



## **Návrh kompetenčního rámce**

# **Pedagogické kompetence vysokoškolských vyučujících**

**CRP 2023: Standardy kvality výuky na českých vysokých školách**

Předkládaný Návrh kompetenčního rámce je výsledkem roční spolupráce zástupců a zástupkyň dvaadvaceti českých vysokých škol a Národního akreditačního úřadu. Na začátku roku 2023 jsme prováděli rešerše odborné literatury a dostupných kompetenčních rámců v zahraničí a také v České republice, kde v té době vznikal kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Poté jsme diskutovali, které kompetence považujeme za klíčové v prostředí českých vysokých škol a jak přistoupit ke koncepci kompetenčního rámce a jak jej uchopit. Jakmile došlo ke shodě v těchto koncepčních otázkách, začali jsme definovat jednotlivé indikátory, které pomáhají specifikovat vybrané kompetence. Po celou dobu jsme také uvažovali nad tím, jak by bylo možné tento rámec implementovat do každodenního chodu každé ze zapojených vysokých škol. Velmi si ceníme vzájemné spolupráce, odborných diskusí a nadhledu, který pomohl k finální podobě textu. Děkujeme všem zapojeným vysokým školám a zejména členům a členkám užší pracovní skupiny a konzultantům a konzultantkám, kteří zapracovávali připomínky zástupců a zástupkyň všech zapojených vysokých škol a dovedli dokument k jeho výsledné podobě.

Výsledek této práce máte právě před sebou. Věříme, že se stane užitečným nástrojem a bude dobře sloužit zamýšlenému účelu. Společně přejeme všem vysokoškolským vyučujícím a jejich studujícím mnoho úspěchů ve výuce.

řešitelský tým Masarykovy univerzity

Spolupracující vysoké školy:

Akademie múzických umění v Praze, Akademie výtvarných umění v Praze, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Mendelova univerzita v Brně, Masarykova univerzita v Brně, Ostravská univerzita v Ostravě, Slezská univerzita v Opavě, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Karlova v Praze, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Pardubice, Veterinární univerzita Brno, Vysoká škola báňská – Technická univerzita v Ostravě, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Vysoká škola ekonomická v Praze, Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze, Česká zemědělská univerzita v Praze, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.

Užší pracovní skupina: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D., Mgr. Jana Martinová, Ph.D., doc. PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., Mgr. Bartłomiej Wróblewski

Konzultanti: Mgr. et Mgr. Jan Beseda, Ph.D., PhDr. Tomáš Fliegl, Mgr. Zuzana Kročáková, Ing. Boris Janča, Mgr. Petr Sucháček

Editorky: Mgr. Ingrid Procházková, Ph.D., Mgr. et Mgr. Zuzana Vařejková, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Zuzana Kročáková

Dokument vznikl jako výstup Centralizovaného rozvojového projektu Standardy kvality výuky na českých vysokých školách (ROZV/C7/2023).

## **OBSAH**

1 Účel Návrhu kompetenčního rámce.....	3
2 Teoretická východiska Návrhu kompetenčního rámce.....	5
3 Charakteristika kompetencí a kompetenčního rámce .....	7
4 Pedagogické kompetence vysokoškolských vyučujících .....	9
5 Použití Návrhu kompetenčního rámce .....	15
Slovník pojmů.....	19
Použité zdroje.....	21

## 1 ÚČEL NÁVRHU KOMPETENČNÍHO RÁMCE

Tento Návrh kompetenčního rámce představuje sdílenou vizi o kvalitě výuky a pedagogické práce na vysokých školách. Jeho ambicí je pomoci s vymezením a mapováním pedagogických kompetencí a stát se východiskem pro tvorbu nástrojů využívaných při podpoře, rozvíjení a formování kvality výuky a pedagogické práce vysokoškolských vyučujících.

Vyučující na vysokých školách se mnohdy nemohou opřít o své pedagogické vzdělání, které by získali před tím, než se stanou vyučujícími, a často ani poté, co se jimi stanou. Ve většině případů takové vzdělání nemusejí a mnohdy ani nemají příležitost absolvovat. Tito vyučující tak nemají příležitost projít plnohodnotnou přípravou na svou profesi a promyslet si, jakými vyučujícími chtějí být, jaké mají možnosti, jak chtějí přistupovat ke studujícím a učivu, jaké výukové strategie mohou uplatňovat, a ani si uvědomovat, co to vlastně znamená být vyučující na vysoké škole. To vše obvykle zjišťují až poté, co se vyučujícími stanou, tedy v poměrně hektickém období své kariéry. Nepředpokládáme, že by tento Návrh kompetenčního rámce měl mít primárně vzdělávací funkci a že by měl suplovat pedagogickou přípravu vysokoškolských vyučujících. Předpokládáme, že bude mít primárně funkci formativní, ať už ve vztahu k formování jednotlivých vyučujících nebo k formování kurzů rozvoje pedagogických kompetencí a dalších způsobů podpory vyučujících na jednotlivých vysokých školách.

Pedagogické kompetence chápeme jako soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon profese a konkrétně pak jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se vyučující dostávají (srov. Vašutová, 2004). Pokud budou tyto kompetence adekvátně a kontinuálně rozvíjeny, umožní vyučujícím efektivně vykonávat jejich povolání v souladu s jejich osobnostními charakteristikami, motivací a také pracovními podmínkami.

O přínosu k rozvoji pedagogických kompetencí prostřednictvím tohoto kompetenčního rámce uvažujeme na třech rovinách. Na rovině didaktické: aby byla vysokoškolská výuka dobře naplánována a odvedena po této stránce. Na rovině dopadu: máme za to, že pokud bude výuka dobře řemeslně zpracovaná, zvýší se její kvalita, a tím může být posílena také její efektivita. A na rovině prožitkové: pokud bude výuka v souladu s předchozími dvěma rovinami, zvyšuje se tím šance na to, že bude dobře prožívána a bude dobře postaráno o well-being vyučujících i studujících.

Víme, že pedagogickým kompetencím a kvalitě výuky nebyl vždy věnován takový prostor jako kompetencím výzkumným a kvalitě výzkumu (srov. např. Austin, 2002; Bednaříková, 2010; Čejková, 2017; Dvořáčková et al., 2014; Geschwind & Broström, 2015; Smith & Smith, 2012; Vašutová, 2005). Zároveň vnímáme, že pro dobré fungování vysoké školy je věnovat se všestrannému rozvoji akademiků a akademiček výhodné. Proto by v zájmu moderní vysoké školy mělo být mapování, podpora a rozvoj pedagogických kompetencí jako součásti systematického úsilí o zvyšování kvality a efektivity výuky, jež by mělo vést ke spokojenosti a úspěšnosti studujících, absolventů i vyučujících.

Vnímáme jako důležité alespoň stručně popsat, na jakých pedagogických základech tento dokument stojí (kapitola 2) a jaké charakteristiky připisujeme kompetencím a tomuto rámci (kapitola 3). Součástí tohoto dokumentu je nejen výčet pedagogických kompetencí, ale také jejich charakteristika v podobě indikátorů (kapitola 4), které mohou sloužit jako odpověď na otázku, jak konkrétně se daná kompetence může projevat, resp. jak lze poznat, zda vyučující uvedenými pedagogickými kompetencemi disponuje a v čem se to projevuje. V závěru dokumentu jsme nastínili, jak je možné s kompetenčním rámcem pracovat (kapitola 5) v

kontextu různých cílových skupin. Připojili jsme také stručný slovník některých klíčových pojmů, aby si čtenáři mohli porovnat své porozumění použitým termínům s jejich vnímáním autorským kolektivem.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA NÁVRHU KOMPETENČNÍHO RÁMCE

Kapitola přináší teoretický vhled do předkládaného Návrhu kompetenčního rámce, který je postaven na pěti hlavních přístupech – *konstruktivismu, dialogickém vyučování, rozvoji kompetencí studujících pro 21. století, zkušenostním učení a učení se prostřednictvím reflexe.*

**Konstruktivistické pojetí výuky** je založeno na předpokladu, že jádrem výuky je studijní (učební) aktivita studujících. Poznání není „předáváno“ či „přebíráno“, ale studující své poznatky aktivně konstruují na základě svých předchozích poznatků či zkušeností a nově předložených informací, a to zpravidla v aktivní komunikaci s vyučujícími a dalšími studujícími. Klíčovým znakem takové výuky je práce s prekoncepty, tedy využívání dosavadních zkušeností, představ a poznatků studujících, které do jisté míry ovlivňují jejich porozumění novému učivu. Výuka tak není založena na pouhém přidávání nových poznatků ke starým, ale na jejich porovnávání, propojování a aktivním zpracovávání, což v optimálním případě vede ke konceptuální změně a novému (lepšímu) porozumění. Předpokládá se využívání takových výukových strategií, které aktivizují poznávací procesy studujících. Vyučující se zaměřují především na to, aby studující porozuměli učivu, dokázali jej myšlenkově uchopit, uvažovat o něm v širším kontextu a aplikovat jej. Tomu také odpovídá jejich role facilitátorů učební aktivity studujících (Hattie & Clarke, 2019). Toto pojetí je kompatibilní s přístupem tradičně označovaným jako činnostně orientované vyučování, v němž se vyučující soustředí na vytvoření takového prostředí, podmínek a učebních úloh, které studujícím umožní aktivně se učit. Je rovněž kompatibilní s přístupem k výuce zaměřené na studující (viz např. Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996).

**Dialogické vyučování** je založeno na tezi, že řeč je propojena s myšlením a také s učením. To znamená, že k intelektuálnímu rozvoji studujících může být využita živá výuková komunikace. Studující by proto měli aktivně participovat na výukové komunikaci. Klíčovým momentem dialogického vyučování je povzbuzování k autonomní aktivitě studujících, podněcování jejich myšlení a důraz na dialog jako metodu umožňující dospět k lepšímu porozumění učivu. Při dialogickém vyučování mohou studující vyjadřovat své myšlenky, se kterými se ve výuce dále účelně pracuje (Lehesvouri & Viiri, 2015; Šed'ová et al., 2016). Pokud jsou studující ve výuce takto komunikačně aktivní, dominují u nich kognitivní operace vyššího řádu (Alexander, 2006). Především otevřené a kognitivně náročné otázky podněcují studující k rozvíjeným odpovědím, v nichž zdůvodňují, co si myslí, proč si to myslí, co tvrdí a proč to tvrdí. Současně získávají zpětnou vazbu, neboť vyučující jejich odpovědi dále rozvíjejí a odvozují z nich další otázky. Dochází tak k dialogu, ve kterém se studující obracejí nejen na vyučující, ale také na sebe navzájem. Jednotlivé promluvy na sebe navazují, což vede k postupnému rozpracování myšlenek.

Pro potřeby tohoto dokumentu jsme identifikovali dvanáct **kompetencí studujících pro 21. století**, které definují, co dnešní studující potřebují k tomu, aby uspěli ve své profesi a dokázali fungovat ve společnosti (podle organizace Applied Educational Systems, srov. Stauffer, 2022). Jedná se o kritické myšlení, kreativitu, spolupráci, komunikaci, informační, mediální a technologické dovednosti, flexibilitu, vedení lidí, iniciativu, produktivitu a sociální dovednosti. Kultivace těchto kompetencí napomáhá studujícím udržet krok se společenskými změnami a orientovat se v množství informací. Jelikož výuka by měla být relevantní k potřebám studujících, činnost vyučujících by měla mj. směřovat k tomu, aby vyučování studujícím pomáhalo získávat či rozvíjet uvedené kompetence. Přitom se předpokládá, že kompetencemi, k nimž směřuje vyučování, by měli disponovat také vyučující.

**Zkušenostní učení** popisuje Kolb (2015) jako cyklus zkoumání a zpracování zkušeností. Cyklus takto chápaného procesu učení začíná konkrétním prožitkem (aktivitou), který následně reflektujeme. Na základě toho získáváme náhled na zkušenost, dochází k zobecňování či vytváření abstraktních konceptů, které se snažíme propojit s další zkušeností (např. aplikovat vytvořenou subjektivní teorii na novou zkušenost). Tím se vracíme na začátek cyklu, který takto, metaforicky vyjádřeno, získává podobu stoupající spirály, kde se kruh zmenšuje až do dosažení teoreticky ideálního stavu poznání pro konkrétní typ situace. Zmíněné fáze mohou následovat těsně za sebou, mohou probíhat společně v jeden okamžik nebo mezi nimi může nastat i relativně dlouhá časová prodleva. S tímto typem učení se, stejně jako s těmi výše popsanými, spojujeme také formativní hodnocení (William & Leahy, 2020) nebo responzivní výuku (Fletcher-Wood, 2021). Formativní hodnocení probíhá během učení a přináší studujícím i vyučujícím užitečné informace o tom, jak se studujícím v učení daří, co případně mohou udělat a jaký typ podpory potřebují, aby se jim dařilo lépe.

Z myšlenek Kolba (2015) vychází Korthagen (Korthagen & Nuijten, 2022), jehož pojetí **učení se prostřednictvím reflexe** je v posledních letech považováno za jednu z nevlivnějších teorií profesního rozvoje vyučujících (Canning, 2011). Základní myšlenku, která tvoří jádro konceptu učitele jako reflektujícího praktika, Korthagen et al. (2011) vyjadřují takto: „Reflektující praktik by se měl sám rozvíjet, nikoli být rozvíjen.“ Vyučující reflektující své pedagogické jednání jsou schopni uvědomit si své silné stránky i limity a také prozkoumávat nové způsoby rozvíjení svých schopností (Nagro et al., 2017). Korthagen (2011, 2022) doporučuje strukturovat a poté analyzovat vlastní zkušenosti, vyvodit z nich závěry a vytvořit (alternativní) postupy pro podobné situace v budoucnu. O reflexi tedy rovněž uvažuje jako o cyklu: „Skrze reflexi rozvíjíme své poznání, což pomáhá zlepšovat naše chování v praxi a toto chování pak lze znovu reflektovat.“ Tento cyklus má pět fází:

- (1) jednání, kdy shromažďujeme informace pro reflexi;
- (2) zpětný pohled na jednání, kdy popisujeme, co se stalo, aniž bychom to hodnotili;
- (3) uvědomění si podstatných aspektů, kdy hlouběji s oporou o důkazy analyzujeme danou situaci;
- (4) tvorba alternativních postupů, kdy stanovujeme nový postup, který bychom mohli příště uplatnit v podobné situaci;
- (5) vyzkoušení nově navrženého postupu v praxi.

V těchto na sebe navazujících krocích lze reflektovat vlastní postupy ve výuce, a to nejen máme-li za to, že se nám něco nedaří, ale i když se domníváme, že je naše jednání funkční. Jde totiž o to, abychom poznali, co přesně stojí za naším neúspěchem, a mohli se toho vyvarovat, nebo co stojí za naším úspěchem, a mohli to opakovat či posílit.

### 3 CHARAKTERISTIKA KOMPETENCÍ A KOMPETENČNÍHO RÁMCE

Kompetence definujeme jako soubor **znalostí, dovedností a postojů** (opírajících se o určité dispozice, schopnosti a hodnoty), které tomu, kdo si je osvojil, umožňují úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává.

- Znalosti se skládají z faktů a čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které již byly stanoveny a které podporují porozumění určité oblasti nebo předmětu.
- Dovednosti jsou definovány jako schopnost postupovat na základě využití stávajících znalostí k dosažení výsledků.
- Postoje popisují předpoklady a způsoby uvažování umožňující konat nebo reagovat na myšlenky, osoby či situace (Průcha et al., 2013).

Kompetence jsou komplexními celky, které je nutné rozklíčovāt, abychom jim byli schopni porozumět a abychom s nimi byli schopni pracovat. Proto jsou kompetence často představovány v několikaúrovňovém systému. Každá nižší úroveň kompetence vždy vysvětluje (specifikuje) úroveň vyšší. První úroveň obvykle představuje pojmenování velmi obecné oblasti, například kompetence komunikativní, nebo činnosti, například vyučující vytváří bezpečné prostředí pro učení. Na nižší úrovni jsou pak kompetence operacionalizovány, tj. představovány jako soubor výroků, které mají činnostní povahu a objasňují, jak konkrétně lze identifikovat, zda a na jaké úrovni člověk danou kompetencí disponuje.

Kompetenční rámce zpravidla obsahují také ilustrativní příklady jednání, prostřednictvím kterého můžeme poznat míru rozvinutí kompetence. Vzhledem k tomu, že předložený Návrh kompetenčního rámce má být použitelný napříč vysokými školami různého zaměření, níže uvedené kompetence neobsahují konkrétní oborově specifické příklady. Předpokládá se, že s tímto společným obecným kompetenčním rámcem budou jednotlivé vysoké školy dále pracovat a konkretizovat jej podle specifik svého zaměření.

Aby mohl být kompetenční rámec funkční, musí být dostatečně konkrétní, aby se s ním dalo pohodlně pracovat, a zároveň do značné míry univerzální, aby s ním mohli pracovat vyučující s různými zkušenostmi a v různých oborech vzdělávání. Proto mu přisuzujeme tyto základní charakteristiky:

#### → **Kompetenční rámec je univerzální.**

Nezohledňuje specifika jednotlivých studijních programů, fakult ani vysokých škol. Předkládá pedagogické kompetence, které můžeme označit jako nadoborové, tedy uplatnitelné v jakémkoliv oboru vzdělávání. Každé pracoviště si jej může rozšířit o oborová specifika nebo konkretizovat, aby jim vyučující v daném oboru lépe rozuměli. Je určen vyučujícím s různou mírou zkušeností s výukou – je vhodný, jak pro začínající vyučující, tak pro vyučující zkušené. Vyučující s ním tak mohou pracovat s ohledem na své zkušenosti a rozvojové potřeby.

#### → **Kompetence se překrývají a jsou vzájemně propojeny.**

Je obvyklé, že kompetence zásadní pro jednu činnost posílí kompetence i v oblasti jiné, protože kompetence bývají přenositelné mezi různými lidskými činnostmi. Snadno se tak může stát, že pokud rozvinete své kompetence týkající se přípravy výuky, posílíte tím i ty, které vám obvykle pomáhají při hodnocení výkonu studujících.



### → **Kompetenční rámec obsahuje široce definovatelné indikátory.**

Řadu indikátorů lze poměrně široce vyložit. Například indikátor „*Při plánování výuky si ujasňuji způsob ověřování rozsahu a úrovně znalostí, dovedností a kompetencí, které si studující osvojili, kritéria hodnocení i to, jak a kdy bude studujícím poskytována zpětná vazba.*“ lze vyložit například takto: (1) vím, že na konci tematického bloku zařadím test s otázkami s výběrem z možností; (2) vím, že na konci tematického bloku chci ověřit porozumění; (3) vím, že na konci semestru bude písemný test, ale ještě nevím, z jakých otázek bude složen; (4) vím, že chci porozumění ověřovat průběžně, například pomocí krátkých seminárních úkolů, s nimiž budeme na hodině pracovat a ke kterým si budou studující vzájemně poskytovat zpětnou vazbu a které budu také komentovat atp. Různost výkladu souvisí s naším profesním sebepojetím, přístupem k výuce, povahou učiva a také s aktuální úrovní pedagogických kompetencí vyučujících. Tato rozmanitost je běžnou součástí rozvoje pedagogických kompetencí. S tím, jak je postupně rozvíjíme, dokážeme o výuce uvažovat v čím dál tím větším detailu a máme přesnější představy o tom, co ve výuce chceme dělat, co děláme a jaký to má dopad.

### → **Kompetenční rámec umožňuje mapovat příležitosti profesního rozvoje.**

Popis každé kompetence je cílem, ke kterému mohou vyučující směřovat. Při práci s kompetenčním rámcem si každý může říct, jak blízko k cíli se aktuálně nachází, a podle toho plánovat svůj profesní růst. Je zcela přirozené, že v některých oblastech se nám aktuálně daří lépe než v jiných a stejně přirozená by měla být možnost vybrat si, kterým kompetencí, kdy a jak se chci nebo potřebuji aktuálně věnovat.

### → **Kompetenční rámec není hodnoticím nástrojem.**

Je podrobným seznamem kompetencí, kterými by měli vysokoškolští vyučující disponovat pro zajištění kvality a efektivity výuky. Nicméně je důležité podotknout, že ne každý vyučující musí nutně disponovat všemi kompetencemi. Vždy záleží na kontextu dané vysoké školy, vyučovaného předmětu a sebepojetí vyučujícího. Pro účely sebehodnocení, profesního rozvoje, ročního hodnocení nadřízeným, hodnocení kvality výuky apod. je nutné na základě kompetenčního rámce uvážit, jaký nástroj bude pro daný účel vhodný. Může se například jednat o výběr položek, nad nimiž se chce vyučující sám podrobněji zamyslet a k nimž si chce dělat poznámky při reflexi vlastní výuky. Nebo se může jednat o katalog kurzů rozvoje pedagogických kompetencí strukturovaný podle položek kompetenčního rámce. Může se také jednat o osnovu pohovoru s vyučujícím, do které vedoucí katedry z kompetenčního rámce vybere (a případně detailněji rozpracuje) ty oblasti, které jsou významné z hlediska zpětné vazby získané v rámci studentského hodnocení výuky nebo které byly zvoleny jako rozvojové priority při předchozím hodnocení. Dále se může jednat o výběr položek náležitě uzpůsobených pro účely hospitace, otevřené hodiny či jiné kolegiální zpětné vazby ve formě vzájemných návštěv ve výuce. Nebo z položek kompetenčního rámce mohou být odvozeny otázky, na které se chce zaměřit studentská anketa spokojenosti s kvalitou výuky. Možností je mnoho a bude záležet na každé z vysokých škol, které pro jakou situaci zvolí.

Očekáváme, že se kompetenční rámec bude dále vyvíjet v závislosti na potřebách vyučujících a trendech v oblasti vysokoškolské pedagogiky, ale také v závislosti na společenské situaci a vzdělávací politice na národní i nadnárodní úrovni.

#### 4 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÝCH VYUČJÍCÍCH

V nadcházejících podkapitolách představujeme detailní rozpracování pedagogických kompetencí a jejich indikátorů. Definovali jsme šest kompetencí: (1) Aktivně pracuji na utváření svého sebepojetí v roli vyučující(ho) na VŠ, na svém profesním rozvoji a na kvalitě výuky; (2) K přípravě své výuky přistupuji komplexně a koncepčně; (3) Výuku vedu cíleně, se zřetelem k potřebám studujících; (4) Využívám různé způsoby hodnocení pokroku a výsledků studujících; (5) Vytvářím vhodné podmínky pro učení, buduju bezpečné prostředí a pozitivní vztahy; (6) Využívám reflexi jako jeden z nástrojů osobního a profesního rozvoje pro sebe i studující.

##### 1. Aktivně pracuji na utváření svého sebepojetí v roli vyučující(ho) na VŠ, na svém profesním rozvoji a na kvalitě výuky

První kompetence se zaměřuje na utváření sebepojetí vyučujících na vysoké škole. Konkrétně jde o rozvoj znalostí, dovedností a postojů vyučujících souvisejících s jejich vlastní výukou, povědomím a aplikací didaktických zásad a pedagogického a psychologického výzkumu. Dále o sebepoznání, péči o well-being a pracovní pohodu, poskytování kolegiální podpory, orientaci v předpisech určujících podmínky studia a participaci v rámci třetí role vysoké školy.

1.1	Stanovuji si konkrétní cíle pro rozvoj svých pedagogických kompetencí a aktivně hledám způsoby, jak zvyšovat kvalitu své výuky.
1.2	Vedu se studujícími a kolegy diskusi o kvalitě výuky. Aktivně a vědomě se podílím na zkvalitňování výuky na svém pracovišti. Aktivně přispívám k rozvoji studijních programů a jednotlivých vyučovacích předmětů.
1.3	Mám přehled o trendech ve vzdělávání a relevantní trendy implementuji do své výuky.
1.4	Uplatňuji ve své výuce výsledky pedagogického a psychologického výzkumu. Vyhledávám je, kriticky přezkoumávám a interpretuji.
1.5	Využívám své oborové znalosti a dovednosti pro zajištění kvalitního obsahu výuky a rozšiřuji je vlastní tvůrčí činností.
1.6	Prohlubuji své sebepoznání. Svě pojetí výuky vytvářím v souladu se svými osobnostními charakteristikami, hodnotami a přesvědčením.
1.7	Vědomě pečuji o svůj well-being a pracovní pohodu. Využívám různé strategie a nástroje péče o sebe.
1.8	Nabízím podporu kolegům a kolegyním, kteří potřebují pomoc ve své výuce.
1.9	Znám relevantní strategické dokumenty a předpisy určující podmínky studia a řídím se jimi (studijní a zkušební řád aj.).
1.10	Rozumím tomu, jak moje výuka přispívá k dosažení profilu absolventa. Víím, do kterých studijních programů jsou zařazeny mé vyučovací předměty. Znám obsah sylabu svých i navazujících vyučovacích předmětů.
1.11	Ke zlepšování své práce využívám služeb specializovaných vysokoškolských pracovišť (např. poradenské centrum, centrum podpory studentů se specifickými potřebami, centrum rozvoje pedagogických kompetencí apod.).

1.12	Propojuji výuku ve studijních programech s dalšími aktivitami v rámci třetí role vysoké školy (popularizace vědy, programy celoživotního vzdělávání, osvětová činnost aj.).
1.13	Při spolupráci se studujícími, kolegy a kolegyněmi a dalšími partnery se řídím zásadami profesní etiky.

## 2. K přípravě své výuky přistupuji komplexně a koncepčně

Druhá kompetence konkretizuje proces plánování výuky, tedy to, co vyučující musí před samotným vstupem do výuky učinit. Jedná se o včasnou přípravu vyučujících, stanovení cílů výuky s ohledem na profil absolventa, ujasnění si způsobu ověřování rozsahu a úrovně znalostí, dovedností a kompetencí studujících a poskytování zpětné vazby, nastavení struktury výuky včetně vhodných forem a metod výuky, tvorbu obsahu výuky s ohledem na srozumitelnost pro studující a přizpůsobení výuky vzdělávacím potřebám studujících.

2.1	Výuku plánuji a připravuji tak, aby studující měli k dispozici potřebné informace o výuce včas a srozumitelně.
2.2	Stanovuji dílčí i celkové cíle výuky s ohledem na profil absolventa studijního programu. Definuji, čeho má studující dosáhnout v oblasti znalostí, dovedností a kompetencí.
2.3	Při plánování výuky si ujasňuji způsob ověřování rozsahu a úrovně znalostí, dovedností a kompetencí, které si studující osvojili, kritéria hodnocení i to, jak a kdy bude studujícím poskytována zpětná vazba.
2.4	Dokážu rozvrhnout strukturu výuky tak, aby měla jasný začátek, srozumitelný průběh i smysluplný konec.
2.5	Využívám různé organizační formy výuky. Při přípravě výuky promýšlím různé možnosti a vybírám ty výukové metody a formy, které jsou vhodné s ohledem na stanovený cíl výuky a její obsah, množství studujících a jejich charakter, dostupné vybavení, čas apod. Vyhýbám se monotónnosti i samoučelnému střídání aktivit.
2.6	Obsah výuky a studijní materiály vytvářím s důrazem na srozumitelnost pro studující; vybírám to podstatné vzhledem k cílům výuky a vstupní úrovni znalostí, dovedností a kompetencí studujících.
2.7	Výuku plánuji tak, aby bylo možné v jejím průběhu pružně reagovat na aktuální dění, mám připravené alternativy.
2.8	Zajímám se o vzdělávací potřeby konkrétních studujících, pravidelně je zjišťuji a reviduji. Výuku plánuji s ohledem na tyto potřeby.
2.9	Při přípravě výuky zohledňuji podporu studujících se specifickými potřebami. Vím, kde požádat o konzultaci či pomoc.
2.10	Dovedu výuku připravit ve formě prezenční, distanční, kombinované nebo hybridní, a to tak, aby naplňovala stanovené cíle a odpovídala specifikům dané formy výuky.

### 3. Výuku vedu cíleně, se zřetelem k potřebám studujících

Třetí kompetence charakterizuje přímou práci vyučujícího se studujícími ve výuce. Jedná se o práci s cíli, obsahem, metodami a podmínkami vyučování, vytváření prostoru pro aktivní učení se studujících. Kompetence zahrnuje práci s jejich motivací, včetně reagování na jejich potřeby a poskytování konstruktivní zpětné vazby. Nedílnou součástí je rovněž spolupráce s dalšími vyučujícími ve výuce.

3.1	Informuji studující o tom, co se mají naučit (z hlediska profilu absolventa, bloku vyučovacích předmětů, konkrétního vyučovacího předmětu či jeho části), jak si mohou průběžně ověřovat, co se naučili, podle jakých kritérií a jakým způsobem budou hodnoceny jejich výsledky. Zjišťuji, zda studující těmito informacím a požadavkům rozumějí a jak chápou jejich smysl.
3.2	Ve výuce se aktivně zaměřuji na to, aby studující dosáhli požadovaného rozsahu a úrovně znalostí, dovedností a kompetencí a průběžně sleduji a vyhodnocuji naplňování stanovených cílů výuky.
3.3	Vytvářím prostor k aktivnímu učení se studujících, vedu studující k tomu, aby za své učení převzali odpovědnost, a podporuji jejich vnitřní motivaci a spolupráci při učení.
3.4	K podněcování učební aktivity studujících využívám učební úlohy přiměřené náročnosti, naplňující cíle výuky a odpovídající povaze učiva. Zadání a pokyny formuluji srozumitelně a tak, aby studující chápali jejich smysl a neplnili je pouze formálně. Ověřuji si, zda studující tato zadání a pokyny pochopili.
3.5	Při rozvíjení znalostí a dovedností se v souladu s cíli výuky zaměřuji na různé úrovně náročnosti práce s učivem (viz např. Bloomova taxonomie).
3.6	Poskytuji studujícím průběžnou zpětnou vazbu. Pomáhám jim všimnout si svého pokroku i chyb a využívat jich k dalšímu růstu.
3.7	Efektivně vybírám a používám tradiční i moderní výukové pomůcky (tabule, handouty, multimédia, aplikace, modely, lektorské pomůcky apod.).
3.8	Prostředí a prostor pro výuku přizpůsobuji potřebám studujících a plánovaným činnostem.
3.9	Podporuji samostudium a průběžnou domácí přípravu studujících a využívám je k zefektivňování práce ve výuce. Dbám na dostupnost a funkčnost studijních materiálů, které kromě adekvátního obsahu nabízejí také prvky podporující učební aktivitu (navigace v tématu, upozornění na důležité či obtížné pasáže, srozumitelné příklady, shrnutí, kontrolní otázky apod.).
3.10	Pokud na výuce spolupracuji s dalšími vyučujícími (tandemová výuka, paralelní seminární skupiny, vyučující předcházejících a navazujících předmětů), průběžně sledujeme další postupu ve výuce, aby výuka co nejlépe odpovídala aktuálním potřebám studujících a profilu absolventa studijního programu.

#### 4. Využívám různé způsoby hodnocení pokroků a výsledků studujících

Čtvrtá kompetence charakterizuje způsoby hodnocení pokroků a výsledků studujících. Je založena na principech formativního a sumativního hodnocení, zahrnuje práci s kritérii hodnocení, poskytování konstruktivní zpětné vazby studujícím a podporu jejich vzájemného hodnocení a sebehodnocení, využívání různých forem ověřování výsledků učení a strategií, které zajišťují objektivitu hodnocení.

4.1	Znám principy formativního a sumativního hodnocení. Využívám tyto formy hodnocení adekvátně k cíli výuky, potřebám studujících a nastaveným kritériím hodnocení.
4.2	Při hodnocení uplatňuji relevantní kritéria, která vycházejí z výukových cílů a jsou studujícím známá a srozumitelná.
4.3	Poskytuji studujícím včasnou (pokud možno průběžnou), věcnou, konkrétní a konstruktivní zpětnou vazbu vycházející ze stanovených kritérií, a to nejen k dosaženým výsledkům, ale i ke způsobu, jak těchto výsledků dosáhli. Vedu studující k reflexi procesu jejich učení a participace ve výuce.
4.4	V rámci hodnocení využívám také vzájemné hodnocení a sebehodnocení studujících.
4.5	Z různých forem ověřování výsledků učení (test, ústní zkoušení, písemná práce, portfolio aj.) využívám ty, které jsou adekvátní z hlediska cílů výuky a očekávaných výsledků učení; v případě potřeby využívám kombinaci více forem. Zajišťuji, aby student rozuměl výsledku hodnocení.
4.6	Zajišťuji srovnatelné podmínky sumativního hodnocení pro všechny studující. Znám faktory, které mohou snižovat úroveň objektivitu hodnocení (např. únava, denní doba, formulace testových otázek apod.) a přijímám taková opatření, která objektivitu hodnocení podporují.
4.7	Činím nezbytné kroky k tomu, aby proces sumativního hodnocení probíhal transparentně, srozumitelně, předvídatelně a za důstojných podmínek, které nevytvářejí zbytečný stres. Studujícím nabízím pomoc při přípravě na zkoušku (konzultace, nástroje pro předběžné ověření znalostí apod.).
4.8	Porovnávám plánované výsledky učení se skutečně dosaženými výsledky. Při hodnocení výsledků studujících vyhodnocuji také efektivitu své výuky.

#### 5. Vytvářím vhodné podmínky pro učení, budu bezpečné prostředí a pozitivní vztahy

Pátá kompetence je zaměřená na tvorbu podmínek pro učení a na budování a kultivování vztahů se studujícími. Zahrnuje nastavení a udržování bezpečného prostředí pro studující, poskytování podpory pro vzájemnou spolupráci studujících a zlepšování jejich vztahů, vytváření podmínek úspěch všech studujících včetně tvorby podmínek pro učení a harmonizaci studia s dalšími oblastmi jejich života.

5.1	Garantuji, že výuka má jasná, smysluplná a férová pravidla korektní ke všem studujícím, která odpovídají povaze vyučovacího předmětu a jsou stanovena předem, pokud možno po dohodě všech zúčastněných.
5.2	Podporuji a vědomě vytvářím bezpečné prostředí ve své výuce, kde panuje vzájemná úcta, respekt. Usiluji o to, aby se studující v mé výuce cítili dobře a nebáli se zapojit do výukové komunikace, říct svůj názor, ptát se, riskovat, dělat chyby.
5.3	Se studujícími jedním empaticky. Zajímám se o jejich názory, postoje a pocity, citlivě přistupuji k situacím v jejich studijním a osobním životě.
5.4	Cíleně vytvářím příležitosti pro spolupráci, soudržnost a vzájemné učení studujících. Podporuji týmovou spolupráci studujících.
5.5	Využívám různé strategie pro zlepšení vztahů ve studijní skupině a vztahů studujících ke vzdělávací instituci (např. důraz na úvodní seznámení, poskytování konzultací, včasná komunikace, včasné řešení konfliktů, včasná intervence při problémech v týmu, spravedlivé hodnocení apod.).
5.6	Vědomě vytvářím pro všechny studující příležitosti k dosahování úspěchu. Rozpoznám odlišné učební potřeby, osobnostní charakteristiky a potenciál studujících a výuku jim přizpůsobuji.
5.7	Vytvářím takové podmínky pro učení, které usnadňují harmonizaci studijního, osobního, rodinného, případně i pracovního života studujících.
5.8	Dokážu rozpoznat situace, v nichž je potřeba obrátit se na odborníky (poskytovatele servisu lidem s postižením, psychology aj.), aby mi pomohli vytvářet adekvátní a cílenou podporu studujícím vyžadujícím specifický přístup.

## 6. Využívám reflexi jako jeden z nástrojů osobního a profesního rozvoje pro sebe i studující

Šestá kompetence popisuje schopnost reflektovat svoji práci a své jednání, ale také dovednost vést k reflexi studujících. Je konkretizována v podobě tzv. reflektivní praxe. Jedná se o reflektování, zpětnou vazbu při inovování výuky ve vztahu ke stanoveným cílům a výsledkům učení, sledování a analyzování výuky z různých perspektiv a práci s různými zdroji pro reflexi včetně kolegiální zpětné vazby.

6.1	Výuku průběžně inovuji, a to nikoliv nahodile, ale na základě reflexe, zpětné vazby, odborné literatury, účasti na odborných školeních, kolegiálního sdílení dobré praxe apod.
6.2	Všímám si, co se v průběhu výuky děje, jak výuku prožívám já i studující.
6.3	Zkušenosti z výuky systematicky analyzuji a využívám pro zlepšování své další výuky a učení studentů.

6.4	Abych poznal/a svoji dobrou praxi i příležitosti k rozvoji, reflektuji nejen to, co se ve výuce nepovedlo, ale také to, co se mi daří.
6.5	Do reflexe své výuky zahrnuji jak své prožívání, tak plánované cíle, dosahované cíle výuky, dosahované výsledky učení, specifika studijní skupiny a dalším relevantní faktory.
6.6	Pro reflexi výuky využívám různé zdroje a nástroje (např. kolegiální zpětná vazba, pozorování, dotazování, diskuzi se studujícími, otevřené hodiny, vedení reflektivního deníku apod.).
6.7	Výsledky své reflexe výuky sdílím se svými kolegy a kolegyněmi.
6.8	Systematicky a vědomě vytvářím příležitosti pro reflexi a sebereflexi studujících.



## 5 POUŽITÍ NÁVRHU KOMPETENČNÍHO RÁMCE

Hlavní myšlenkou kompetenčního rámce je být podpůrným nástrojem pro (další) profesní rozvoj vyučujících, kteří se jeho prostřednictvím mohou bez ohledu na délku své pedagogické praxe zaměřovat na konkrétní rozvojové cíle a reflektovat vlastní posun. Kompetenční rámec však mohou využít i jiné osoby a pracoviště na vysoké škole:

- mentoři a mentorky,
- vedoucí pracovníci a pracovnice,
- pracovníci a pracovnice na personálním oddělení,
- pracoviště rozvíjející pedagogické kompetence vyučujících.

At' jste v jakékoliv roli, než se pustíte do práce s kompetenčním rámcem, doporučujeme:

- Pozorně si prostudujte jednotlivé kompetence a indikátory.
- Pokud některým z nich nerozumíte, nebo nevíte, jak vypadají v praxi, můžete si je objasnit s kolegy a kolegyněmi.

V následující části textu představujeme konkrétní příklady práce s kompetenčním rámcem a jeho možné využití v praxi. Popisujeme tři možnosti práce s ním podle toho, kdo s ním pracuje.



### Vyučující

Práce s kompetenčním rámcem by měla být velmi konkrétní. Vyučující disponují rozdílnou úrovní pedagogických kompetencí, proto by práce na individuální úrovni měla vycházet z reflexe a kolegiální zpětné vazby, při níž si vyučující sami stanovují rozvojové cíle, naplňují je a vyhodnocují.

Kompetenční rámec vyučujícím slouží jako nástroj:

- pro prvotní identifikování vlastní výukové strategie a následné stanovení cíle dalšího pedagogického rozvoje,
- pro posouzení vlastní úrovně pedagogických kompetencí, tedy oblastí, v nichž je moje výuka silná a na kterých chci dále pracovat,
- pro stanovení cílů rozvoje pedagogických kompetencí,
- pro další diskuse s kolegy a kolegyněmi nad tématem nastavování kvality výuky na domovském pracovišti,
- pro vzájemnou výměnu odborných zkušeností mezi kolegy a kolegyněmi.

Jak lze s kompetenčním rámcem pracovat:

- Vyberte si jednu kompetenci, na kterou se chcete aktuálně zaměřit a na které chcete pracovat.
  - Vytvořte si pro ni například checklist v podobě seznamu indikátorů, které si vyberete, doplníte je a konkretizujete v nich své potřeby. Tento checklist používejte pro (auto)evaluaci okamžitě po lekci, průběžně v rámci semestru nebo na začátku a na konci semestru.
  - Pište si poznámky o tom, čeho jste si ve vztahu k vámi vybraným indikátorům všimli (např. jak se vám daří je naplňovat). Není na závadu, že k některým z nich



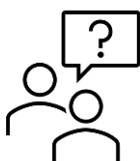
budete mít více poznámek, může to být známka toho, že právě na těchto indikátorech můžete začít stavět a jejich prostřednictvím zdokonalovat výuku. Doporučujeme, abyste si indikátory vybírali postupně, po jednom či dvou a nesnažili se pracovat na větším množství z nich zároveň.

- Sdílejte zkušenosti z výuky.
  - Využijte kompetenční rámec ke sladění společného jazyka, kterým budete hovořit o kvalitě výuky na vašem pracovišti. Cílem není srovnávat se a zjišťovat, jak dobře kdo vyučuje, ale vyměnit si zkušenosti, získat jiný úhel pohledu, se kterým pak můžete dále pracovat.
  - Pozvěte své kolegy a kolegyně k pozorování své výuky. Zaměřte jejich pozornost na jevy a situace, u nichž si nejste jistí nebo o nichž chcete získat více informací.
- Využijte kompetenční rámec jako základ svého pedagogického portfolia, sbírejte příklady vlastní dobré praxe a nechte se inspirovat. Může vás to povzbudit a podpořit, když se například nebudete cítit jistí ve svém pedagogickém výkonu. Zmapujete si svůj profesní rozvoj a získáte data pro plánování svých dalších rozvojových cílů.
- Pro svůj rozvoj využijte nabídky vzdělávání, které nabízí vaše vysoká škola.

### **Příklad vyučujícího Oskara**

Oskar, který má pětileté zkušenosti s výukou, dostal od svého nadřízeného do e-mailu kompetenční rámec vymezující pedagogické kompetence vysokoškolského vyučujícího. Po jeho prostudování nabyl dojmu, že si není úplně jistý, zda studujícím dostatečně objasňuje kritéria hodnocení studentských projektů v rámci výuky anatomie, protože řada projektů nedosahuje kvalit, které požaduje.

1. V kompetenčním rámci si Oskar najde příslušnou kompetenci a identifikuje indikátory, které by mohly souviset s jeho dojmem.
2. Sepíše si, jak tyto indikátory aktuálně naplňuje. V této fázi se Oskar může také obrátit na své kolegy a kolegyně, případně nahlédnout do literatury nebo kontaktovat příslušná pracoviště na vysoké škole.
3. Na základě výsledků předchozího kroku Oskar vytvoří jednu novou strategii, kterou aplikuje do své výuky, a zároveň si definuje, jak pozná, zda byla úspěšná.
4. Následně Oskar zkouší nově navrženou strategii a sleduje její efekty, které reflektuje. Pak upevňuje tuto novou strategii, nebo se vrací o krok zpět a vytváří strategii jinou.
5. Oskar také průběžně kontroluje, zda nové strategie nejsou v rozporu s požadovanou kvalitou výuky.



### **Mentori a mentorky a vedoucí pracovníci a pracovnice**

Mentorem či mentorkou může být například kolega či kolegyně, vedoucí disertační práce ale i nadřízený či nadřízená, kteří s vyučujícími vedou rozvojový či evaluační rozhovor. Jejich práce s kompetenčním rámcem spočívá v obecnější rovině, než je tomu u vyučujících. Jejich úkolem je provést vyučující reflexi (případně evaluaci) a popřípadě jim poskytnout pomoc a podporu.

Kompetenční rámec zde slouží jako nástroj:

- pro vedení evaluačního rozhovoru,

- pro diskuse nad tématem osobního a profesního rozvoje vyučujících,
- pro posouzení úrovně znalostí a dovedností v oblasti pedagogických kompetencí,
- pro stanovení cíle dalšího pedagogického rozvoje vyučujících.

Jak lze s kompetenčním rámcem pracovat:

- Využijte různých nástrojů pro zajištění důkazů o pedagogické činnosti vyučujících. Pracujte například s hospitacemi, studentskou zpětnou vazbou, reflexí vyučujících apod.
- Sdílejte se svými kolegy a kolegyněmi příklady dobré praxe při práci s tímto rámcem. Cílem není srovnávat se a zjišťovat, jak dobře hodnotíte či vedete mentorský proces, ale vyměnit si zkušenosti a získat jiný úhel pohledu jako podklad pro své další přemýšlení a práci.
- Propojte informace z kompetenčního rámce s dalšími dokumenty vaší vysoké školy, například se strategickým záměrem.
- Buďte pro své vyučující oporou. Konzultujte s nimi, oceňujte je za jejich pokrok, hledejte jejich silné stránky. Vezměte kompetenční rámec jako podklad pro hledání pozitiv a možností dalšího rozvoje svých vyučujících.

#### **Příklad mentorského rozhovoru vyučující Markéty s kolegyní (mentorkou)**

1. V rámci mentorského rozhovoru ved'te Markétu k pojmenování dovedností, na kterých může stavět a dovedností, u kterých spatřuje prostor pro rozvoj.
2. Požádejte Markétu, aby definovala, o co bude ve své výuce usilovat, v čem se chce rozvíjet a proč (tzv. zakázka).
3. V kompetenčním rámci společně vybere indikátory, u kterých má Markéta za to, že jí mohou pomoci realizovat její zakázku.
4. Pomozte Markétě navrhnout strategii dosažení toho, co si předsevzala. Pojmenujte společně, jak pozná, že se jí to podařilo nebo že je na dobré cestě.
5. Můžete Markétě přímo pomoci při uvádění navržené strategie do výuky.
6. Po domluveném časovém úseku podpořte Markétu v reflexi a vyhodnocení toho, jakým způsobem se jí dařilo pracovat na zakázce.
7. Podpořte Markétu, aby fixovala své nové dovednosti, které se osvědčily, případně hledejte další řešení nebo možnosti dalšího rozvoje.

#### **Příklad evaluačního rozhovoru vyučujícího Gustava s jeho nadřízeným**

1. V přípravě na pravidelný evaluační rozhovor s Gustavem si propojte vybrané pedagogické kompetence např. s výsledky studentského hodnocení Gustavovy výuky a vyhodnoťte, co z toho vyplývá.
2. Diskutujte s Gustavem vybrané indikátory, jichž se týká dobré hodnocení, a také ty, ve kterých zpětná vazba studujících nabízí příležitosti k dalšímu rozvoji.
3. Vytvořte Gustavovi prostor pro sebehodnocení a diskutujte jeho perspektivu.
4. V případě potřeby nabídněte Gustavovi systematickou podporu rozvoje jeho pedagogických kompetencí, kterou vaše vysoká škola nabízí.



### Osoby věnující se personální a rozvojové agendě

I zde spatřujeme prostor pro využití potenciálu kompetenčního rámce v obecnější rovině. Může být nápomocný personalistům a personalistkám při výběrových řízeních, manažerům a manažerkám kvality výuky při řízení a sledování kvality výuky na vysoké škole, členům a členkám oborových rad pro posuzování kvality výuky, členům a členkám Rady pro vnitřní hodnocení v rámci dohlížení na kvalitu studijních programů, garantům a garantkám studijních programů při řízení kvality výuky studijních programů a samozřejmě také zaměstnancům a zaměstnankyním rozvojových center při sestavování nabídky podpory.

Kompetenční rámec zde slouží jako nástroj:

- pro analýzu úrovně pedagogických kompetencí vysokoškolských vyučujících a jejich vzdělávacích potřeb,
- pro sledování a nastavování kvality výuky na vysoké škole,
  - plánování dalšího vzdělávání vyučujících,
  - sestavování požadavků na pedagogické pozice,
  - sledování pedagogického rozvoje vyučujících a jejich vedoucích,
- pro vedení diskuse například v různých radách, odborných pracovních skupinách a odborných poradních skupinách vysoké školy.

## SLOVNÍK POJMŮ

**Bloomova taxonomie:** představuje způsoby konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů, které jsou založené na náročnosti myšlenkových operací. Rozlišuje šest úrovní (zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, hodnocení, tvoření), přičemž dosažení vyšší úrovně vyžaduje naplnění předešlé.

**Dialogické vyučování:** vyučování, v němž dochází prostřednictvím komunikace a práce s jazykem ke stimulaci aktivity studujících, podněcování jejich myšlení a prohlubování jejich porozumění vyučovanému obsahu. Je to způsob komunikace mezi vyučujícími a studujícími, v němž u studujících dominují vyšší kognitivní procesy a při němž se mohou do značné míry podílet na dění ve výuce.

**Efektivita výuky:** účinnost, komplexní výsledek nebo měřítko, které znázorňuje poměr mezi vynaloženými prostředky a výsledkem nebo mezi skutečným a možným výsledkem. Efektivitu výuky často spojujeme se vzdělávacími výsledky studujících.

Poznámka: Kvalitu a efektivitu výuky často sledujeme současně, přičemž předpokládáme, že čím bude výuka kvalitnější, tím bude také efektivnější.

**Evaluace/hodnocení:** proces sběru a vyhodnocování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivitu (v našem případě výuky). Může se jednat o autoevaluaci nebo externí evaluaci. Může probíhat kdykoliv v rámci akademického roku.

**Formativní hodnocení:** proces hodnocení, který je orientovaný na podporu učení studujících a zlepšování jejich budoucích výkonů. Poskytuje hodnotící informaci (např. připomínky vyučujícího v průběhu práce studujících), ve chvíli, kdy se dá výkon studujících ještě zlepšit. Často má dialogický charakter.

**Hospitace:** návštěva lekce s cílem popsání a vyhodnocení výuky za účelem kontroly. Tuto činnost obvykle provádí osoba odpovědná za kvalitu výuky.

**Kvalita výuky:** vlastnosti a charakteristiky konkrétní výuky odlišující ji od výuky jiné, které je možno zkoumat a srovnávat, např. v závislosti na standardu nebo ideálu. Při zkoumání kvality výuky se často zaměřujeme na proces, tedy na to, jak výuka probíhá a jak je prožívána.

**Mentor(ka):** kolega či kolegyně (často zkušenější), kteří poskytují kolegiální mentorskou podporu a pomáhají rozvíjet pedagogický potenciál vyučujících (obvykle prostřednictvím vhodných otázek a podnětů v mentorském rozhovoru).

**Metody evaluace:** různé způsoby sběru dat pro evaluaci. Nejčastěji používanými jsou dotazování, pozorování nebo obsahová analýza dokumentů.

**Nástroje evaluace:** konkrétní prostředky sběru nebo zpracování dat, které vybíráme na základě zvolené metody evaluace. Například pro metodu pozorování můžeme využít hospitační arch, pro dotazování anketu anebo rozhovory, pro obsahovou analýzu konceptuální analýzu apod.

**Otevřená hodina:** zvaná/vyžádaná návštěva lekce za účelem vzájemné podpory a (sebe)rozvoje. Kolega či kolegyně popisuje a reflektuje výuku s cílem nejen podat svému kolegovi/své kolegyni zpětnou vazbu, ale také získat inspiraci pro výuku vlastní.

**Pedagogické (profesní) kompetence:** profesní dovednosti a dispozice umožňující vyučujícím efektivně vykonávat své povolání.

**Reflexe:** mentální proces spočívající ve snaze rekonstruovat naše zkušenosti či náhled na problém. Na základě analýzy naší aktuální zkušenosti vyvozujeme závěry a vytváříme (alternativní) postupy pro podobné situace v budoucnu. Známe individuální, párovou i skupinovou podobu reflexe. Nejčastěji používaným modelem reflexe v pedagogickém prostředí je ALACT.

**Studijní opora:** studijní materiály, zdroje a nástroje, které jsou navrženy tak, aby studujícím pomohly efektivněji se učit v rámci výuky nebo řízeného samostudia. Hlavním účelem studijní opory je podpořit studující při dosahování výukových cílů poskytováním dalších zdrojů, které mohou doplnit a posílit výuku.

**Sumativní hodnocení:** vyjadřuje konečný celkový stav úrovně znalostí, dovedností a kompetencí studujících. Jeho cílem není studující průběžně vést, ale zařadit je do určité škály úspěšnosti či je informovat o výsledcích jejich práce za účelem shrnujícího posouzení toho, co se naučili vzhledem k požadovaným výstupům výuky.

**Učení (se):** celoživotní proces, při němž si osvojujeme znalosti, dovednosti, postoje, rozvíjíme kompetence apod. K učení se dochází jak ve výuce, tak mimo ni, přičemž studující se mohou učit mnoha různými způsoby a z mnoha zdrojů.

**Výstupy z učení:** konkrétní a měřitelné znalosti, dovednosti apod., které jsou od studujících očekávány na konci (celé nebo části) výuky.

**Vyučování:** užší pojem než výuka. Organizačně vymezuje to, k čemu dochází ve vyučovací hodině/lekcí, tedy činnosti vyučujících a v důsledku toho také činnosti studujících.

Poznámka: pojmy výuka a vyučování lze vnímat i jako synonyma.

**Výuka:** cílevědomý, záměrný, organizovaný a plánovaný proces podpory učení se studujících zajišťovaný vyučujícími. Vyučovat lze mnoha různými způsoby, v mnoha různých prostředích a za pomoci různých zdrojů.

**Vzdělávání:** proces zprostředkovávající a podporující učení. Známe formální a neformální vzdělávání jako záměrné, strukturované a organizované aktivity a také informální vzdělávání (někdy též učení), které zpravidla bývá spontánní a zcela běžně se odehrává v každodenním životě.

**Zpětná vazba:** informace vyjadřující, jak moje práce či můj výkon odpovídá stanoveným kritériím. Případně v jiném kontextu, jak moje chování působí na druhé. V obou případech se jedná o předávání informací vztahujících se k chování a jednání v nejširším smyslu slova.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122.
- Bednaříková, I. (1996). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogické kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18-19), 143–147.
- Bednaříková, I. (2010). Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. *e-Pedagogium*, 10(88), 62–77.
- Canning, R. (2011). Reflecting on the reflective practitioner: Vocational initial teacher education in Scotland. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 609–617.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 159–179.
- Dvořáčková, J., Pabian, P., Smith, S., Stöckelová, T., Šima, K., & Virtová, T. (2014). *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Sociologické nakladatelství.
- Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. EDUKAČNÍ LABORATOŘ.
- Geschwind, L., & Broström, A. (2015). Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 60–73.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education Limited.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realističtého vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge.
- Lehesvouri, S., & Viiri, J. (2015). Od teorie k praxi: Od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. *Studia paedagogica*, 20(2), 10–31.
- Nagro, S., deBettencourt, L., Rosenberg, M., Carran, D., & Weiss, M. (2017). The effects of guided video analysis on teacher candidates' reflective ability and instructional skills. *Teacher Education and Special Education*, 40(1), 7–25.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Smith, E., & Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: The views of academics and their managers. *Higher Education*, 63(4), 455–472.

Stauffer, B. (2022). *What Are 21st Century Skills? Applied Educational Systems*. <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>

Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13(3), 73–78.

William, D., & Leahy, S. (2020). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUKační LABoratoř.