

# KOMPETENCE UČITELŮ A SCHOPNOST REFLEXE A SEBEREFLEXE STUDENTŮ UČITELSTVÍ Z POHLEDU PROVÁZEJÍCÍCH UČITELŮ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

Marie Horáčková<sup>1</sup>, Pavel Pecina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 5,  
614 00 Brno, Česká republika

Podáno: 15. 10. 2025, Přijato: 12. 6. 2026

To cite this article: HORÁČKOVÁ MARIE, PECINA PAVEL. 2026. Kompetence učitelů a schopnost reflexe a sebereflexe studentů učitelství z pohledu provázejících učitelů na středních odborných školách. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 16 (1): 37–59.

## Abstrakt

Studie zkoumá, které profesní kompetence považují provázející učitelé na středních odborných školách za klíčové a jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství během pedagogické praxe. Výzkum byl realizován kvalitativně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti provázejícími učiteli ze čtyř škol v Jihomoravském kraji. Data byla analyzována tematickou analýzou (Braun & Clarke, 2006), na jejímž základě byly identifikovány tři hlavní kategorie odpovídající výzkumným otázkám. Provázející učitelé nejčastěji akcentovali komunikaci (včetně aktivního naslouchání), důkladné plánování a přípravu výuky a schopnost reflexe a sebereflexe. Současně upozorňovali, že studenti mají tendenci zaměřovat reflexi a sebereflexi a obtížně propojují dění ve výuce s vlastní činností.

Klíčová slova: profesní příprava učitelů, pedagogická praxe, provázející učitel, učitelské kompetence, reflexe, sebereflexe.

# COMPETENCIES OF TEACHERS AND THE REFLECTION AND SELF-REFLECTION ABILITY OF STUDENT TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF SUPERVISING TEACHERS AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL

## Abstract

This study examines which professional competencies supervising teachers at secondary vocational schools consider key and how they evaluate student teachers' reflection and self-reflection during the teaching practicum. The study used qualitative semi-structured interviews with five supervising teachers from four schools in the South Moravian Region. Data were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), resulting in three categories aligned with the research questions. Supervising teachers emphasized communication (including active listening), careful lesson planning, and the capacity for reflection and self-reflection. They also reported that student teachers often confuse reflection with self-reflection and struggle to connect classroom events with their own instructional decisions.

Keywords: pre-service teacher education, teaching practicum, mentor teacher, teacher competencies, reflection, self-reflection.

## ÚVOD

Příprava budoucích učitelů na profesi patří k nejdůležitějším faktorům ovlivňujícím kvalitu vzdělávání. Zvláště v odborném školství je role učitele odborných předmětů i praktického vyučování klíčová, neboť

zprostředkovávají jak odborné znalosti a pracovní dovednosti, tak i pracovní návyky, bezpečnostní postupy a profesní kulturu. To vyžaduje u stávajících i budoucích učitelů vysokou míru profesionalizace (srov. Spilková, 2007). Z tohoto důvodu má systém pedagogických praxí ve vzdělávání studentů učitelství nezastupitelné místo. V jejich průběhu se vytváří most mezi teorií získanou během vysokoškolského studia a reálným prostředím střední školy. Jedná se tedy o propojení teorie a praxe. Podle Maňáka (2011) teorie musí vždy vycházet z potřeb praxe. Optimálním řešením pro vzdělání učitelů by měla být integrace teorie vzdělávání do pedagogické praxe (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Ústřední postavou tohoto procesu je provázející učitel (pro účely tohoto článku se v textu užívá generické maskulinum „učitel“, „student“, „žák“ atd., zahrnující všechny gendery). Provázející učitel působí jako průvodce, mentor a vzor profesního chování a jednání. Jeho role je mnohvrstevnatá – zahrnuje odbornou, didaktickou, organizační i osobnostní dimenzi a je podmíněna nejen profesní zkušeností, ale také schopností podporovat rozvoj studenta učitelství prostřednictvím reflexe a dále ho vést k osvojení si objektivní sebereflexe, vztahující se k jeho realizovaným činnostem ve výuce. Connell (2014) uvádí, že neodmyslitelnou součástí každé pedagogické praxe budoucích učitelů by měla být její reflexe a s tím související sebereflexe. Tento proces vede k přemýšlení nad realizovanými činnostmi a nad získanými zkušenostmi, což může pomoci hlubšímu porozumění jednotlivým situacím vzniklým během výuky.

Cílem této empirické studie je zjistit, jaké profesní kompetence považují provázející učitelé na středních odborných školách v České republice za klíčové a jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství praktického vyučování v průběhu pedagogické praxe.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty na roli budoucích učitelů pro střední odborné školy. Povinnou součástí studia je pedagogická praxe, která probíhá na univerzitních partnerských středních školách. Praxe je rozdělena do tří etap. První etapa zahrnuje náslechovou praxi v rozsahu 50 hodin, druhá a třetí etapa je zaměřena na samostatné výstupy studentů v rozsahu 240 hodin v každé etapě.

Hlavním cílem pedagogické praxe je poznání práce učitele v reálném prostředí školy. V tomto procesu má prioritní pozici provázející učitel dané střední školy. Význam provázejících učitelů je dlouhodobě zdůrazňován

pro jejich klíčové postavení ve vztahu k budoucímu učiteli, který vykonává pedagogickou praxi. Provázející učitel by měl vést studenty tak, aby si osvojili přípravu, realizaci a následné vyhodnocování vlastní učitelské činnosti.

## 1 TEORETICKÝ RÁMEC

### 1.1 Pedagogická praxe jako prostředek rozvoje učitelských kompetencí

Příprava budoucích učitelů je v mezinárodním i českém kontextu vnímána jako jeden z klíčových faktorů kvality vzdělávacího systému (OECD, 2019). Maňák (2011) uvádí, že profesní dokonalosti u budoucích učitelů nelze dosáhnout pouze zvládnutím pedagogických teorií, nezastupitelnou roli zde má získání kompetencí. Rozhodující význam pro dosažení tohoto cíle má absolvování pedagogické praxe, která by měla mít požadovanou kvalitu a délku. Havel s Janíkem (2004) také na tuto myšlenku kladou důraz, neboť upozorňují, že zvyšování kvality pregraduální přípravy učitelů přímo závisí na zkušenostech, které studenti-praktikanti získají během absolvování pedagogické praxe.

Ve středním odborném vzdělávání má tato příprava specifické charakteristiky, protože je zde významně zastoupeno praktické vyučování, které propojuje teoretické vědomosti s intelektovými i psychomotorickými dovednostmi, technologickými postupy a profesní kulturou konkrétních oborů. Učitel teoretických odborných předmětů a učitel praktického vyučování proto potřebují kombinovat pedagogické a didaktické dovednosti s odbornou kompetencí, tj. s aktuální znalostí oborové praxe, pracovních postupů a soudobých technologií (OECD, 2022).

### 1.2 Provázející učitel

Novela zákona o pedagogických pracovnících vymezila roli provázejícího učitele, který disponuje dovednostmi z učitelské praxe a je schopen poskytovat studentům na praxi podporu. Role provázejícího učitele se dále vztahuje i na pomoc studentům s reflexí výuky, poskytováním zpětné vazby a vede je k profesnímu rozvoji (zákon č. 563/2004 Sb.).

V zahraniční literatuře se zpravidla setkáváme s termíny *mentor*, *cooperating teacher* či *school-based teacher educator* (Feiman-Nemser, 2001; Loughran,

2006). Společným jmenovatelem těchto označení je role zkušeného profesionála, jenž působí jako prostředník mezi univerzitním vzděláváním a reálnou výukovou praxí (Zeichner, 2010). Některé novější zahraniční výzkumy v této oblasti se zaměřují na klíčové charakteristiky efektivního profesního rozvoje budoucích učitelů a na atributy, které podporují jejich přenos. Jak poukazuje Siliņa Jasjukeviča (2025), reflexe a komunitní praxe jsou zásadní prvky pro udržitelnost inovací a změn ve vzdělávání. Keller (2024) se ve své studii zaměřuje na zkušenosti provázejících učitelů a studentů z rozvoje učitelských kompetencí během realizace pedagogické praxe. V odborném vzdělávání je tato role doplněna o další rozměr, kdy se provázející učitel stává koordinátorem mezi školou a reálným světem práce, neboť musí reflektovat reálné pracovní standardy a bezpečnostní požadavky, které jsou nezbytné pro úspěšnou profesi vzdělávaných v oblasti učitelství (Cedefop, 2016). Vignjević Korotaj (2023) se v této souvislosti zabývá rozvojem kompetencí učitelů v podmínkách odborného vzdělávání. Zaměřuje se na kontext mezi identitou učitele jako odborníka a profesionálního učitele a upozorňuje na roli reflexe a profesního rozvoje v tomto složitém vztahu. Interakcí s provázejícími učiteli, reflexí a přenosem učení a budováním profesní kompetence v reálném pracovním prostředí v rámci praktického vyučování se zabývá Francisco (2020). Ve shodě s dalšími autory zdůrazňuje úlohu reflexe, sebereflexe a dalších konstruktů v přípravě učitelů v odborném vzdělávání.

V českých podmínkách jsou pod pojmem „provázející učitel“ označeni pedagogičtí pracovníci, kteří vedou studenty na pedagogických praxích (Gaborová, 2023). Požadavky na provázejícího učitele shrnuje literatura i mezinárodní rámce (OECD, 2019; Cedefop, 2022), které vymezují základní požadavky na osobnost a činnost provázejícího učitele. Pro náš zkoumaný záměr se jeví jako zásadní mentorská kompetence, která obsahuje vedení reflexe, poskytování zpětné vazby a facilitace profesního rozvoje budoucího učitele. Mentor je odborník, který vede profesně začínajícího kolegu a radí mu – pomáhá mu zvládnout pracovní obtíže na přátelské úrovni (Lacina *et al.*, 2016).

Provázející učitel plní roli průvodce profesním učením, poskytuje model profesního chování, vytváří bezpečné prostředí pro experimentování v reálných podmínkách a zároveň zprostředkovává reflexi a zpětnou vazbu (Hudson, 2013). Je též facilitátorem reflexe studentů učitelství a zároveň nositelem sebereflexe vlastní. Aby mohl efektivně podporovat reflexi studentů, musí disponovat dovednostmi strukturovaně vést reflektivní rozhovor, klást otevřené otázky a pomáhat studentům identifikovat silné

a slabé stránky jejich výuky (Učitel naživo, n. d.). Zároveň je však nutné, aby reflektoval i své vlastní postupy v komunikaci se studenty, tedy aby byl schopen kriticky zhodnotit, jakým způsobem ovlivňuje svým vedením rozvoj studentů.

### **1.3 Kompetenční rámec přípravy budoucích učitelů jako východisko rozvoje učitelských kompetencí u studentů učitelství**

V České republice byl v roce 2023 publikován Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (dále jen KRAAU), který popisuje osmnáct profesních kompetencí v šesti oblastech (MŠMT, 2023). Patří mezi ně následující oblasti: plánování výuky, vedení a reflexe výuky, podpora učení žáků, využívání digitálních technologií, etika a psychohygiena. V naplňování uvedených oblastí v souvislosti s osvojováním kompetencí zastává provázející učitel nezastupitelnou roli, neboť vytváří podmínky pro rozvoj těchto kompetencí v podmínkách reálné pedagogické praxe. Studenti učitelství se učí plánovat výuku v reálných podmínkách školního prostředí, osvojují si zásady formativního i sumativního hodnocení, reflektují vlastní činnost a zároveň poznávají, jak propojit teoretické poznatky s praktickými pracovními úlohami.

Osvojení si potřebných kompetencí u budoucích učitelů se jeví jako základní požadavek pro výkon učitelské profese. Oblast 2 KRAAU, která se zabývá plánováním, vedením a reflexí výuky, se přímo vztahuje k záměru řešenému touto studií, a proto se v této části budeme podrobněji zabývat reflexí výuky a vlastní sebereflexí.

Reflexe a sebereflexe znamenají v současném pojetí učitelského vzdělávání jedny z hlavních prvků profesního rozvoje. U studentů učitelství i u provázejících učitelů působících ve středních odborných školách mají zásadní význam pro proměnu zkušenosti v profesním učení, rozvoji kritického myšlení i kultivaci profesní identity vzdělavatele.

Pojem „reflexe“ je v pedagogické teorii i praxi dlouhodobě chápán jako proces systematického a vědomého přemýšlení o zkušenosti s cílem porozumět jí a poučit se z ní. Již Dewey (1933) definoval reflexivní myšlení jako aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování přesvědčení nebo formy poznání. Deweyho pojetí se stalo výchozím bodem pro moderní koncepty reflexe ve vzdělávání. Na jeho myšlenky navázal Schön (1983), který rozlišil mezi reflexí probíhající „v akci“ (*reflection-in-action*) a reflexí „po akci“ (*reflection-on-action*).

Schön zdůraznil, že reflexe není pouze retrospektivním hodnocením činnosti, ale dynamickým procesem myšlení, který se odehrává přímo v průběhu pedagogického jednání a umožňuje učiteli flexibilně reagovat na aktuální situaci ve třídě.

Soudobí autoři chápou reflexi a sebereflexi jako klíčové komponenty profesního rozvoje budoucích učitelů, protože umožňují začínajícím pedagogům porozumět jejich didaktickým rozhodnutím, analyzovat vlastní práci a záměrně rozvíjet profesní kompetence. Tento proces není pouze intelektuální aktivitou, ale zahrnuje také emoční regulaci, formování profesní identity i sociální interakci mezi studenty učitelství a provázejícím učitelem (Lim, Prasad, & Brown, 2022; Natsiou, 2025).

V českém prostředí je pojem „reflexe“ spojen zejména s rozvojem profesních kompetencí učitele a s koncepcí reflexivního praktika. Metodické materiály Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2024) a iniciativy Učitel naživo (n. d.) vymezují reflexi jako nástroj profesního růstu, prostředek k rozvíjení autonomie učitele a zároveň jako nutnou podmínku kvalitního vedení studentů učitelství. Reflexe není chápána pouze jako závěrečné hodnocení pedagogické praxe, ale jako kontinuální proces, který provází všechny fáze výuky od plánování přes realizaci až po její vyhodnocení.

Pedagogické výzkumy zaměřené na reflexi ve školní praxi ukazují, že největší přínos má kombinace deskriptivní, analytické a kritické reflexe (Moon, 1999; Hatton & Smith, 1995). Zatímco deskriptivní úroveň spočívá v popisu průběhu vyučování, analytická se zaměřuje na identifikaci příčin úspěchu či neúspěchu a kritická reflektuje širší hodnotové, společenské a institucionální souvislosti ve výuce. Právě k této poslední úrovni by měl provázející učitel směřovat vedení studentů, aby reflexe fluktovala od hodnocení výkonu k seberozvoji. Korthagen *et al.* (2011) doporučují pro reflexi model ALACT, který má pět fází: jednání (*action*), zpětný pohled na průběh akce (*looking back on the action*), povědomí o podstatných aspektech (*awareness of essential aspects*) vytváření nových metod jednání (*creating alternative methods of action*), ověření (*trial*).

Sebereflexe, často označovaná jako osobní či introspektivní reflexe, představuje vnitřní proces, v jehož rámci pedagog analyzuje vlastní činy, postoje, hodnoty, přesvědčení, motivaci a profesní rozhodování. Současná literatura zdůrazňuje, že sebereflexi lze chápat jako cílené zpracování zkušenosti, které umožňuje učiteli uvědomit si vlastní jednání a hledat nové strategie pro zlepšení pedagogické práce (Košatková, 2022). Tento proces proměňuje běžnou

zkušenost ve vědomé učení a podporuje adaptaci učitele v měnících se vzdělávacích podmínkách (Protassova, Mikelsona, & Latsone, 2021).

Sebereflexe zároveň významně přispívá k formování profesní identity učitele, protože mu umožňuje porozumět vlastním hodnotám, vnímání učitelské role a dopadům pedagogických rozhodnutí (Latsone, Kovaļevska, & Ľubkina, 2023). Reflexivní praxe tak podporuje růst profesního vědomí i schopnost propojit osobní pojetí výuky se širšími pedagogickými a společenskými kontexty (Eduklub, 2023).

Důležitou funkcí sebereflexe je rovněž autodiagnostika. Učitelé prostřednictvím sebereflexe identifikují nedostatky ve vyučování a plánují konkrétní změny, které vedou k systematickému zkvalitňování jejich pedagogického působení (Holoubková, 2021). Moderní pojetí přípravy učitelů proto stále častěji propojuje reflexi s nástroji, jako je profesní portfolio či reflexivní deník, které podporují metakognitivní uvědomování a dlouhodobý profesní rozvoj (Eduklub, 2023).

K podpoře reflexivní praxe se využívají nástroje jako jsou reflektivní deníky, videoanalýza výuky nebo strukturované protokoly (Hussner, Dalbert, & Gebauer, 2023; Kolumber & Janíková, 2024; Natsiou, 2025). Tyto metody umožňují učitelům i studentům systematicky analyzovat konkrétní výukové situace a rozvíjet schopnost přecházet od deskripce k interpretaci a evaluaci situace (Moon, 1999; Schön, 1983). Videozáznam výuky například poskytuje konkrétní materiál pro společnou analýzu a usnadňuje objektivizaci zpětné vazby (Janík *et al.* 2013). Reflexní deníky pomáhají sledovat vývoj profesního myšlení v čase a dokumentovat změny postojů a strategií. Podle Hattona a Smithe (1995) by reflexe měla být pravidelná, strukturovaná a vedená v bezpečném prostředí, kde je možné otevřeně sdílet i chyby a nejistoty.

Empirické výzkumy a zkušenosti ze škol dále ukazují, že mezi hlavní překážky rozvoje reflexe a sebereflexe patří nedostatek času, formální pojetí reflexe jako pouhé povinné součásti pedagogické praxe, omezené dovednosti provázejících učitelů v oblasti facilitace reflexe a také absence kultury otevřeného sdílení (Černý, 2019). Pokud je reflexe chápána pouze jako hodnotící nástroj, ztrácí svůj rozvojový potenciál a nevede k odpovídající hluboké změně myšlení. Zásadní je proto podpora školy a vedení, které by měly vytvářet prostor a podmínky pro systematickou a autentickou reflexi.

Reflexe a sebereflexe tvoří základní oblasti přípravy budoucích učitelů, protože podporují hloubkové učení, propojují pedagogickou teorii s pedagogickou praxí a umožňují studentům učitelství rozvíjet profesní identitu

a všechny žádané kompetence. Výzkumy jednoznačně ukazují, že kvalita reflexe závisí na odpovídajícím metodickém vedení a aktivní roli provázejících učitelů. V kontextu středních odborných škol, kde je spojení výuky teorie a praktického vyučování velmi důležité, znamenají tyto konstrukty důležitou dimenzi v procesu přípravy budoucích učitelů.

## 2 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této studii si klademe za cíl interpretovat výsledky výzkumu zaměřeného na porozumění tomu, jaké kompetence pro učitelskou profesi upřednostňují provázející učitelé na středních odborných školách a dále jak vnímají úroveň reflexe a sebereflexe u studentů učitelství během vykonávání jejich pedagogické praxe. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, neboť umožňuje zachytit individuální zkušenosti, postoje a interpretace informantů, které není možné postihnout kvantitativními metodami. Naším záměrem nebylo zobecnění výsledků na širší populaci, ale hlubší porozumění zkoumanému fenoménu v kontextu středních odborných škol. V této souvislosti byly stanoveny následující výzkumné otázky

- 1) Které kompetence považují oslovení provázející učitelé za prioritní pro učitelskou profesi?
- 2) Jak provázející učitelé hodnotí schopnost reflexe a sebereflexe studentů-praktikantů během pedagogické praxe?
- 3) Jaké poznatky získávají provázející učitelé od studentů během probíhající reflexe a sebereflexe?
- 4) Jakým způsobem provázející učitelé poskytují pomoc k dalšímu rozvoji reflexe a sebereflexe studentů?

Výzkumný vzorek tvořilo pět provázejících učitelů z vybraných středních odborných škol v Jihomoravském kraji, kde studenti a studentky studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku vykonávali pedagogickou praxi. Vždy se jednalo o provázející učitele u studentů učitelství bez předcházejících pedagogických zkušeností. Důvodem byla snaha předejít možnému zkreslení výsledků od studentů, kteří mají již praktické učitelské zkušenosti. Do výzkumu byli zařazeni pouze učitelé, kteří v posledních třech letech vedli studenty učitelství během pedagogické praxe. Dalším kritériem byla ochota účastnit se rozhovoru. Byli vyloučeni učitelé, jejichž zkušenost s vedením pedagogické praxe nebyla aktuální, to znamená, nebyla z posledních tří let.

Vzhledem k nízkému počtu informantů, kteří splňovali uvedená kritéria, byl zvolen úplný výběr, byli tedy osloveni všichni dostupní učitelé odborných předmětů. Důvodem bylo minimalizovat riziko zkreslení, které by mohlo nastat při použití náhodného výběru.

### **Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný vzorek tvořilo pět provázejících učitelů odborných předmětů působících na čtyřech středních odborných školách v Jihomoravském kraji. Informanti se lišili délkou vlastní pedagogické praxe, odborným zaměřením i počtem studentů vedených v posledních třech letech. Žádný z nich neabsolvoval studium pro provázející učitele, ale všichni během sledovaných tří let vedli alespoň jednoho studenta na pedagogické praxi.

Z etického hlediska výzkumu byla skutečná jména informantů anonymizována, používáme pseudonymy. Z důvodů zachování anonymity nejsou uváděny konkrétní školy.

Profesní praxe Hedviky je 13 let, její oborové zaměření je ekonomika a finance. Kateřina učí již 18 let a zaměřuje se na sadovnictví a ovocnictví. Jitka s osmnáctiletou pedagogickou praxí se v rámci svého oboru věnuje marketingu a finančnímu řízení. Adam se zaměřením na automobily a odborný výcvik má 15letou praxi a Monika učí již více než 20 let – svou kariéru začínala na základní škole a nyní se věnuje biologii a environmentální problematice.

### **Metoda sběru dat a analýzy dat**

Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly prezenčně na jednotlivých školách v průběhu první poloviny roku 2025. Každý rozhovor trval od 45 do 50 minut a byl veden podle předem připraveného schématu otázek. Se souhlasem informantů byly rozhovory nahrávány a následně přepsány pro účely analýzy.

V úvodu rozhovoru se jednalo o otázky identifikační, které zjišťovaly délku pedagogické praxe, oborové zaměření a počet let na pozici provázejícího učitele. Další otázky byly zacíleny na pohled provázejících učitelů na prioritní kompetence pro učitelské povolání, poté se soustředily na schopnost studentů ovládat objektivní reflexi a sebereflexi vztahující se k jejich vlastní výuce. V závěru rozhovoru byly položeny otázky na způsob práce provázejících

učitelů se studenty učitelství v souvislosti s jejich pomocí a podporou směřující k rozvoji objektivní reflexe a sebereflexe.

Záznamy rozhovorů byly přepsány. Získaná data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy. Pro zvolený postup byla využita metoda tužka–papír. Po opakovaném pročtení textů proběhlo kódování. Vzniklé kódy byly kategorizovány. Vytvořené kategorie odpovídají stanoveným výzkumným otázkám. Provedená analýza vzhledem k nízkému počtu informantů nemá zobecňující ambice, jedná se o zachycení jejich názoru a tím vytvoření orientačního vhledu do zkoumané problematiky. Na základě provedené analýzy byly identifikovány tři základní kategorie, které jsou dále specifikovány.

### 3 VÝSLEDKY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno, na základě tematické analýzy vznikly tři kategorie, a to „profesní kompetence učitele – pohled praxe“, „reflexe a sebereflexe studentů – názor provázejících učitelů“ a „pomoc provázejících učitelů“.

#### **3.1 Profesní kompetence učitele – pohled praxe** ***Obtížnost stanovení prioritní kompetence v profesi učitele***

Oslovení informanti, kteří působí jako provázející učitelé, se shodují na tom, že není jednoduché zvolit prioritní kompetence, kterými by měl být vybaven budoucí učitel. Profesní kompetence pro učitelské povolání jsou z jejich pohledu velmi široké a vzájemně provázané. Tento poznatek je zcela zřejmý z odpovědi Adama: „*Je těžké vybrat tu nejdůležitější kompetenci. Učitel by měl být vybaven pro svou profesní dráhu mnohými kompetencemi.*“ Podobné výroky se objevovaly i u ostatních provázejících učitelů.

#### ***Komunikace a aktivní naslouchání jako klíčové oblasti***

Po počátečním váhání většina z nich vidí prioritu ve zvládnutí kompetence efektivně komunikovat. Adam: „*Z mé praxe bych určitě uvedl schopnost komunikovat. Učitel musí stále komunikovat se studenty, s rodiči nebo s kolegy.*“ Podobné názory se objevují i u ostatních oslovených informantů. S tímto vyjádřením souhlasí Hedvika a ještě k tomu dodává: „*Komunikace by měla být jednoznačná a srozumitelná.*“ V souvislosti s komunikací oslovení učitelé kladou důraz i na aktivní naslouchání, považují je za jednu z nejdůležitějších složek

kvalitní komunikace. Jitka v tomto směru zdůrazňuje: „Kvalitní komunikaci nelze realizovat bez aktivního naslouchání. Když učitel něco říká, musí zároveň vnímat reakce svého okolí.“ Monika tvrzení o aktivním naslouchání podporuje, ale obává se, že mladí lidé tuto důležitou dovednost někdy podceňují: „Myslím, že mladí lidé často rádi poslouchají sami sebe a moc neregistrují, co jim ostatní říkají.“ Tento názor zcela potvrzuje i Kateřina: „... mají v hlavě své vlastní myšlenky a pak jim unikají podněty a reakce přicházející z okolí.“ Hedvika k tomu ještě doplňuje: „Důležité je být empatický, vnímat potřeby žáků a podporovat jejich vnitřní motivaci. Měli by ovládat aktivní komunikaci, klást jasné a srozumitelné otázky a sami pak vhodně reagovat na dotazy žáků.“

### **Kvalitní příprava na výuku**

Podle zkušeností provázejících učitelů je důležité, aby studenti-praktikanti zvládli kvalitní přípravu na výuku. Všichni informanti ji považují za zásadní pro dobrý průběh jejich výuky, protože dobře zpracovaná příprava jim pomáhá v mnoha směrech. Například Adam mluví o zvládnutí časového limitu stanoveného pro výuku v souvislosti s kvalitně zpracovanou přípravou na výuku: „Dobře zpracovaná příprava, ve které má student-praktikant rozepsaný časový plán jednotlivých aktivit, mu výrazně pomůže k tomu, aby se nedostal do časového presu. Studentům-praktikantům se velmi často stává, že nezvládnou dodržet stanovenou dobu pro výuku.“ K tomu se přidává i Kateřina: „Umět se dobře připravit na výuku je základ.“ Další postřeh k uvedenému dodává Hedvika: „Dobře zpracovaná příprava na výuku jim pomůže logicky seřadit učivo a pak zdůraznit důležité body, což umožní žákům lépe si učivo zapamatovat.“ Výše uvedené názory uzavírá Jitka: „Studenti by měli už během svého studia zvládnout promyšlené zpracování přípravy na výuku.“

### **Schopnost reflexe a sebereflexe učitele**

Kromě shody na prioritních kompetencích týkající se komunikace, aktivního naslouchání a přípravy na výuku se oslovení učitelé shodují i na důležitosti reflexe a sebereflexe ve vztahu k realizované výuce. Tyto kompetence považují jako prioritní Adam i Jitka. Jitka se zaměřuje na reflexi spojenou především s činnostmi, které student praktikant realizuje ve své výuce: „Každý budoucí učitel by měl být schopen posoudit své aktivity, které uskuteční ve výuce. Nelze jenom říct, že cíl byl splněn a výuka se mi líbila. To určitě nestačí. Nelze reflexi

*brát pouze formálně.*“ Adam zdůrazňuje význam sebereflexe u budoucích i začínajících učitelů, kteří hodnotí sami sebe jako učitele, zaměřují se na své silné i slabé stránky: „*Promyšlená sebereflexe je základem kvalitní učitelské práce, je to důkaz, že se budoucí učitel sám nad sebou a svojí výukou opravdu zamýšlí. Rozhodně musí být schopen poskytnout informace o poznání sebe sama, ale zároveň musí být připraven i přijmout zpětnou vazbu od provázejícího učitele.*“ Důraz na reflexi a sebereflexi kladou i Monika, Kateřina a Hedvika, které se zcela shodují v názoru, že budoucí učitel musí toto ovládat, protože jakmile nastoupí na pozici učitele, měl by sebereflexi učit i své žáky. „... *pokud se učitel neumí sám zamyslet nad svojí činností a vyvodit z toho potřebné závěry, nikdy to nemůže naučit ani své žáky.*“ (Hedvika)

### **3.2 Reflexe a sebereflexe studentů – názor provázejících učitelů**

Provázející učitelé se jednoznačně shodují na tom, že zvládnutí reflexe i sebereflexe je pro studenty-praktikanty zcela nezbytné, protože tím je podporován profesní růst budoucího učitele. Znamená to dokázat po realizované výuce provést reflexi (hodnocení průběhu a výsledků výuky jako celku) a sebereflexi (vnitřních procesů vyučujícího, jeho motivace, rozhodování a emocí).

#### ***Chápu studenti správně pojmy reflexe a sebereflexe?***

Z rozhovorů s provázejícími učiteli vyplynulo i zjištění, že studenti-praktikanti zřejmě ne zcela dobře rozumějí obsahu pojmů reflexe a sebereflexe. Uvedené zkušenosti provázejících učitelů shrnuje následující zamyšlení Jitky: „*Pletou si reflexi a sebereflexi, zaměňují je. Často se stává, že když jsou požádáni o reflexi jejich výuky, začnou mluvit o sobě. U sebereflexe popisují, co se dělo ve výuce.*“ S tímto částečně souhlasí i Kateřina, která uvádí: „*V úvodu rozhovoru požádám o popis toho, co se dělo ve výuce, a až potom se ptám, jaký z toho mají pocit, a na jejich názor na důvody proběhlých situací. Velmi často se stane, že nespojují dění ve třídě se svou vlastní činností.*“ Tento postřeh má i Hedvika, což dokazuje její výrok: „*Často se mi stává, že po skončení výuky v rozhovoru nevědí, jak začít, a ptají se mě, jestli mají mluvit o sobě, nebo o proběhlé výuce.*“ Jak už bylo výše uvedeno, studenti-praktikanti si někdy neuvědomují, že právě jejich činnosti, především způsoby jednání a komunikace se žáky, mají významný vliv na chování a reakce žáků během výuky. Z uvedeného vyplývá důležitost zdůrazňování v průběhu vzdělávání budoucím učitelům význam a propojení obou procesů.

### ***Skryté rezervy v kompetencích studentů, ale i pozitiva pro práci provázejících učitelů***

I když Adam zahajuje rozhovor po proběhlé výuce dotazem na vlastní pocity z jednotlivých činností studentů-praktikantů, rozhodně nepodceňuje propojení reflexe a sebereflexe, protože se vzápětí ptá na průběh vedené výuky. Zastává také názor, že vždy je nutné najít souvislosti mezi reakcemi žáků a činnostmi učitele. Nejdůležitější je vyvodit z těchto procesů patřičné závěry. Jen tak je možné pracovat na zlepšení vlastní výuky. Kateřina také poukazuje na to, že od činnosti učitele se odvíjejí reakce žáků, ale současně zdůrazňuje nutnost přemýšlet o způsobu a kvalitě vlastní práce. S tímto částečně souhlasí i Hedvika, což dokazuje její výrok: „Často musím studenty návodnými otázkami dovést k nějakému závěru, který jim bude prospěšný pro provedení změny v jejich další výuce.“ Pokud si studenti-praktikanti uvědomí důležité souvislosti mezi vlastní činností a reakcemi žáků, přijmou je za své a v následující výuce se je pokoušejí realizovat, samotné provázející učitele to povzbudí k další práci v této pozici. Hedvika říká: „*Těší mě, když v dalším rozhovoru je znát, že si všimli pozitivních výsledků, které tato změna přinesla. Pak si říkám, že ta moje práce s budoucími učiteli má smysl.*“ Monika také věnuje pozornost tomu, aby studenti-praktikanti viděli svoji práci bez podceňování, ale zároveň i bez přehnaného nadhodnocení sebe sama. Současně však posouvá význam zvládnání sebereflexe ještě dál: „*Důležité je, aby se sami naučili zvládat sebereflexi, protože jen tak budou schopni vést k sebereflexi své žáky.*“

Provázející učitelé v rámci provedených rozhovorů mluví o tom, jaká pozitiva studenti-praktikanti během své sebereflexe uvádějí. Adam se k tomu vyjadřuje následujícím způsobem: „*Většinou si pochvalují dobře vedenou komunikaci s žáky během výuky.*“ Hedvika doplňuje: „*Mají radost, když vidí, že se jim podařilo žáky zaujmout díky dobře vedené motivaci.*“ Jitka se na význam motivace dívá i přímo z pohledu studentů-praktikantů, když uvádí výrok jedné ze studentek: „*... motivace pro mě byla, když mě žáci začali respektovat a oslovovat paní učitelko.*“ Jako jednu z kompetencí, kterou studenti-praktikanti většinou považují za zvládnutou, je zpracování kvalitní přípravy na výuku. „*Je dobré, když si uvědomí, že podrobná příprava se vyplatila, že díky ní zvládli dodržet časový limit vyhrazený na výuku.*“ (Kateřina). Monika zmiňuje, že v sebereflexi se občas u studentů objeví i to, že si uvědomí důležitost využití praktických zkušeností ve výuce, které vedou ke zvýšenému zájmu o probírané učivo.

### ***Nezvládnuté kompetence a jejich příčiny***

Ohledně doposud nezvládnutých kompetencí a jejich příčin, které se objevují v sebereflexích studentů-praktikantů, je zcela zřetelné, že hlavní roli zde hraje jejich nervozita a nejistota. Většina se přiznává, že jim dělá velké potíže zvládat stres, který souvisí s vystupováním před žáky. Hedvika uvádí své postřehy z hospitace: *„Přípravu měla studentka dobře promyšlenou, ale byla v tak velkém stresu, že nedokázala ani z poloviny realizovat to, co měla v plánu.“* Při další výuce během praxe míra stresu u studentů klesá a studenti získávají větší klid a jistotu, i když určité problémy přetrvávají.

Provázející učitelé poukazují například na to, že studenti přiznávají, že jim působí velké problémy hodnocení žáků. *„Při opakování kladou otázky raději v rámci celé třídy, nezkouší, obávají se, že by jejich hodnocení bylo jiné, než na jaké jsou žáci zvyklí,“* uvádí Jitka svůj postřeh z rozhovoru s jedním ze studentů-praktikantů. Další problém, který studenty-praktikanty trápí, je, jakým způsobem mají žáky oslovovat. Adam upozorňuje na to, že většinou komunikaci s žáky studenti-praktikanti zvládnou, ale velmi často se vyhýbají přímému oslovení, v rozhovorech zmiňují nejistotu, zda mají žákům tykat, nebo vykat. V neposlední řadě je důležité zdůraznit, že si v rámci své sebereflexe uvědomují, že mají často problém s udržením kázně a pozornosti u žáků. Kateřina v této souvislosti vše uzavírá: *„Studenti-praktikanti mají většinou jen malé zkušenosti s přímou výukou žáků a z toho plynou problémy s udržením pozornosti a kázně. To je však záležitost dlouhodobějšího získávání zkušeností v učitelské profesi.“*

### **3.3 Pomoc provázejících učitelů**

Na základě našich zjištění je na straně provázejících učitelů snaha o vytvoření bezpečného prostředí, aby se studenti-praktikanti cítili jako jejich budoucí partneři nebo kolegové. Z jejich výpovědí vyplývá, že každý z nich má svůj vlastní způsob, kterým pracuje se studenty-praktikanty a vytváří bezpečnou zónu, která u nich pomáhá snižovat míru stresu. Kateřina v tomto směru uvádí: *„Snažila jsem se jim pomoci překonat počáteční nervozitu a nejistotu, jestli budou zvládat svoji roli učitele. Vždy jsem je ocenila, když se jim některé aktivity podařily. Také jsem se pokoušela taktně je upozornit na věci, které bych udělala jinak, které by šly vylepšit.“* Z odpovědí provázejících učitelů vyplývá, že si svým vstřícným jednáním snaží získat důvěru budoucích učitelů, kteří

jim jsou svěřeni během výkonu praxe. Adam zdůrazňuje, že jeho přístup je založen na citlivě vedeném rozhovoru: *„Hodně přemýšlím nad volbou slov v rámci rozhovoru se studentem, protože chci, aby mohl hlouběji pochopit provázanost mezi reflektivními procesy – aby si uvědomil, v čem vyniká, ale zároveň dokázal identifikovat oblasti, které potřebuje rozvíjet.“*

### ***Jaké jsou výsledky pomoci?***

V rámci provedených rozhovorů s provázejícími učiteli jsme se také zajímali, jestli zaznamenávají nějaké viditelné změny vztahující se k reflexi a sebereflexi u studentů-praktikantů. Ze zjištění vyplývá, že mezi provázejícími učiteli dominuje názor na zcela zřetelný progres ve zvládnání reflexe a sebereflexe u studentů učitelství po absolvování praxe. To dokládá Adam svým výrokem: *„V rozhovorech po posledních výstupech už dokážou vyjádřit radost nad svým zlepšením ve výuce. Dokážou i pohovořit o tom, kde vidí důvody vlastního zlepšení.“* Hedvika se vyjadřuje ve stejném duchu ke změnám sebereflexe u studentů-praktikantů: *„Sami si začínají nejen uvědomovat své silné a slabé stránky, ale jsou schopni je i objektivně zhodnotit, a co je z mého pohledu velmi podstatné, v rozhovoru začínají svými silnými stránkami.“* Monika s Jitkou se shodují v tom, že studenti-praktikanti jsou schopni mimo jiné i navrhnout možné řešení, jak by se mohli zlepšit a tím se posunout na vyšší úroveň v získaných učitelských kompetencích. Vše uzavírá s úsměvem Kateřina: *„V závěrečných pohovorech pozorují výrazné změny u studentů. Získávají na jistotě při reflexi a sebereflexi, vzrůstá jim sebevědomí a někdy vyrukují i s pádnými argumenty na obhajobu svého způsobu práce během výuky.“*

## **4 DISKUSE**

Primárním cílem naší studie bylo interpretovat výsledky výzkumu zaměřeného na porozumění názoru provázejících učitelů ze středních odborných škol na kompetence pro učitelskou profesi a na vnímání úrovně reflexe a sebereflexe u studentů učitelství během vykonávání jejich pedagogické praxe. Pro dosažení cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky: *Které kompetence považují oslovení provázející učitelé za prioritní pro učitelskou profesi? Jak provázející učitelé hodnotí schopnost reflexe a sebereflexe studentů-praktikantů během pedagogické praxe? Jaké poznatky získávají provázející učitelé od studentů během probíhající reflexe a sebereflexe?*

*Jakým způsobem provázející učitelé poskytují pomoc k dalšímu rozvoji reflexe a sebereflexe studentů?*

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že se provázející učitelé shodují na obtížnosti stanovit jednu prioritní kompetenci učitele, protože profesní kompetence jsou vzájemně provázané. Za klíčové však považují efektivní komunikaci, aktivní naslouchání a empatii, které jsou nezbytné pro práci se žáky i s kolegy.

V případě komunikace vnímáme významnou shodu mezi mnohými autory a názorem provázejících učitelů. Efektivní komunikace patří mezi významné měkké kompetence, která má nezastupitelné místo mezi základními dovednostmi učitele (srov. Vališová & Kasíková, 2007). Názorovou shodu mezi autory a provázejícími učiteli lze nalézt i v pohledu na význam důkladné přípravy na výuku (srov. Petty, 2013; Průcha, 2017). Jako zásadní vnímají i schopnost reflexe a sebereflexe, protože umožňují budoucím učitelům rozvíjet vlastní praxi. V tomto případě nacházíme shodu s mnoha autory, kteří uvádějí, že se jedná o náročný a svým významem zcela nezpochybnitelný proces pro kvalitní výkon učitelské profese (srov. Lim, Prasad, & Brown, 2022; Natsiou, 2025; Korthagen *et al.*, 2011; Šedová, 2016; Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017).

Provázející učitelé se shodují, že reflexe i sebereflexe jsou pro profesní růst studentů nezbytné, avšak studenti často nerozumějí rozdíl mezi těmito pojmy a nedokážou je správně propojit s vlastní výukou. Učitelé uvádějí, že studenti tyto dva pojmy často zaměňují. Někteří z nich by se spokojili s velmi stručnou, spíše formální reflexí, proto je musí často v rámci rozhovorů vést, aby dospěli k závěrům, které budou prospěšné pro jejich další výuku. Toto zjištění zcela odpovídá názoru Janíka a Minaříkové (2011), kteří zdůrazňují význam pomoci ze strany provázejících učitelů, aby studenti praktikanti pochopili význam a důležitost reflexe a sebereflexe. S tímto je v souladu i vyjádření Hoya a Woolfolkové (1989), kdy autoři odmítají povrchní formální reflexi a sebereflexi, protože kladou důraz na to, aby reflexe byla opravdovým zamyšlením nad vlastní prací učitele a vlastními pocity z proběhlé výuky, neboť jen tak tyto procesy dávají smysl.

Učitelé se liší v tom, zda rozhovor po výuce začínat reflexí, nebo sebereflexí, ale panuje shoda, že oba procesy musí být vzájemně propojené. Ze získaných výpovědí je znát, že větší problémy mají studenti se sebereflexí. Studenti v rámci sebereflexe udávají jako velký problém stres z vystoupení před žáky, který je podle provázejících učitelů jednou z příčin nezvládnutí výuky podle

plánu a představ studentů. To zcela koresponduje s výsledkem výzkumného šetření Bendové a Horáčkové (2020), kde také sami studenti poukazovali na vysokou míru stresu během realizace pedagogické praxe. Během sebereflexe se studenti provázejícím učitelům svěřují s nejistotou při hodnocení, se špatným časovým odhadem pro výuku nebo s udržením kázně.

Hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby je důležitý moment pro vytváření vztahů mezi učitelem a žákem, proto snahu studentů omezit tuto činnost na minimum, nebo se jí dokonce vyhnout, můžeme považovat za signál k zamýšlení pro vzdělavatele budoucích učitelů. Význam této dovednosti podporuje i zařazení do KRAAU jako jedné z šesti oblastí (MŠMT, 2023). Problémy s udržením kázně a pozornosti žáků se v sebereflexích studentů vyskytovaly často, ale už nedokázali zjistit, proč k takové reakci žáků docházelo. Nepropojili tento poznatek s vlastními realizovanými aktivitami a volbou metod ve výuce. Tento nedostatek připisují provázející učitelé malým zkušenostem u studentů praktikantů a převažující frontální výuce, jejímž prostřednictvím většinou výuka probíhala. Tady je možné uvést souvislost s poznatky Maňáka a Švece (2003), kde zdůrazňují důležitost propojení teorie a praxe, a tedy že díky střídání výukových metod s využíváním aktivizujících metod pozornost žáků roste. Provázející učitelé zdůrazňují, že klíčové je pochopení souvislostí mezi vlastní činností a reakcemi žáků, protože právě to umožňuje skutečné zlepšování výuky.

Za důležité považujeme zjištění, že provázející učitelé chápou svoji významnou roli ve vedení studentů praktikantů, a proto se zaměřují v rámci pomoci studentům na vytvoření bezpečného prostředí a na získání důvěry studentů. Tento způsob vedení pomáhá studentům snížit stres a získat jistotu při výuce. Tento poznatek koresponduje s vyjádřením Hattona a Smithe (1995), kteří uvádějí, že bezpečné prostředí je zcela nezbytné pro realizaci otevřené diskuse, ve které je možné sdílet i chyby a nejistoty.

Z výpovědí provázejících učitelů je patrné, že se jim jejich pomoc většínou vrací ve výrazném posunu studentů ve zvládnutí reflexe a sebereflexe. Studenti dokážou mnohem lépe nejen identifikovat své silné a slabé stránky v profesních kompetencích, ale neobávají se i projevení emocí v souvislosti s realizovanou výukou. Na výrazné zlepšení u studentů poukazují ve schopnosti propojovat dění v jejich vlastní výuce se svým jednáním, komunikací s žáky a s aktivitami, které během výuky realizovali. Postupně roste také jejich sebevědomí a jistota při reflexi i sebereflexi.

## 5 ZÁVĚR

V této empirické studii jsme se zabývali problematikou profesních kompetencí, které považují provázející učitelé na středních odborných školách v České republice za klíčové u studentů učitelství, a dále tím, jak hodnotí reflexi a sebereflexi studentů učitelství během pedagogických praxí. Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že stanovený cíl studie se nám podařilo naplnit. Studie ukázala, že provázející učitelé považují za klíčové zejména komunikační kompetenci (včetně aktivního naslouchání), plánování a přípravu výuky a rozvoj reflexe a sebereflexe. Zároveň upozorňují na časté zaměňování reflexe a sebereflexe u studentů a na potřebu strukturovaného vedení reflektivních rozhovorů.

Je však třeba zmínit limity naší výzkumné studie. Vzhledem k nízkému počtu oslovených informantů v rámci výzkumného vzorku bychom chtěli zdůraznit, že není naším cílem zobecnění zjištěných poznatků. Naším záměrem bylo zachytit názory provázejících učitelů na významné kompetence budoucích učitelů a na dosaženou úroveň reflektivních procesů a tím vytvoření orientačního vhledu do zkoumané problematiky. Tato studie by také mohla přispět k zamyšlení a případnému zlepšení kvality vzdělávání budoucích učitelů středních odborných škol na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity. Výzkumem se otevřel další prostor zkoumat tuto problematiku v navazujících výzkumech, rozšířit počet informantů a zaměřit se na zkoumání s využitím dalších výzkumných metod a strategií.

## LITERATURA

- Bendová, A., & Horáčková, M. (2020). Pohled studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10(2), s. 133–156. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele20201002133>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cedefop (2016). *Work-based learning in Europe: Practices and policies*. Publications Office.
- Cedefop (2022). *Teachers and trainers in a changing world*. Publications Office.

- Connell, M. T. (2014). Recovering the social dimension of reflection. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 19(1), s. 83–93.
- Černý, O. (2019). *Reflexe a sebereflexe učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce, Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/rcqog/>.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath & Co.
- Edukclub (8. března 2023). Profesní portfolio jako podpora profesního učení, reflexe a sebereflexe. Dostupné z: <https://www.edukclub.cz/2023/03/08/profesni-portfolio-jako-podpora-profesniho-uceni-reflexe-a-sebereflexe/>.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), s. 1013–1055.
- Francisco, S. (2020). *The site-based learning of vocational education: Teacher learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education / Teacher Education*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1750110>.
- Gaborová, A. (2023). *MŠMT hledá cesty, jak systémově podpořit provázející učitele*. EDUin. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/msmt-hleda-cesty-jak-systemove-podporit-provazejici-ucitele-naslapnuto-ma-dobre-priprava-budoucich-ucitelu-ale-nemuze-byt-pro-ty-provazejici-vedlejsakem/>.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), s. 33–49. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U).
- Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Masarykova univerzita v Brně.
- Holoubková, L. (2021). *Sebereflexe učitele na pedagogické praxi*. Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z: [https://theses.cz/id/l2zdzy/DP\\_Holoubkov.pdf](https://theses.cz/id/l2zdzy/DP_Holoubkov.pdf).
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teachers. In Woolfolk, A. E. (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, s. 108–131. Prentice Hall.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: ‘Growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), s. 771–783.
- Hussner, I., Dalbert, S., & Gebauer, M. (2023). Systematic reflection of teaching behaviour and changes in teachers’ professional development. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Pdf MU.

- Janík, T., & Minaříková, E. *et al.* (2011). *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska – výzkum – aplikace*. Paido.
- Keller, A. (2024). Emphasising self-directed learning in VET-schools: Teachers' convictions and role negotiations. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(1), s. 1–19. Dostupné z: <https://doi.org/10.13152/IJRVED.12.1.1>.
- Kolumber, T., & Janíková, M. (2024). Reflektivní deníky v profesní přípravě studentek učitelství prvního stupně základních škol. *Pedagogická orientace*, 34(1–2), s. 47–65. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2024-1-2-47>.
- Košatková, M. (2022). Reflexe ve vzdělávání. Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pepdf/2022jaro/tmv/web/pages/10\\_02\\_reflexe.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pepdf/2022jaro/tmv/web/pages/10_02_reflexe.html).
- Korthagen, F. *et al.* (2011). *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Lacina, L. *et al.* (2016). *Příručka mentoringu: Posilování mentorských kapacit pedagogů*. Barrister & Principal.
- Latsone, L., Kovaļevska, A., & Ľubkina, V. (2023). Teachers' professional identity development in reflective practice. In *Society. Integration. Education. Proceedings*. Vol. 1, s. 321–332.
- Lim, R. B. T., Prasad, S., & Brown, M. (2022). A systematic review of the outcomes, level, facilitators, and barriers to deep self-reflection in higher education. *Frontiers in Education*, 7, Article 938224.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, s. 586–601.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), s. 257–271.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024). *Informační materiál pro provázející učitele*. Dostupné z: [https://msmt.gov.cz/uploads/Pregradual/Informacni\\_material\\_pro\\_provazejici\\_ucitele\\_25\\_26.pdf](https://msmt.gov.cz/uploads/Pregradual/Informacni_material_pro_provazejici_ucitele_25_26.pdf).
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

- Natsiou, G. (2025). Framing the social dimension of reflection in teacher education. *Frontiers in Education*.
- OECD (2019). *A flying start: Improving teacher initial preparation systems*. OECD Publishing.
- OECD (2022). *Preparing vocational teachers and trainers*. OECD Publishing.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování: Praktická příručka pro učitele, lektory a trenéry*. Portál.
- Protassova, E., Mikelson, I., & Latsone, L. (2021). Teacher's identity development through reflection. In *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. S. 125–132. Dostupné z: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.07.02.9>.
- Průcha, S. (2017). *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Portál.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Siliņa Jasjeviča, G., Lūsēna Ezera, I., Iliško, D., & Surikova, S. (2025). Promoting effective vocational education and training teacher's professional development and its transfer to practice: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), 596.
- Spilková, V. (2007). Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), s. 338–348.
- Šedřová, K. (2016). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: Případová studie. *Pedagogika*, 66(4), s. 477–494.
- Učitel naživo (n. d.). *Učíme se navzájem: Kompetenční rámec provázejícího učitele*. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/ucime-se-navzajem.pdf>.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing.
- Vignjević Korotaj, B. (2023). Researching vocational teachers' professional identity: Macro, meso and micro perspectives. *Metodički Ogledi*, 30(2), s. 67–90.
- Wolff, C. E. M., Jarodzka, H. M., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, s. 295–308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Sbírka zákonů České republiky. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), s. 89–99.

#### Kontakt

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.: marie.horackova@mendelu.cz

doc. Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.: pavel.pecina@mendelu.cz

<https://doi.org/10.11118/lifele20261601037>

