně hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií“ a „vést žáky/žákyně k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou“) se vyskytovala značná část respondentů, kteří se domnívali, že danou činnost neumí nebo vyjadřovali, že s ní zatím nemají zkušenost. A to jak u absolventů/ek, kteří zatím neučili, tak i u absolventů, kteří již učili. V případě vedení žáků/žákyní k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou, si dokonce méně věřili absolventi/ky, kteří již učili.

Graf 19: Kriteriační hodnocení a zpětná vazba



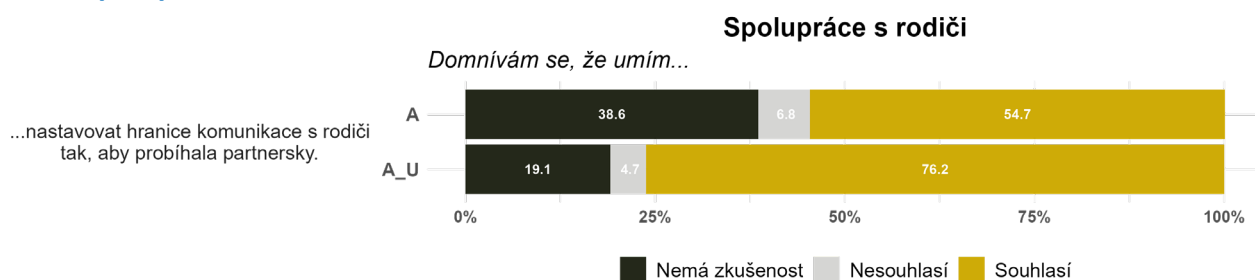
Následující graf (Graf 20) se zaměřuje na spolupráci s kolegy a prezentuje výsledky za tři různé položky, které se v této oblasti vztahovaly k úrovni absolvent/ka. U všech položek přitom vidíme relativně velké podíly absolventů/ek, kteří se s těmito činnostmi zatím nesetkali, a to jak mezi těmi, kteří zatím neučili, tak i mezi těmi, kteří již učili. V největší míře se absolventi/ky doposud nesetkali s vedením tandemové výuky ve spolupráci s kolegy/kolegyněmi, přičemž je možné doplnit, že se s tandemovou výukou ve větší míře nesetkali absolventi/ky, kteří již učili (35,3 %), ve srovnání s těmi, kteří zatím neučili (19,8 %). Podobně tomu je i u pozorování výuky kolegy/kolegyně a následného poskytování popisné zpětné vazby, se kterým se zatím nesetkalo 15,8 % absolventů/ek, kteří již učili, a 9,7 % absolventů, kteří zatím neučili.

Graf 20: Spolupráce s kolegy



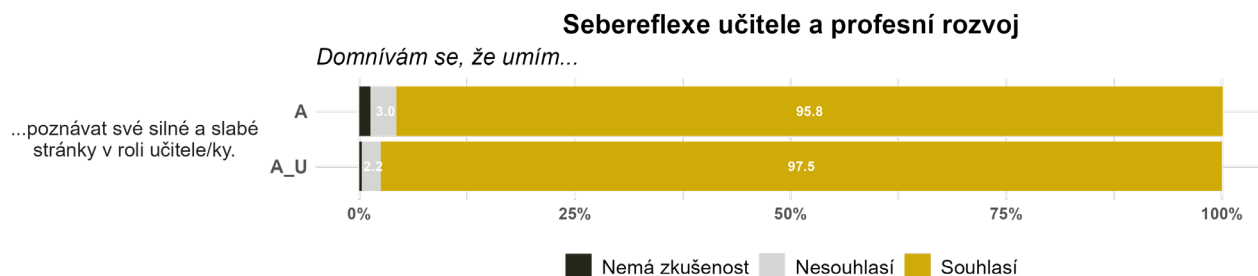
V rámci Spolupráce s rodiči (Graf 21) byla na úrovni absolvent/ka pouze jediná položka, která směřovala k nastavování hranic komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky. Poměrně očekávatelně zde značná část (38,6 %) absolventů/ek, kteří zatím neučili, uváděla, že s tímto nemají zkušenost. Na druhou stranu i mezi absolventy/kami, kteří již učili, bylo stále relativně velké množství (19,1 %) těch, kteří s nastavováním hranic komunikace s rodiči nemají zkušenost.

Graf 21: Spolupráce s rodiči



Rovněž u Sebereflexe učitele a profesního rozvoje (Graf 22) byla na úrovni absolvent/ka k dispozici pouze jediná položka. Tato položka se zaměřovala na poznávání vlastních silných a slabých stránek v roli učitele/ky. Obě skupiny absolventů/ek si přitom v této kompetenci velmi výrazně věřily.

Graf 22: Sebereflexe učitele a profesní rozvoj



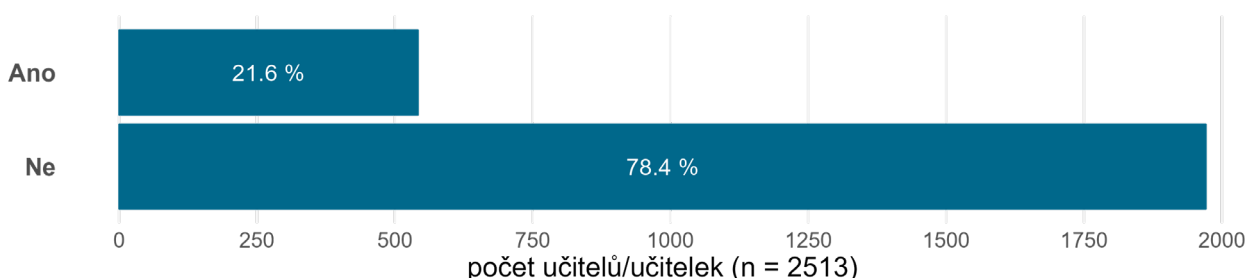
5. ZKUŠENOST S KOMPETENČNÍM RÁMCEM ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ

Tato kapitola se věnuje otázce, zda respondenti/ky mají zkušenost s dokumentem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, resp. zda s ním již někdy pracovali. Pozornost je věnována rovněž rozdílům mezi skupinami respondentů/ek a souvislosti s mírou subjektivně vnímaných učitelských kompetencí absolventů/ek. Na otázku týkající se práce s Kompetenčním rámcem jsou k dispozici data od celkem **2 513 respondentů**.

Graf 23 naznačuje, že výrazná většina (78,4 %) respondentů/ek doposud s Kompetenčním rámcem nepracovala. Naopak přibližně pouze pětina dotazovaných (21,6 %) má s tímto dokumentem zkušenost.

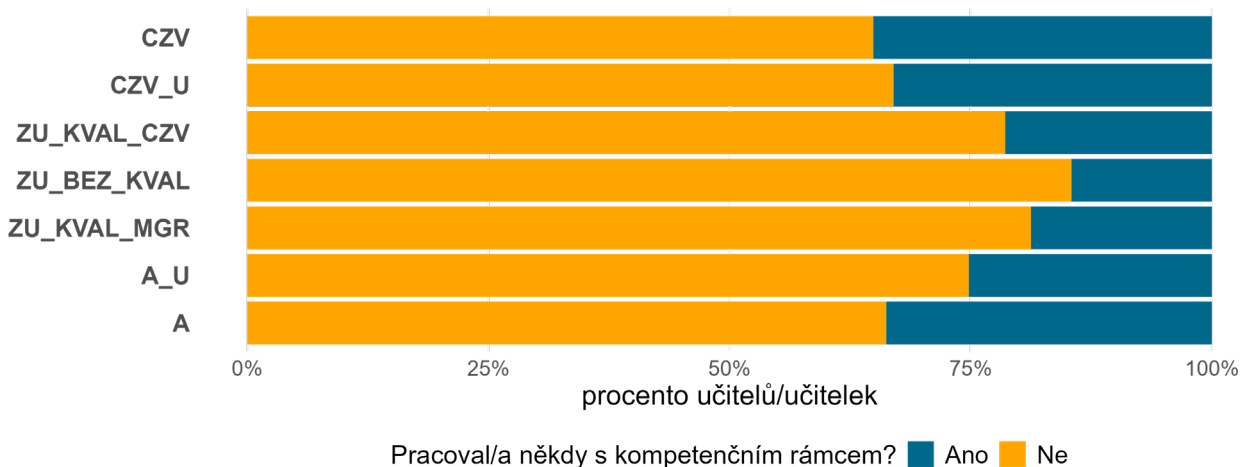
Graf 23: Práce s Kompetenčním rámcem

Otázka: *Pracoval/a jste už někdy s dokumentem Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství?*



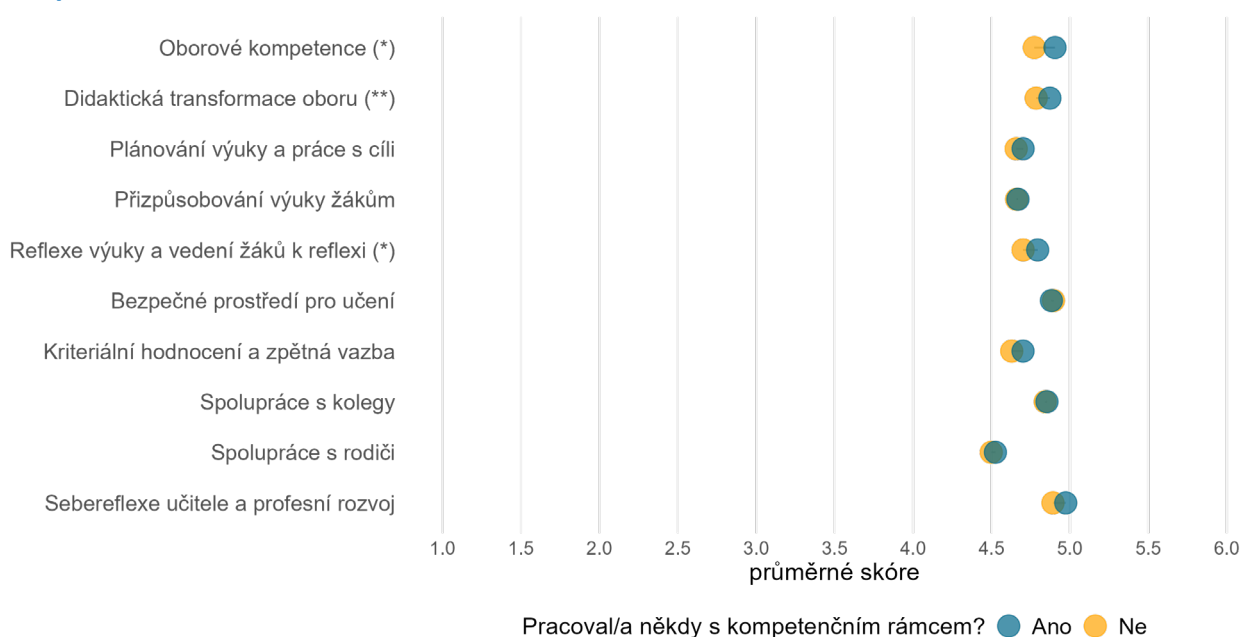
Graf 24 doplňuje předchozí graf a sleduje, zda se četnost respondentů/ek, kteří již někdy pracovali s Kompetenčním rámcem, liší dle jednotlivých cílových skupin, na které se šetření zaměřovalo. Z grafu přitom můžeme vidět, že jisté rozdíly zde skutečně existují. Zatímco například u začínajících učitelů/ek bez kvalifikace (ZU_BEZ_KVAL) s Kompetenčním rámcem již pracovalo pouze 14,6 %, u absolventů/ek kvalifikačních studií pedagogiky s Kompetenčním rámcem již pracovalo 35,1 % (ti, co zatím neučili – CZV), resp. 33,0 % (ti, co již učili – CZV_U). V celkovém pohledu je pak zřejmé, že respondenti/ky z řad absolventů/ek (včetně absolventů/ek kvalifikačních studií pedagogiky) se s Kompetenčním rámcem již setkali ve větší míře než respondenti/ky z řad začínajících učitelů/ek.

Graf 24: Práce s Kompetenčním rámcem dle cílových skupin respondentů/ek



Následující graf (Graf 25) zobrazuje, jak se u respondentů/ek liší míra subjektivně vnímaných učitelských kompetencí v závislosti na tom, zda již někdy pracovali s dokumentem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Výrazné rozdíly v jednotlivých oblastech kompetencí nejsou z grafu příliš patrné. Přesto, se v některých oblastech vyskytly statisticky⁷ významné rozdíly. Například u *Oborových kompetencí* ($p = ,027$), *Didaktické transformace oboru* ($p = ,004$) a *Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi* ($p = ,020$) se ukazuje, že respondenti/ky, kteří již někdy pracovali s Kompetenčním rámcem, dosahují v průměru vyšších hodnot než ti, kteří s Kompetenčním rámcem zatím nepracovali. Na druhou stranu u *Přizpůsobování výuky žákům*, *Bezpečného prostředí pro učení*, *Spolupráce s rodiči* či *Spolupráce s kolegy* se zdá, že předchozí zkušenost s Kompetenčním rámcem není spojena s vyšší či naopak nižší mírou vnímaných učitelských kompetencí.

Graf 25: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na zkušenosti s Kompetenčním rámcem



⁷ Za účelem statistického ověření rozdílů v jednotlivých kompetenčních oblastech jsme provedli sérii t-testů, u nichž jsme aplikovali Holmovu korekci pro vícenásobné testování.

6. ADAPTAČNÍ OBDOBÍ

Tato kapitola se věnuje průběhu adaptačního období začínajících učitelů/ek. Zaměřuje se na přidělení uvádějící/ho učitelky/e a vytvoření plánu adaptace na začátku adaptačního období, dále na četnost setkávání s uvádějící/m učitelkou/em a hodnocení spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em či na frekvenci, s jakou byly realizovány vybrané aktivity v průběhu adaptačního období. Následně se věnuje vztahu mezi těmito ukazateli a mírou subjektivně vnímaných učitelských kompetencí začínajících učitelů/ek.

Vzhledem k zaměření analyzovaných otázek jsou v této kapitole analyzovány odpovědi pouze od respondentů/ek, kteří spadají mezi začínající učitele/ky. Konkrétně jde o kategorie *Začínající učitelé – s kvalifikací* Mgr. (ZU_KVAL_MGR), *Začínající učitelé – bez kvalifikace* (ZU_BEZ_KVAL) a *Začínající učitelé – s kvalifikací* ČŽV (ZU_KVAL_CŽV), a dále respondenty/ky z kategorií *Absolventi – již učí* (A_U) a *Absolventi ČŽV – již učí* (CŽV_U), kteří splňují kritérium začínající/ho učitelky/e (tj. zaměstnán/a jako učitel/ka nejdéle dva roky).

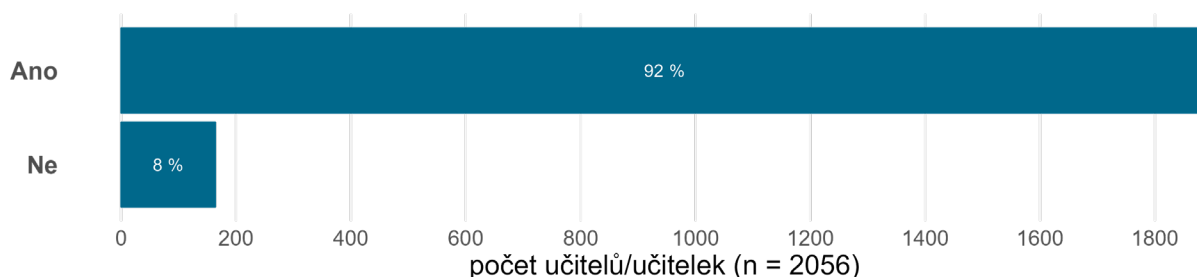
Celkově jsou k dispozici data od celkem **2 113 začínajících učitelů/ek**. Na jednotlivé otázky však neodpověděli vždy všichni respondenti/ky, proto je u každého grafu uvedena i informace o celkovém počtu odpovědí na danou otázku.

6.1. Přidělení uvádějící/ho učitelky/e a vytvoření plánu adaptace

Graf 26 naznačuje, že výrazná většina (92,0 %) začínajících učitelů/ek má k dispozici uvádějící/ho učitelku/e. Přesto se v analyzovaném výzkumném souboru stále nachází 8,0 % začínajících učitelů/ek, kterým nebyl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka.

Graf 26 Přidělení uvádějící/ho učitelky/e

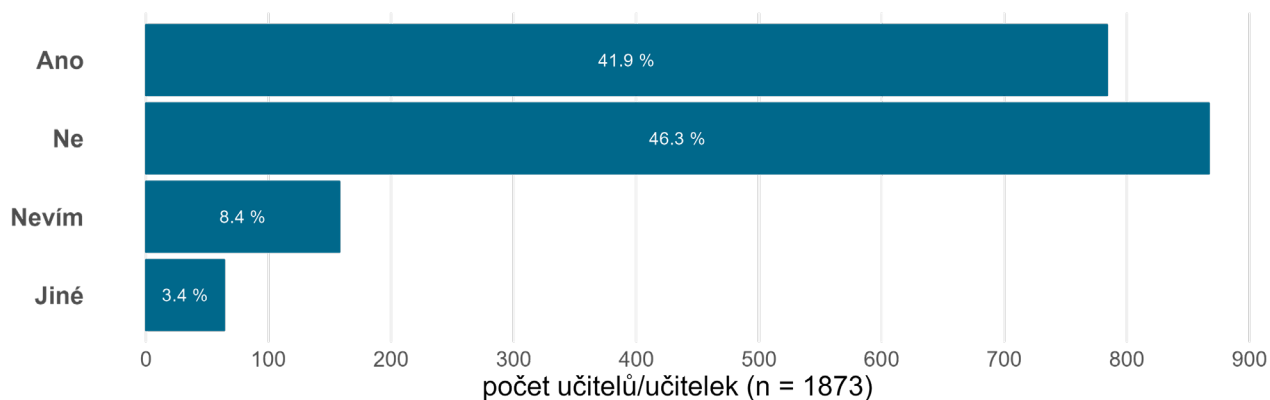
Otázka: *Byl/a Vám na škole přidělen/a uvádějící učitel/ka?*



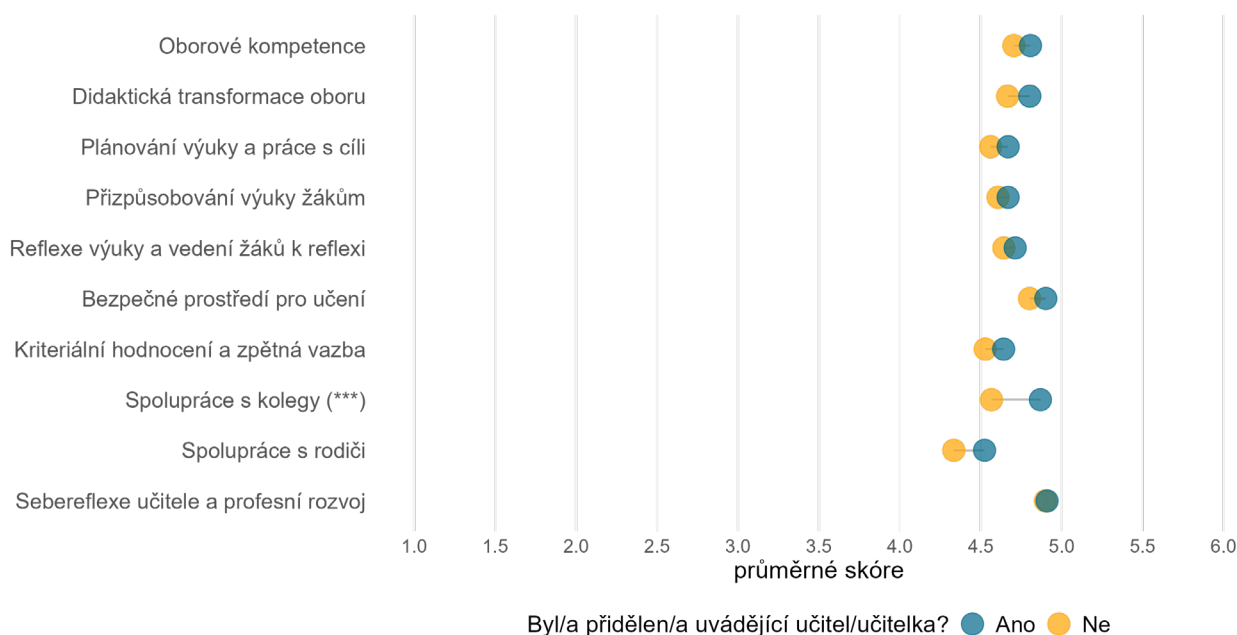
Co se týče plánu adaptace, lze považovat za zásadní zjištění, že pouze 41,9 % začínajících učitelů/ek se vyjádřilo, že se svou/svým uvádějící/m učitelkou/em plán adaptace vytvořili. Naopak 46,3 % respondentů/ek uvedlo, že plán adaptace vytvořen nebyl. Za poměrně zajímavé zjištění lze pak považovat to, že 8,4 % (tj. celkem 158) začínajících učitelů/ek zvolilo možnost *Nevím*. V kategorii *Jiné* se pak nejčastěji objevovaly odpovědi, že konzultace probíhaly kdykoli dle potřeby (37 případů), nebo že plán adaptace byl vytvořen vedením školy (10 případů).

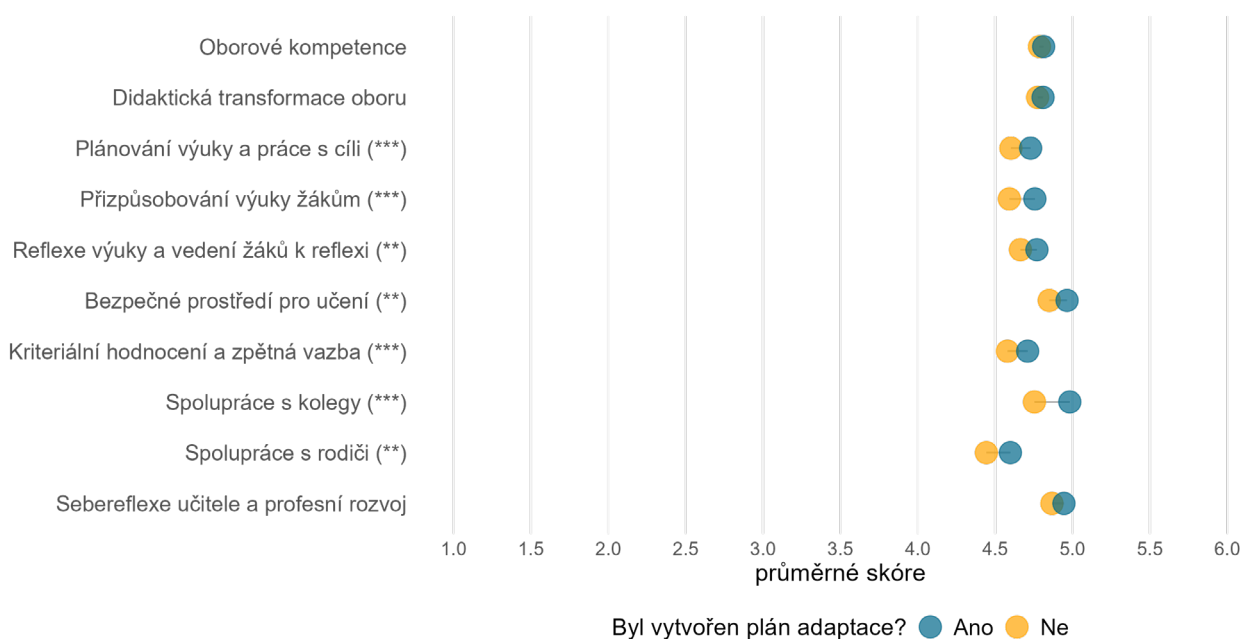
Graf 27: Vytvoření plánu adaptace

Otázka: Vytvořili jste s uvádějící/m učitelkou/učitelem na začátku plán adaptace (plán společného setkávání apod.)?



Následující dva grafy (Graf 28 a Graf 29) znázorňují, jak se u začínajících učitelů/ek liší míra subjektivně vnímaných učitelských kompetencí v závislosti na tom, zda jim byl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka, resp. zda došlo k vytvoření plánu adaptace. Z uvedených grafů je přitom patrný obecný trend, kdy učitelé/ky, kterým byl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka a u kterých došlo k vytvoření plánu adaptace, dosahují v průměru vyšší míry subjektivně vnímaných učitelských kompetencí, přestože u některých kompetencí jsou tyto rozdíly poměrně malé. V případě přidělení uvádějící/ho učitelky/e byl statisticky významný rozdíl identifikován v oblasti *Spolupráce s kolegy* ($p < ,001$). U vytvoření adaptačního plánu byly nalezeny statisticky významné rozdíly v následujících oblastech: *Plánování výuky a práce s cíli* ($p < ,001$), *Přizpůsobování výuky žákům* ($p < ,001$), *Reflexe výuky a vedení žáků k reflexi* ($p = ,002$), *Bezpečné prostředí pro učení* ($p = ,002$), *Kriteriální hodnocení a zpětná vazba* ($p < ,001$), *Spolupráce s kolegy* ($p < ,001$), *Spolupráce s rodiči* ($p = ,001$).

Graf 28: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na přidělení uvádějící/ho učitelky/e

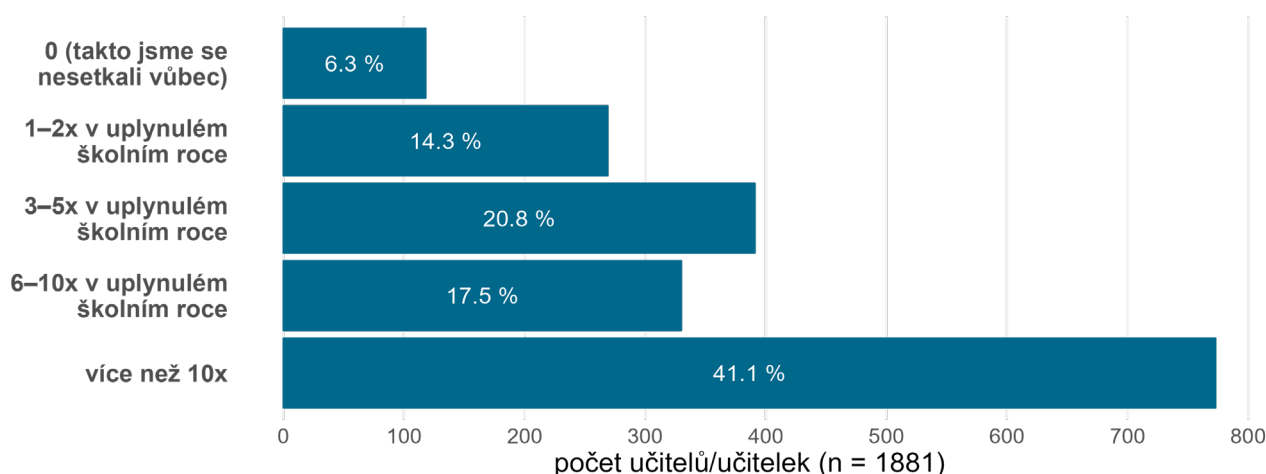
Graf 29: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na vytvoření plánu adaptace

6.2. Četnost setkávání s uvádějí/m učitelkou/učitelem

Mezi začínajícími učiteli/kami bylo následně zjišťováno, jako často docházelo k setkávání s uvádějí/m učitelkou/em a zda se těchto setkání účastnil někdo další. Z grafu níže (Graf 30) je přitom patrné, že převažuje situace, kdy dochází k častému setkávání (více než 10x za školní rok). Na druhou stranu je však nemalé množství začínajících učitelů/ek, u kterých během školního roku došlo jen k malému počtu setkání s uvádějí/m učitelkou/em (u 14,3 % došlo k 1–2 setkáním, u 20,8 % došlo ke 3–5 setkáním) či dokonce k žádnému setkání nedošlo (6,3 %), což nepochybně není optimální situace.

Graf 30: Četnost setkávání s uvádějí/m učitelkou/em

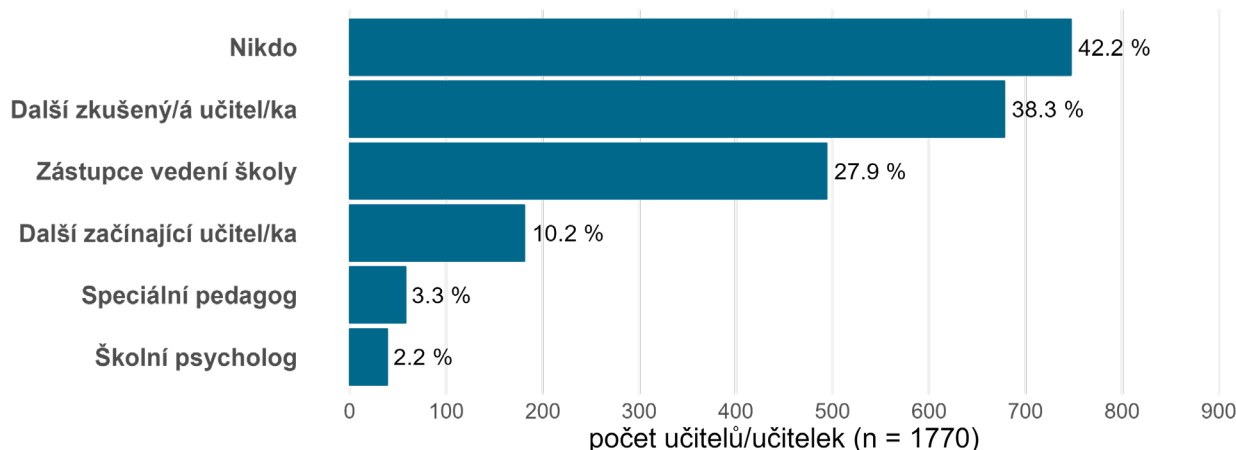
Otázka: Jak často jste se s uvádějí/m učitelkou/em v uplynulém školním roce koncentrovaně (alespoň na 30 minut) setkali?



Graf 31 ukazuje, jak často docházelo k tomu, že byl na setkávání s uvádějí/m učitelkou/em přítomen někdo další. Přestože ve většině případů (42,2 %) nikdo další přítomen nebyl, poměrně často docházelo i k přítomnosti další/ho zkušené/ho učitelky/e (38,3 %) či k přítomnosti zástupce/zástupkyně vedení školy (27,9 %). Mimo kategorie uvedené v grafu 31 měli respondenti/ky opět možnost zvolit i kategorii *Jiné* a uvést vlastní odpověď. Zde se pak nejčastěji objevily odpovědi uvádějící, že se setkávání účastnil/a také asistent/ka pedagoga (12 případů) nebo výchovný/á poradce/kyně či metodik/čka prevence (5 případů).

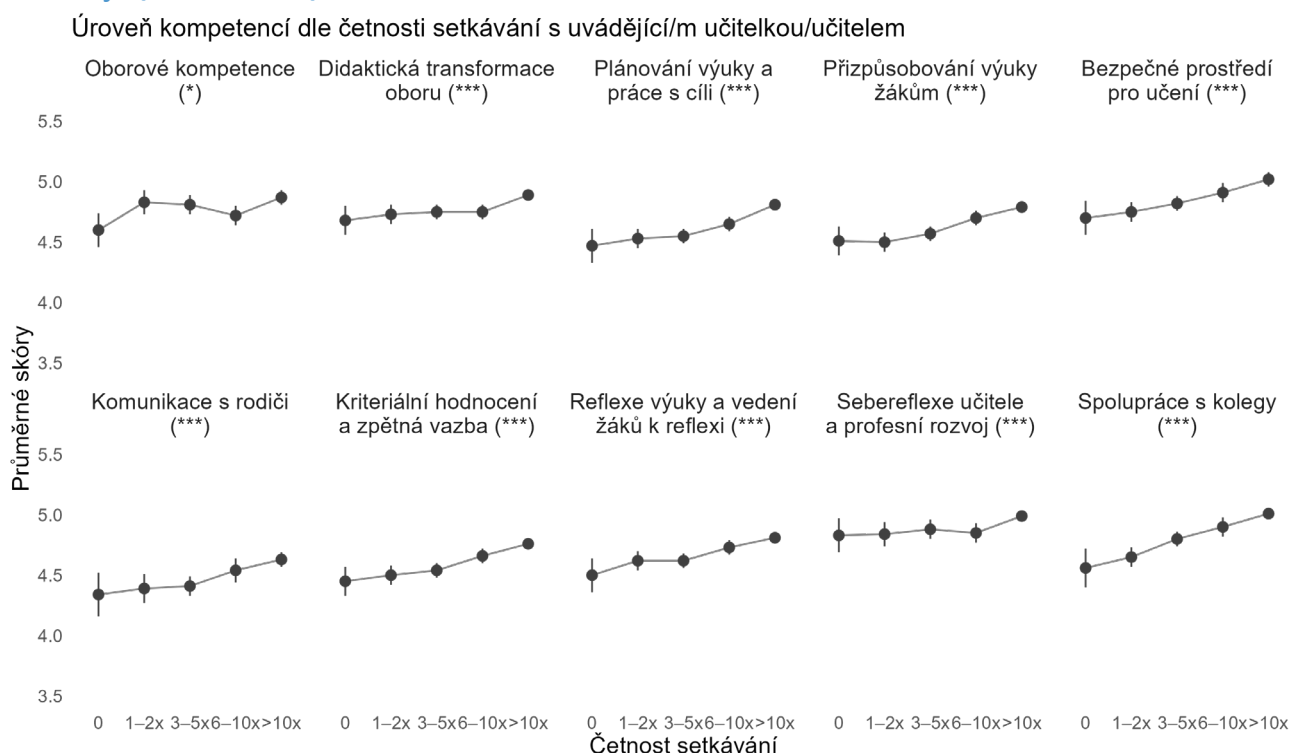
Graf 31: Přítomnost dalších účastníků/účastnic na setkávání s uvádějí/m učitelkou/em

Otázka: Byl někdo další u Vašich setkání s uvádějí/m učitelkou/učitelem přítomen (alespoň u některých)?



V návaznosti na graf 30 byla věnována pozornost tomu, jak se liší míra subjektivně vnímaných učitelských kompetencí v závislosti na četnosti setkávání s uvádějí/m učitelkou/em, resp. zda zde existuje souvislost mezi četností setkávání a úrovní vnímaných učitelských kompetencí. Jak naznačuje graf 32, u většiny učitelských kompetencí je patrná pozitivní souvislost s četností setkávání s uvádějí/m učitelkou/em, tzn. že čím častěji se začínající učitelé/ky scházeli se svou/svým uvádějí/m učitelkou/em, tím vyšší úrovně subjektivně vnímaných učitelských kompetencí dosahovali. Tato souvislost přitom byla ve všech kompetenčních oblastech statisticky⁸ významná ($p = ,022$ u Oborových kompetencí, $p < ,001$ u všech ostatních kompetenčních oblastí).

8 Za účelem statistického ověření souvislosti mezi úrovní jednotlivých učitelských kompetencí a četností setkávání s uvádějí/m učitelkou/em jsme vypočetli Spearmanův koeficient pořadové korelace. Ten jsme zvolili z důvodu jeho vhodnosti pro ordinální data a větší robustnosti oproti Pearsonovu korelačnímu koeficientu. U výsledných p-hodnot jsme pak opět aplikovali Holmovu korekci pro vícenásobné testování.

Graf 32: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na četnosti setkávání s uvádějí/m učitelkou/em

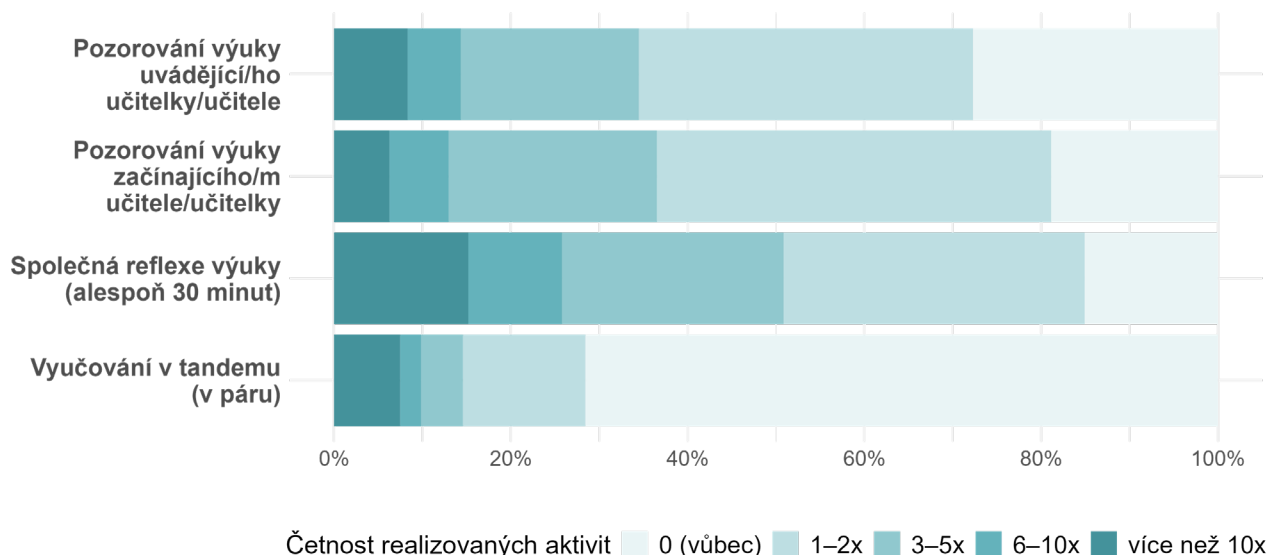
6.3. Četnost vybraných aktivit realizovaných v průběhu adaptačního období

U této otázky byla věnována pozornost četnosti realizace vybraných aktivit v průběhu adaptačního období. Konkrétně se otázka ptala na to, kolikrát v průběhu roku docházelo k následujícím aktivitám:

- *Uvádějí učitel/ka pozoroval/a výuku začínající/ho učitele/učitelky (tj. hospitoval/a v jeho/její vyučovací hodině)*
- *Začínající učitel/učitelka s uvádějí/m učitelkou/učitelem vyučoval/a v tandemu (v páru)?*
- *Začínající učitel/učitelka pozoroval/a výuku (hospitoval/a na vyučovací hodině) uvádějí/ho učitelky/učitele?*
- *Začínající učitel/učitelka společně s uvádějí/m učitelkou/učitelem reflektoval/a výuku (alespoň 30 minut)?*

Z grafu 33 lze vidět, že nejčastěji docházelo ke společné reflexi výuky, přestože k pozorování výuky začínajícího/ho učitelky/e či pozorování výuky uvádějícího/ho učitelky/e docházelo také relativně často. Naopak k vyučování v tandemu (v páru) docházelo ve výrazně menším počtu.

Graf 33: Četnost realizace vybraných aktivit v průběhu adaptačního období

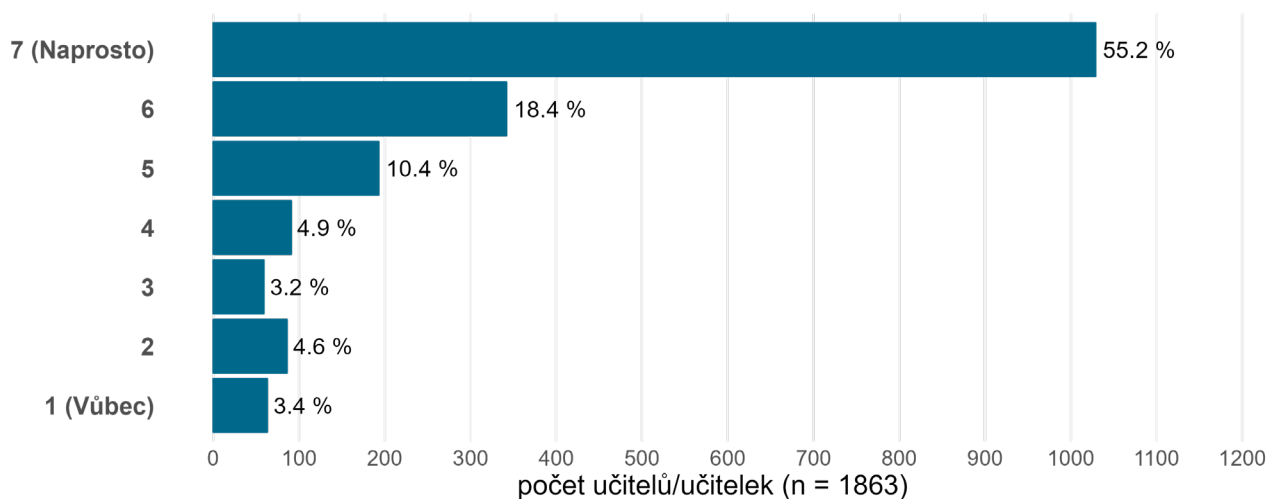


6.4. Hodnocení spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em

Závěrečná část této kapitoly se zaměřuje na to, jak začínající učitelé/ky hodnotí spolupráci s uvádějící/m učitelkou/em. Z grafu 34 je přitom patné, že v odpovědích respondentů/ek jednoznačně dominuje pozitivní hodnocení, přičemž nadpoloviční většina učitelů/ek (55,2 %) naprosto souhlasila s tím, že spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em pro ně byla užitečná.

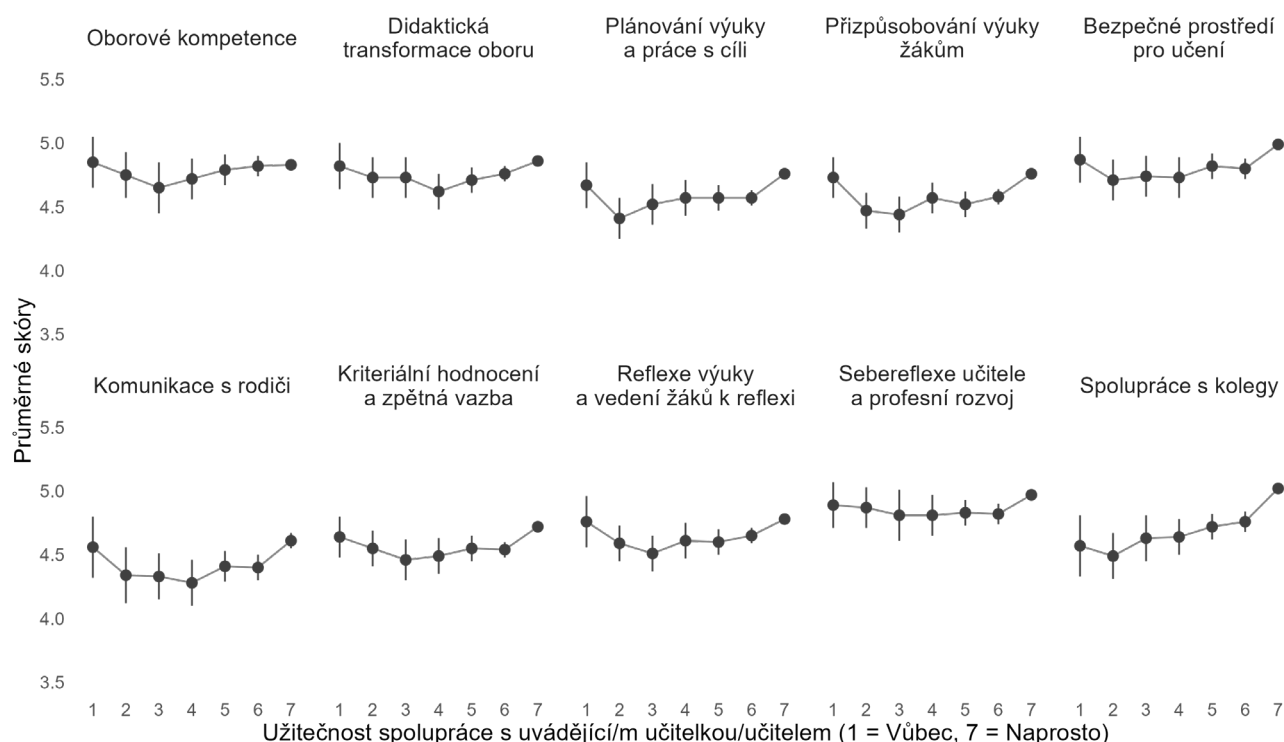
Graf 34: Hodnocení spolupráce s uvádějící/m učitelkou/em

Otázka: Jak byste zhodnotil/a spolupráci s uvádějící/m učitelkou/učitelem? Spolupráce s uvádějící/m učitelkou/učitelem pro mě byla užitečná.



Obdobně jako výše jsme i zde následně věnovali pozornost tomu, jak se liší míra subjektivně vnímaných učitelských kompetencí v závislosti na hodnocení spolupráce s uvádějí/m učitelkou/em, resp. zda existuje souvislost mezi hodnocením spolupráce a úrovní vnímaných učitelských kompetencí. Graf 35 přitom poukazuje na zajímavou situaci, kdy vyšší úrovně subjektivně vnímaných učitelských kompetencí dosahovali na jedné straně učitelé/ky, kteří hodnotili spolupráci s uvádějí/m učitelkou/em velmi pozitivně, ale zároveň i ti, kteří ji hodnotili velmi negativně.

Graf 35: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na hodnocení spolupráce s uvádějí/m učitelkou/em



7. NÁSTUP DO PROFESE

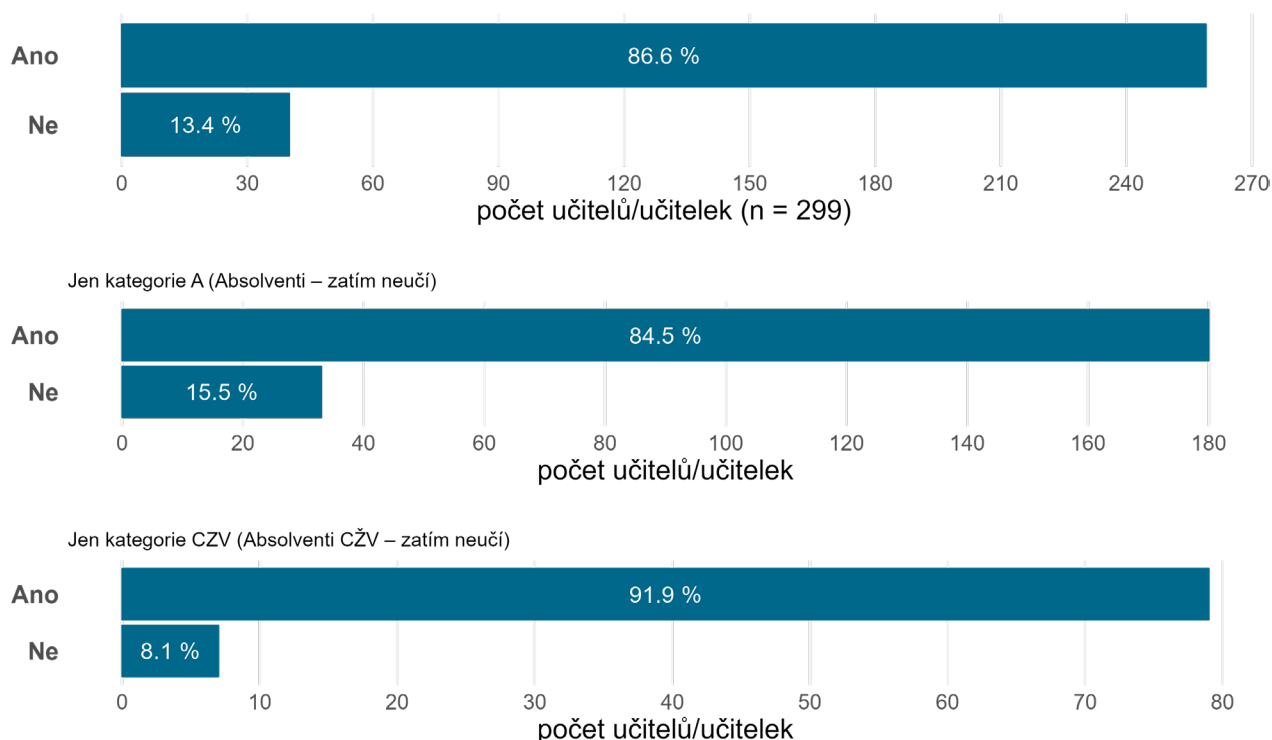
Tato kapitola se věnuje otázkám souvisejícím s nástupem do profese, přičemž se zaměřuje primárně na to, zda se absolventi/ky plánují ucházet o místo učitele/ky a na jejich vnímanou pravděpodobnost, že se v budoucnu budou věnovat práci učitele/ky. Opět je přitom doplněna souvislost s mírou subjektivně vnímaných učitelských kompetencí absolventů/ek. Vzhledem k zaměření otázek byly analyzovány odpovědi pouze od respondentů/ek ze skupin *Absolventi – zatím neučí* (A) a *Absolventi CŽV – zatím neučí* (CŽV). Za tyto dvě kategorie jsou k dispozici data od celkem **332 absolventů/ek**.

7.1. Ucházení se o místo učitele/ky

Graf 36 naznačuje, že výrazná většina (86,6 %) absolventů/ek se plánovala ucházet o místo učitele/ky na pracovní smlouvu v následujícím školním roce, zatímco 13,6 % (celkově 40) absolventů/ek do profese nastoupit neplánovalo. Zároveň můžeme vidět, že mezi absolventy/kami kvalifikačních studií pedagogiky je vyšší podíl (91,9 %) těch, kteří se plánovali ucházet o místo učitele/ky, ve srovnání s absolventy/kami magisterského studia učitelství (84,5 %). Dále je vhodné doplnit, že z celkového počtu absolventů/ek v analyzovaném výzkumném souboru jich 466 již učilo (361 ve skupině A_U a 105 ve skupině CZV_U). Čili z celkového počtu absolventů/ek jich 94,8 % již učilo nebo plánovalo učit, zatímco pouze 5,2 % se neplánovalo ucházet o místo učitele/ky.

Graf 36: Plánování nástupu do profese

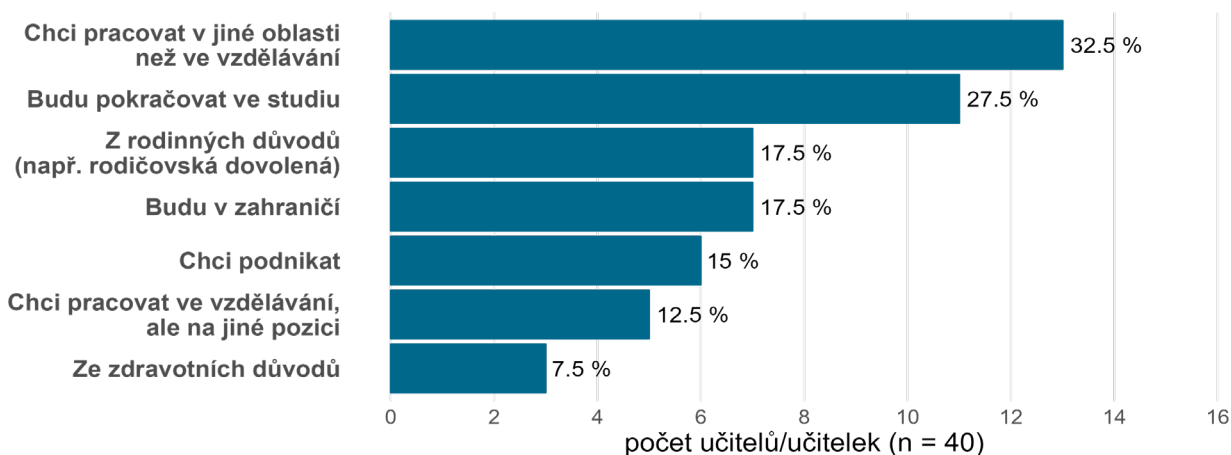
Otázka: *Plánujete se ucházet o místo učitele/ky na pracovní smlouvu v následujícím školním roce?*



U respondentů/ek, kteří se neplánovali ucházet o místo učitele/ky, byly dále zjišťovány důvody. Z grafu 37 je přitom patrné, že mezi nejčastější důvody patří zájem pracovat v jiné oblasti než ve vzdělávání (32,5 %) a pokračování ve studiu (27,5 %). Je však třeba zohlednit poměrně nízký počet respondentů/ek, kteří na tuto otázku odpovídali.

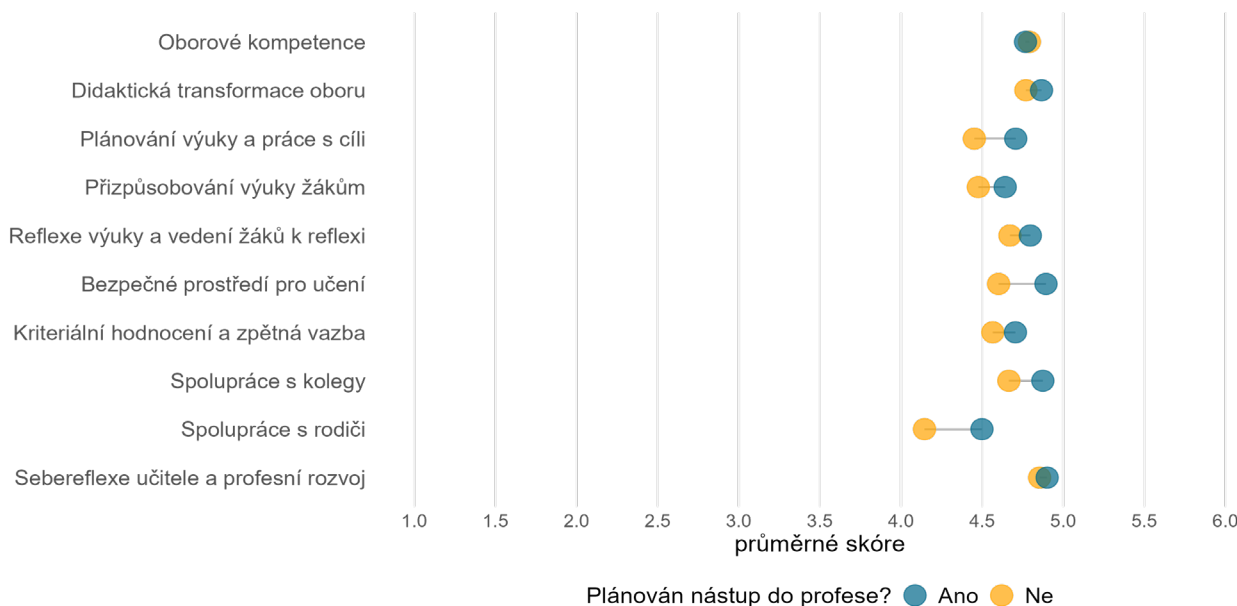
Graf 37: Důvody, proč se respondenti/ky neplánují ucházet o místo učitele/ky

Otázka: Z jakých důvodů se v následujícím školním roce nebudete ucházet o místo učitele/ky?



Následující graf (Graf 38) zobrazuje, jak se u absolventů/ek lišila míra subjektivně vnímaných učitelských kompetencí v závislosti na tom, zda se plánovali ucházet o místo učitele/ky (tj. nastoupit do profese). Z grafu je přitom zřejmý obecný trend, kdy absolventi/ky, kteří plánovali nastoupit do profese, dosahovali v průměru vyšší míry subjektivně vnímaných učitelských kompetencí. Jedinou výjimku tvoří *Oborové kompetence*, kde dosahovali mírně vyšší hodnoty absolventi/ky, kteří se neplánovali ucházet o místo učitele/ky (rozdíl je však minimální). Největší rozdíly lze přitom pozorovat v následujících kompetenčních oblastech: *Komunikace s rodiči*, *Bezpečné prostředí pro učení*, *Plánování výuky a práce s cíli* a *Spolupráce s kolegy*. V žádné z kompetenčních oblastí však identifikované rozdíly nebyly statisticky významné.

Graf 38: Rozdíly v subjektivně vnímaných učitelských kompetencích v závislosti na plánování nástupu do profese

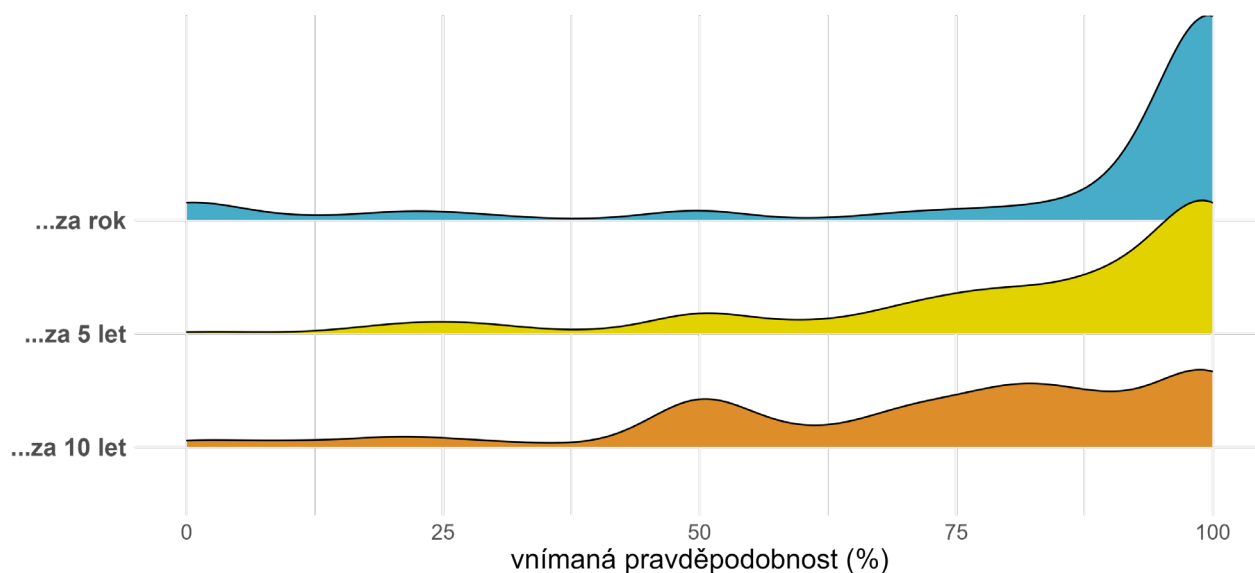


7.2. Vnímaná pravděpodobnost pokračování v práci učitele/ky

Mezi absolventy/kami bylo dále zjišťováno, nakolik považují za pravděpodobné (na škále od 0 % do 100 %), že se budou v budoucnu věnovat práci učitele/ky. Tuto pravděpodobnost přitom měli absolventi/ky posoudit s ohledem na tři časové horizonty: a) za rok, b) za 5 let a c) za 10 let. Graf 39 znázorňuje četnost, s jakou respondenti/ky uváděli jednotlivé hodnoty vnímané pravděpodobnosti pokračování v práci učitele/ky. Jak je z grafu níže patrné, zatímco s výhledem jednoho roku považuje většina respondentů/ek za vysoce pravděpodobné, že budou pokračovat v práci učitele/ky, s delším časovým horizontem se tato pravděpodobnost snižuje. V horizontu jednoho roku dosahuje vnímaná pravděpodobnost pokračování v profesi průměrné hodnoty 85,9 % (medián 100 %), v horizontu pěti let 83,0 % (medián 90 %) a v horizontu deseti let 73,5 % (medián 80 %).

Graf 39: Pravděpodobnost pokračování v práci učitele/ky

Položka: Na procentuální škále 0–100 % prosím odhadněte, do jaké míry považujete za pravděpodobné, že se budete v budoucnu věnovat práci učitele/učitelky.



8. PŘÍLOHY

Příloha 1

Kompletní výčet všech položek na sebehodnocení v učitelských kompetencích použitých v dotazníku (pořadí dle uspořádání v dotazníku)

Pořadí položky	Znění položky („Domnívám se, že umím...“)
----------------	---

- | | |
|----|--|
| 1 | ... vyučovaný/é obor/y natolik, že dokážu efektivně vést výuku žáků/žákyn na daném stupni vzdělávání. |
| 2 | ... vyučovaný/é obor/y do takové hloubky, že dokážu podpořit i nadané a mimořádně nadané žáky/žákyně. |
| 3 | ... kriticky hodnotit odborné i popularizační zdroje informací ve svém/svých vyučovaném/ých oboru/oborech. |
| 4 | ... přetvářet oborové poznání do úloh a zadání, které jsou pro žáky/žákyně srozumitelné a splnitelné. |
| 5 | ... využívat při výuce různorodé metody výuky, které jsou vhodné pro vyučovaný/é obor/obory. |
| 6 | ... pracovat s předporozuměním či chybným porozuměním, které mají žáci/žákyně o klíčových pojmech ve vyučovaném/ých oboru/ech. |
| 7 | ... rozvíjet u žáků/žákyn klíčové kompetence s využitím obsahu vyučovaného/ých oboru/ů. |
| 8 | ... zařazovat do výuky mezioborové souvislosti. |
| 9 | ... nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů. |
| 10 | ... nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí. |
| 11 | ... vyhodnocovat, zda žáci/žákyně dosahují očekávaných výstupů. |
| 12 | ... vyhodnocovat, zda žáci/žákyně dosahují klíčových kompetencí. |
| 13 | ... rozdělit naplňování cílů výuky do postupných kroků, kterým žáci/žákyně rozumí. |
| 14 | ... podporovat žáky/žákyně tak, aby každý žák/žákyně mohl/a stanovených cílů výuky postupně dosáhnout. |
| 15 | ... rozpoznávat speciální vzdělávací potřeby žáků/žákyn. |
| 16 | ... zjišťovat aktuální úroveň znalostí jednotlivých žáků a žákyn. |
| 17 | ... vést výuku tak, aby se do výuky každý žák/žákyně aktivně zapojil/a. |
| 18 | ... výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci/žákyně aktivně nezapojují. |
| 19 | ... plánovat výuku na základě znalosti aktuální úrovně a vzdělávacích potřeb žáků/žákyn. |
| 20 | ... zjišťovat aktuální úroveň kompetencí jednotlivých žáků a žákyn. |
| 21 | ... přizpůsobovat výuku v případě, že žáci/žákyně výuce nerozumí. |
| 22 | ... používat různé výukové postupy podle vzdělávacích potřeb žáků/žákyn. |
| 23 | ... podporovat žáky/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dosahovali stanovených cílů. |

- 24 ... vytvářet ve třídě prostředí, ve kterém si navzájem můžeme důvěřovat.
- 25 ... účinně zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel.
- 26 ... udržovat si přehled o vztazích mezi žáky/žákyněmi.
- 27 ... účinně reagovat, pokud chování žáků/žákyně narušuje výuku.
- 28 ... zajistit, aby se žáci/žákyně necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.
- 29 ... nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.
- 30 ... přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.
- 31 ... komunikovat s rodiči o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí.
- 32 ... nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).
- 33 ... vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky/žákyněmi.
- 34 ... vést výuku, ve které žáci/žákyně hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií.
- 35 ... zajistit, aby kritériím hodnocení rozuměli všichni žáci/žákyně.
- 36 ... pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům/žákyním pomohlo porozumět učivu.
- 37 ... poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci/žákyně dozvěděli, jak se mohou zlepšit.
- 38 ... zahrnout práci s chybou do plánování výuky.
- 39 ... vést žáky/žákyně k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.
- 40 ... vést žáky/žákyně k reflexi toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení.
- 41 ... vést žáky/žákyně k reflexi toho, co se naučili.
- 42 ... získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků/žákyně.
- 43 ... reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků/žákyně.
- 44 ... na základě reflexe výuky navrhopvat, co udělám příště jinak.
- 45 ... stanovit si, v čem se potřebuji rozvíjet, abych byl/a lepším učitelem/lepší učitelkou.
- 46 ... poznávat své silné a slabé stránky v roli učitele/ky.
- 47 ... vyhodnocovat, nakolik se mi daří rozvíjet se v učitelských kompetencích.
- 48 ... spolupracovat s kolegy/kolegyněmi na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.
- 49 ... vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy/kolegyněmi.
- 50 ... pozorovat výuku kolegy/kolegyně a poskytnout mu/jí popisnou zpětnou vazbu.
- 51 ... zajistit, aby kolega/kolegyně přišel/la do mé výuky a vyslechnout si jeho/její zpětnou vazbu.
- 52 ... vyměňovat si s kolegy/kolegyněmi informace, které pomáhají vzdělávání konkrétních žáků/žákyně.
- 53 ... zohledňovat ve výuce doporučení poradenského pracoviště/zařízení pro práci s konkrétními žáky/žákyněmi.
- 54 ... spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.

Příloha 2

Finální rozdělení položek do jednotlivých subškál pro výpočet faktorových skóre.

OBOROVÉ KOMPETENCE

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenci 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvím (oblast 1. *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň ⁹
1	vyučovaný/é obor/y natolik, že dokážu efektivně vést výuku žáků/žákyní na daném stupni vzdělávání.	A
2	vyučovaný/é obor/y do takové hloubky, že dokážu podpořit i nadané a mimořádně nadané žáky/žákyně.	U
3	kriticky hodnotit odborné i popularizační zdroje informací ve svém/svých vyučovaném/ých oboru/oborech.	A

DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE OBORU

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenci 1.2. *Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami* (oblast 1. *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
4	přetvářet oborové poznání do úloh a zadání, které jsou pro žáky/žákyně srozumitelné a splnitelné.	A
5	využívat při výuce různorodé metody výuky, které jsou vhodné pro vyučovaný/é obor/obory.	A
6	pracovat s předporozuměním či chybným porozuměním, které mají žáci/žákyně o klíčových pojmech ve vyučovaném/ých oboru/ech.	ZU
7	rozvíjet u žáků/žákyní klíčové kompetence s využitím obsahu vyučovaného/ých oboru/ů.	ZU
8	zařazovat do výuky mezioborové souvislosti.	U

9 Pozn. A = absolvující, ZU = začínající, U = zkušení.

PLÁNOVÁNÍ VÝUKY A PRÁCE S CÍLI

V Kompetenčním rámci pokrývá kompetence 2.1. *Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*) a 2.4. *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyně a reaguji na jejich potřeby* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
10	nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí.	A
12	vyhodnocovat, zda žáci/žákyně dosahují klíčových kompetencí.	A
13	rozdělit naplňování cílů výuky do postupných kroků, kterým žáci/žákyně rozumí.	ZU
14	podporovat žáky/žákyně tak, aby každý žák/žákyně mohl/a stanovených cílů výuky postupně dosáhnout.	ZU

PŘÍZPŮSOBOVÁNÍ VÝUKY ŽÁKŮM

V Kompetenčním rámci pokrývá kompetence 2.2. *Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyně a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*), 2.3. *Podporuji u žáků a žákyně zvědavost a motivaci k učení* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*) a 2.4. *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyně a reaguji na jejich potřeby* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
16	zjišťovat aktuální úroveň znalostí jednotlivých žáků a žákyně.	A
17	vést výuku tak, aby se do výuky každý žák/žákyně aktivně zapojil/a.	A
19	plánovat výuku na základě znalosti aktuální úrovně a vzdělávacích potřeb žáků/žákyně.	A
20	zjišťovat aktuální úroveň kompetencí jednotlivých žáků a žákyně.	A
21	přizpůsobovat výuku v případě, že žáci/žákyně výuce nerozumí.	A
22	používat různé výukové postupy podle vzdělávacích potřeb žáků/žákyně.	ZU
23	podporovat žáky/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dosahovali stanovených cílů.	U

REFLEXE VÝUKY A VEDENÍ ŽÁKŮ K REFLEXI

V Kompetenčním rámci pokrývá kompetenci 2.5. *Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů* (oblast 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*) a kompetenci 4.3. *Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení* (oblast 4. *Zpětná vazba a hodnocení*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
40	vést žáky/žákyně k reflexi toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení.	A
41	vést žáky/žákyně k reflexi toho, co se naučili.	A
42	získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků/žákyně.	A
43	reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků/žákyně.	A

BEZPEČNÉ PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenční oblasti 3. *Prostředí pro učení* (primárně kompetence 3.1. *Vytvářím bezpečné prostředí pro učení*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
24	vytvářet ve třídě prostředí, ve kterém si navzájem můžeme důvěřovat.	A
25	účinně zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel.	ZU
26	udržovat si přehled o vztazích mezi žáky/žákyněmi.	A
28	zajistit, aby se žáci/žákyně necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.	ZU

KRITERIÁLNÍ HODNOCENÍ A ZPĚTNÁ VAZBA

V Kompetenčním rámci odpovídá pokrývá kompetence 4.1. *Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně* (oblast 4. *Zpětná vazba a hodnocení*) a 4.2. *Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně* (oblast 4. *Zpětná vazba a hodnocení*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
32	nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).	A
33	vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky/žákyněmi.	ZU
35	zajistit, aby kritériím hodnocení rozuměli všichni žáci/žákyně.	A
36	pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům/žákyním pomohlo porozumět učivu.	ZU
37	poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci/žákyně dozvěděli, jak se mohou zlepšit.	A
38	zahrnout práci s chybou do plánování výuky.	U
39	vést žáky/žákyně k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.	A

SPOLUPRÁCE S KOLEGY

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenci 5.1. *Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu* (oblast 5. *Profesní spolupráce*).

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
48	spolupracovat s kolegy/kolegyněmi na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.	U
49	vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy/kolegyněmi.	A
50	pozorovat výuku kolegy/kolegyně a poskytnout mu/jí popisnou zpětnou vazbu.	A
51	zajistit, aby kolega/kolegyně přišel/la do mé výuky a vyslechnout si jeho/její zpětnou vazbu.	A
52	vyměňovat si s kolegy/kolegyněmi informace, které pomáhají vzdělávání konkrétních žáků/žákyň.	ZU
54	spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.	ZU

SPOLUPRÁCE S RODIČI

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenci 5.2. *Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň (oblast 5. Profesní spolupráce).*

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
29	nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.	A
30	přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.	ZU
31	komunikovat s rodiči o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí.	ZU

SEBEREFLEXE UČITELE A PROFESNÍ ROZVOJ

V Kompetenčním rámci odpovídá kompetenční oblasti 6. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví (primárně kompetence 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji).*

Pořadí položky	Znění položky	Úroveň
45	stanovit si, v čem se potřebuji rozvíjet, abych byl/a lepším učitelem/lepší učitelkou.	ZU
46	poznávat své silné a slabé stránky v roli učitele/ky.	A
47	vyhodnocovat, nakolik se mi daří rozvíjet se v učitelských kompetencích.	ZU

Příloha 3

Podíl odpovědí „Nemám s tím zkušenost“ u jednotlivých položek v rámci celého výzkumného souboru.

Pořadí položky	Znění položky	% odpovědí „Nemám s tím zkušenost“
1	... vyučovaný/é obor/y natolik, že dokážu efektivně vést výuku žáků/žákyn na daném stupni vzdělávání.	0,4
2	... vyučovaný/é obor/y do takové hloubky, že dokážu podpořit i nadané a mimořádně nadané žáky/žákyně.	3,6
3	... kriticky hodnotit odborné i popularizační zdroje informací ve svém/svých vyučovaném/ých oboru/oborech.	3,2
4	... přetvářet oborové poznání do úloh a zadání, které jsou pro žáky/žákyně srozumitelné a splnitelné.	1,8
5	... využívat při výuce různorodé metody výuky, které jsou vhodné pro vyučovaný/é obor/obory.	0,8
6	... pracovat s předporozuměním či chybným porozuměním, které mají žáci/žákyně o klíčových pojmech ve vyučovaném/ých oboru/ech.	4,5
7	... rozvíjet u žáků/žákyn klíčové kompetence s využitím obsahu vyučovaného/ých oboru/ů.	1,3
8	... zařazovat do výuky mezioborové souvislosti.	1,9
9	... nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k naplňování očekávaných výstupů.	0,5
10	... nastavovat cíle výuky tak, aby vedly k rozvoji klíčových kompetencí.	0,6
11	... vyhodnocovat, zda žáci/žákyně dosahují očekávaných výstupů.	1,0
12	... vyhodnocovat, zda žáci/žákyně dosahují klíčových kompetencí.	1,5
13	... rozdělit naplňování cílů výuky do postupných kroků, kterým žáci/žákyně rozumí.	1,3
14	... podporovat žáky/žákyně tak, aby každý žák/žákyně mohl/a stanovených cílů výuky postupně dosáhnout.	1,1
15	... rozpoznávat speciální vzdělávací potřeby žáků/žákyn.	2,9
16	... zjišťovat aktuální úroveň znalostí jednotlivých žáků a žákyn.	0,6
17	... vést výuku tak, aby se do výuky každý žák/žákyně aktivně zapojil/a.	0,3
18	... výuku v jejím průběhu přizpůsobovat v případě, že se žáci/žákyně aktivně nezapojují.	0,6

19	... plánovat výuku na základě znalosti aktuální úrovně a vzdělávacích potřeb žáků/žákyně.	0,6
20	... zjišťovat aktuální úroveň kompetencí jednotlivých žáků a žákyně.	1,5
21	... přizpůsobovat výuku v případě, že žáci/žákyně výuce nerozumí.	0,6
22	... používat různé výukové postupy podle vzdělávacích potřeb žáků/žákyně.	0,9
23	... podporovat žáky/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby dosahovali stanovených cílů.	3,7
24	... vytvářet ve třídě prostředí, ve kterém si navzájem můžeme důvěřovat.	0,7
25	... účinně zasáhnout, když ve třídě dojde k porušení pravidel.	1,1
26	... udržovat si přehled o vztazích mezi žáky/žákyněmi.	1,5
27	... účinně reagovat, pokud chování žáků/žákyně narušuje výuku.	0,5
28	... zajistit, aby se žáci/žákyně necítili ohroženi hodnocením nebo zpětnou vazbou.	0,9
29	... nastavovat hranice komunikace s rodiči tak, aby probíhala partnersky.	17,2
30	... přesvědčit i méně angažované rodiče, aby se mnou komunikovali o vzdělávání svých dětí.	27,9
31	... komunikovat s rodiči o tom, aby přiměřeně podporovali vzdělávání svých dětí.	23,3
32	... nastavit vhodná kritéria hodnocení konkrétního žákovského produktu (testu, práce, projektu...).	1,1
33	... vytvářet kritéria hodnocení společně se žáky/žákyněmi.	6,9
34	... vést výuku, ve které žáci/žákyně hodnotí vlastní práci podle stanovených kritérií.	6,2
35	... zajistit, aby kritériím hodnocení rozuměli všichni žáci/žákyně.	1,5
36	... pracovat s žákovskými chybami tak, aby to žákům/žákyním pomohlo porozumět učivu.	1,2
37	... poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se žáci/žákyně dozvěděli, jak se mohou zlepšit.	0,6
38	... zahrnout práci s chybou do plánování výuky.	4,5
39	... vést žáky/žákyně k tomu, aby si dávali zpětnou vazbu mezi sebou.	4,9
40	... vést žáky/žákyně k reflexi toho, co jim pomáhá a co jim brání v učení.	3,2

41	... vést žáky/žákyně k reflexi toho, co se naučili.	1,4
42	... získávat v průběhu výuky důkazy o učení žáků/žákyně.	1,2
43	... reflektovat svou výuku na základě důkazů o učení žáků/žákyně.	1,2
44	... na základě reflexe výuky navrhovat, co udělám příště jinak.	0,8
45	... stanovit si, v čem se potřebuji rozvíjet, abych byl/a lepším učitelem/lepší učitelkou.	0,3
46	... poznávat své silné a slabé stránky v roli učitele/ky.	0,3
47	... vyhodnocovat, nakolik se mi daří rozvíjet se v učitelských kompetencích.	1,6
48	... spolupracovat s kolegy/kolegyněmi na tom, aby na sebe naše výuka v různých předmětech navazovala.	14,0
49	... vést tandemovou výuku ve spolupráci s kolegy/kolegyněmi.	32,3
50	... pozorovat výuku kolegy/kolegyně a poskytnout mu/jí popisnou zpětnou vazbu.	14,1
51	... zajistit, aby kolega/kolegyně přišel/la do mé výuky a vyslechnout si jeho/její zpětnou vazbu.	10,5
52	... vyměňovat si s kolegy/kolegyněmi informace, které pomáhají vzdělávání konkrétních žáků/žákyně.	3,0
53	... zohledňovat ve výuce doporučení poradenského pracoviště/zařízení pro práci s konkrétními žáky/žákyněmi.	7,8
54	... spolupracovat ve výuce s asistentem pedagoga.	26,2

