

Učiteléské profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů

Charakter: přehledová komparativní studie,
(Kapitola do monografie k životnímu jubileu Elišky Walterové)

Klíčová slova: učiteléský profesní standard, profesní učení, profesní rozvoj učitelů,

Anotace:

Studie se zabývá učiteléskými profesními standardy v anglicky mluvících zemích. Nejprve stručně popisuje, jak vznikaly a kam se jejich dosavadní vývoj posunul. Ukazuje se, že ač mají podobné kořeny, v současnosti se využívají odlišně. Jestliže v některých zemích je situace víceméně stabilní (USA, Kanada), jinde naopak dochází k radikálním změnám (Anglie, Skotsko). Na aktuální osudy profesních standardů mají vliv nejen okolnosti jejich vzniku, ale i způsob jejich zapojení do systému profesního rozvoje a přijetí samotnými představiteli profese. Zda byly standardy vytvořeny politickým rozhodnutím shora nebo profesní komunitou zdola, má významné důsledky pro jejich životaschopnost. Velmi zajímavý vývoj lze zaznamenat v Austrálii, kde se završuje transformace učiteléských standardů jednotlivých států do kvalitativně vyšší úrovně standardů s platností v celé zemi. Východiskem zde byly nejen stávající regionální standardy, ale také celoaustralské standardy oborových didaktiků matematiky, angličtiny a přírodních věd. Australské profesní standardy jsou mimořádné také tím, že vytvářejí ucelený čtyřstupňový kariérní systém a definují tak standardní výkon začínajícího, samostatného, expertního a mimořádného učitele. Tvorbě profesních standardů zde předcházela pečlivá analýza zahraničních zkušeností především z Velké Británie a USA. Vznikly tak komparativní studie, které se staly východiskem tohoto textu a nasměrovaly mě k dalším primárním pramenům z jednotlivých zemí. Učiteléské profesní standardy již několik desetiletí slouží v anglicky mluvících zemích ke zvyšování kvality ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že v České republice se dosud nepodařilo myšlenku učiteléských standardů uvést v život, mohla by tato studie přispět do diskuse, jak by konečná podoba standardu mohla vypadat a snad i jak se vyvarovat některých chyb při tvorbě a zavádění standardů do praxe.

Učiteléské profesní standardy a kvalita práce učitele

Podněty k tvorbě učiteléských standardů

V zahraničnických dokumentech vzdělávací politiky (OECD, 2005; Schleicher, 2011) i v mnoha empirických zjištěních pedagogického výzkumu (Walberg & Paik, 2000; Day et al., 2007; Hattie, 2009) bylo prokázáno, že kvalita práce učitelů je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu vzdělávání. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj jako jeden z klíčových nástrojů zkvalitnění vzdělávání doporučuje vytváření takových pracovních podmínek, aby kvalitní učitelé setrvali v profesi. Bylo zjištěno, že odchody učitelů jsou vyšší během několika prvních let praxe, pak jejich množství ubývá a opět narůstají před dosažením důchodového věku. Začínající učitelé investují mnoho času, energie i finančních prostředků do přípravného vzdělávání a po vstupu do profese jsou neadekvátně odměňováni vzhledem k náročnosti učiteléské práce. Aby se množství časných odchodů z profese snížilo, měli by podle doporučení OECD začínající učitelé dostávat specifickou podporu formou strukturovaných indukčních programů, prostřednictvím uvádějících učitelů (mentorů), pomocí sníženého úvazku, spolupráce s vysokými školami vzdělávajícími učitele a také by se mělo zabránit tomu, aby začínali v těžkých podmínkách problémových škol například v ohrožených lokalitách (Schleicher, 2011).

V České republice byla nedávno zveřejněna zpráva o hodnocení v české škole (Santiago et al., 2012, s. 77), kde se upozorňuje na slabá místa v hodnocení kvality práce učitelů a výslovně se doporučuje vytvoření profesních standardů.

Vymezení pojmů

Sousloví *kvalita učitele* je v podstatě zkratkou (univerbizací) pojmu *kvalita práce učitele*. V tomto pojmu je již explicitně vyjádřeno, že nejde primárně o osobnostní charakteristiky učitele, ale o jeho profesní výkon.

Co se týče konceptualizace pojmu *kvalita učitele*, upozorňuje Spilková (2010) na dva vzájemně se překrývající pojmy *profesní znalosti* a *profesní kompetence*. V českém prostředí postupně převládalo používání pojmu profesní kompetence. Pracuje se s ním i ve vlivném modelu učiteléské profese J. Vašutové (2004). Tento model se rozšířil nejen v České republice, ale stal se východiskem pro tvorbu profesního standardu na Slovensku. Je také dále rozpracováván a používán například ve školském managementu, kde se hovoří o *kompetencích řídicích pracovníků* (Lhotková, Trojan & Kitzberger, 2012).

V mezinárodním prostředí se lze s pojmem *profesní kompetence* setkat nejčastěji v dokumentech vzdělávací politiky. V anglosaském prostředí se v akademickém a výzkumném kontextu obvykle používá pojem *profesní znalosti*. Konceptualizace kvality (práce) učitele vychází z Shulmanova širokého pojetí profesních znalostí, zahrnující jak znalostní, tak i dovednostní bázi (Shulman, 1987).

Pod pojmem *učitelský profesní standard* chápeme dokument, který prošel procesem kodifikace a obsahuje popis profesního výkonu učitele jak přímo při výuce, tak i mimo výuku v komunikaci s rodičovskou i širší veřejností, vedením školy i kolegy a aktivity profesního rozvoje. Standard bývá obvykle zpracován na několika úrovních obecnosti až po úroveň, která umožňuje na základě kritérií, indikátorů, případně deskriptorů spolehlivě hodnotit a rozhodovat, zda pedagogický pracovník dosahuje určité požadované úrovně.

Kvalita práce učitelů

V zahraničí se již od konce 80. let 20. století množily snahy standardizovat práci učitele doprovázené očekáváním, že to přinese zkvalitnění vzdělávání. Spilková shrnuje, že „byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny profesní standardy jako normy vykonávání učitelské profese“ (Spilková & Tomková et al., 2010, s. 25).

Snahy o zkvalitnění vzdělávání v minulosti směřovaly jak do přípravného, tak do dalšího vzdělávání učitelů. Reformy přípravného vzdělávání v poslední době kladou zvýšenou pozornost na pedagogickou praxi učitelů a její reflexi. Některé modely velmi intenzivně propojují vysokoškolské prostředí s klinickými školami (např. pojetí school-based education). Po ukončení přípravného vzdělávání v některých vzdělávacích systémech učitelé procházejí podpurnými tzv. indukčními programy. V ČR je proces vstupu do profese plně v rukou jednotlivých škol, a proto je úroveň podpory začínajícím učitelům škola od školy značně odlišná (Santiago et al., 2012).

Přípravné vzdělávání učitelů má jistě zásadní vliv na kvalitu vzdělávání ve školách. Obměna profesní komunity učitelů je však dlouhodobou záležitostí,¹ a tudíž je velká pozornost věnována učitelům, kteří již v profesi působí. OECD jako jedno z důležitých opatření doporučuje vytvářet učitelské profesní standardy, které dobře popíší vysokou (expertní) úroveň kvality učitelské práce. Současně je potřeba motivovat co nejvíce učitelů, aby se

¹ Podle ČSÚ (2011) bylo z celkového počtu absolventů vysokých škol 12 % z oblasti vzdělávání a výchovy (tj. 10 560 z 88 000 absolventů). Pro srovnání celkový počet učitelů k 30. 9. 2011 v regionálním školství byl 148 228 (Zdroj: UIV). Přihlédneme-li ještě k faktu, že část absolventů do profese nenastoupí, lze odhadnout, že roční příliv nových absolventů nepřesáhne 7 %.

snažili tomuto „ideálnímu“ stavu přibližovat. Cílem je dosáhnout zkvalitnění vzdělávání ve školách prostřednictvím účinného profesního učení učitelů. Zavádění standardů „expertních“ učitelů je proto doprovázeno možností získat vyšší profesní status (kariérní stupeň) spojený s platovým postupem. To by mělo poskytnout jak novým, tak stávajícím učitelům novou profesní perspektivu, zvýšit atraktivitu profese učitelství a snížit odchody kvalitních učitelů do jiných profesí. (Schleicher, 2011).

Výzkumy učitelů v činné službě mimo jiné prokázaly, že profesní výkon učitele se může pod vlivem různých okolností značně měnit, může stoupat, ale i stagnovat či klesat (Berliner, 2005). Do jisté míry to nabourává představu profesního výkonu jako nepřetržitého zdokonalování. Už například Elmore (1996) prokázal, že i když jsou výzkumně dobře zmapovány účinné postupy vyučování, jen poměrně malá část učitelů (cca 20 %) je ve skutečnosti využívá.

Dostáváme se tak k zásadnímu faktoru práce učitele a tím je jeho motivace. Pracovní motivace je někdy zužována pouze na vnější incentivy nebo dokonce redukována na finanční odměnu. D. Pink (2009) s odkazem na starší výzkumy pracovní motivace ukazuje, že u náročnějších profesí vyžadujících zapojení tvořivého myšlení nepůsobí vnější motivace jednoznačně pozitivně. Někdy dokonce může silná vnější motivace výsledky při řešení úloh vyžadujících kreativní myšlení snižovat. Jako účinnější je proto doporučována motivace vnitřní, která je podle něj založená na třech pilířích – autonomii, mistrovství a smysluplnosti. *Autonomií* je myšlen dostatečný prostor pro uplatnění vnitřních profesních zájmů; *mistrovstvím* je chápána dlouhodobá perspektiva dosahovat v určité oblasti úspěchů, které přinášejí osobní uspokojení a *smysl* (purpose) jako možnost podílet se na něčem důležitém, na něčem, co nás svým významem přesahuje. Takováto vnitřní motivace přináší uspokojení z profesního výkonu, které jeden z klasiků pozitivní psychologie pojmenoval jako *plynutí* - flow (Csikszentmihalyi, 1975).

Ingvanson (2011) kromě těchto třech vnitřních incentiv zdůrazňuje i význam *profesního uznání*, protože má silný účinek na sebevědomí a pocit osobní zdatnosti učitele (self-efficacy). Uvádí, že učitelé přirozeně touží po pocitu narůstající profesní zdatnosti (profesionality) a k tomu je potřeba veřejného uznání jejich práce a dobré porozumění komplexnosti (složitosti) učitelské práce. Existuje mnoho učitelů, jejichž práce dosahuje vysokých standardů, ale současné systémy nejsou pro uznávání jejich kvalit adekvátní.

Pink (2009) dodává, že účinky vnitřní motivace se mohou plně rozvinout pouze za předpokladu, že vnější motivace není v příkrém rozporu s motivací vnitřní. V pracovním prostředí to znamená především zajištění spravedlivé a dostatečné odměny za práci. Není tím

myšlena nějaká konkrétní výše odměny, ale spíše individuální vnímání spravedlivosti a adekvátnosti odměny konkrétními lidmi. V podmínkách českého školství je takovým nešvarem rovnostářský systém odměňování a chybějící možnost, aby vynikající učitelé mohli prokázat své kvality.

Kvalita práce učitele se podle Berlinera (2005) odvíjí od kulturně hluboce zakotvených hodnot. Ty se mohou v různých zemích výrazně lišit. Ilustruje to na příkladu interakce mezi učitelem a žáky. Kdybychom kvalitu práce učitele v Indii posuzovali podle toho, jak často zapojuje žáky do diskuse, tak bychom nerespektovali kulturní odlišnosti a zvyklosti. Neexistuje proto žádný univerzální model kvality práce učitele. Každá země má svou tradici a kulturu, která se do chápání kvality práce učitele promítá.

Berliner rozděluje profesní působení učitele na tři hlavní složky:

- 1) vzdělávací působení (logical act of teaching) – vysvětlování, demonstrování, předvádění, modelování, opravování atd.
- 2) psychologické působení (pečování, motivování, povzbuzování, odměňování a trestání, hodnocení atd.)
- 3) morální působení (projevy čestnosti, odvahy, tolerance, soucitu, úcty, spravedlivosti atd.).

Toto rozdělení považujeme za užitečné vzhledem ke komplexnosti, se kterou na učitelovu práci pohlíží. Jakmile začneme uvažovat o způsobech hodnocení učitelovy práce, je zřejmé, že některé součásti lze hodnotit lépe, některé hůře. Že se něco obtížně hodnotí, by však nemělo znamenat, že na to budeme rezignovat. Berliner před takovým zjednodušováním varuje a kritizuje hodnocení práce učitelů výhradně podle výsledků žáků ve standardizovaných testech. Jako hlavní důvod uvádí, že je téměř nemožné „odfiltrovat“ většinu proměnných, které se na výsledcích podílejí. Kriticky se také vyjadřuje k testování učitelových znalostí a dovedností (s výjimkou oborových znalostí). Jako vhodný zdroj hodnocení učitelovy práce uvádí dlouhodobé pozorování. (Berliner, 2005).

Pojetí učitelských standardů v anglicky mluvících zemích

Profesní standardy učitelů v anglosaské tradici jsou založeny na konceptu profesních znalostí (professional knowledge) v širokém slova smyslu, jak je chápe Shulman (1987). Spíše než osobnostní charakteristiky či vrozené schopnosti, tedy vyjadřují získané vědomosti učitele a dovednosti aplikovat je při vyučování - profesní výkon. Profesní standardy popisují to, co by učitelé na určitém stupni svého profesního růstu měli znát a umět realizovat v praxi.

Ve většině anglicky mluvících zemí jsou profesní standardy pro začínající učitele a zkušené učitele řešeny jako dvě relativně samostatné oblasti. Standardy pro začínající učitele jsou úzce propojeny s počátečním vzděláváním učitelů a tím i s vysokými školami jako hlavními poskytovateli tohoto typu vzdělávání, kdežto standardy pro zkušené učitele jsou spojeny se systémy dalšího (případně celoživotního) vzdělávání učitelů nebo průběžného profesního rozvoje (continuing professional development, CPD), které probíhá mnoha různými formami v různých institucích, vysoké školy nevyjímaje. Cíle standardů pro začínající učitele a pro zkušené jsou poněkud odlišné.

Cílem *standardů pro začínající učitele* je vyjádřit určitou „nepodkročitelnou“ hranici, která je nezbytná pro plnohodnotný, samostatný profesní výkon. Dosažení tohoto druhu standardu zpravidla vede k získání plného oprávnění (certifikátu, licence) pro výkon učitelského povolání jako další krok po prvním dočasném oprávnění (provisional) získaném na konci přípravného vzdělávání. Tento standard tedy vyjadřuje jakési nezbytné „minimum“, které je pro všechny učitele závazné. I když jsou učitelům na cestě k tomuto „základnímu“ standardu poskytovány různé formy podpory, jeho smyslem je zajistit, aby profesi vykonávali pouze učitelé, kteří dosáhli určité úrovně, a tak lze říci, že kromě podpory do jisté míry plní i funkci kontrolní. Fakticky totiž zabraňuje, aby v profesi působili jedinci, kteří nemají pro vzdělávání vhodné předpoklady, dostatečné znalosti a dovednosti.

Poněkud jinak tomu je u *standardů pro zkušené učitele*. Jejich dosažení je dobrovolné a tudíž se nepřepokládá, že o ně budou usilovat všichni učitelé. Na druhou stranu je cílem zapojit co největší množství učitelů do procesu dobrovolného procesu hodnocení a přispívat tak k jejich profesnímu učení (Timperley 2008). Standardy pro zkušené učitele popisují určitý „ideální“ stav vysoké expertní práce učitele. Jejich funkce je převážně podpůrná v tom smyslu, aby poskytovaly učitelům v praxi další profesní perspektivu, podněcovaly jejich snahu pracovat na svém profesním růstu a podporovaly prostřednictvím zpětné vazby průběžné profesní zdokonalování.

Dále v textu se budeme věnovat především standardům jmenovaným na druhém místě - standardům vysoké úrovně kvality práce učitele. Důvodem je především odlišná podoba přípravného vzdělání učitelů a vstupu do profese v anglosaských zemích². Standardy pro začínající učitele budou zmíněny až v závěru na příkladu Austrálie, kde se v současnosti snaží oba typy standardů propojit a integrovat do jednoho systému.

² Jedná se především o kratší délku tamějšího přípravného studia, která je 3 až 4 roky.

Vznik zahraničních standardů pro zkušené učitele a jejich aktuální podoba

V následujících odstavcích popíšeme okolnosti vzniku profesních standardů pro zkušené učitele v Anglii a ve Skotsku, pak se stručně podíváme do Kanady, následuje Západní Austrálie jako jeden z australských států a nakonec uvedeme jeden příklad z USA. Začneme situací ve Spojeném království, na kterém je dobře vidět, jak může být situace odlišná v zemi, kde jsou vzdělávací systémy plně v kompetenci národních vlád. Pak se naznačíme situaci v Kanadě a Austrálii, kde je školství decentralizováno a řízeno na úrovni provincií a států. Nakonec se stručně podíváme do USA, kde jsou sice vzdělávací systémy také řízeny na úrovni jednotlivých států, ale profesní standardy vznikly v rámci neziskového sektoru a postupně začala být certifikace učitelů na základě standardů vzhledem uznávána v mnoha státech USA.³

Spojené království

V **Anglii** a Walesu se stala základním dokumentem tvorby profesního standardu tzv. Zelená kniha z roku 1998 *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, která představila nové hodnocení práce učitelů tzv. *Performance Treshold Assessment* pro učitele na vrcholu platového postupu. Učitelé, kteří úspěšně prošli tímto hodnocením, získali 10% zvýšení platu a otevřela se jim cesta k postupu podle nového platového řádu. Záměrem bylo, aby tento „výkonový práh“ překročilo co nejvíce učitelů z praxe. Pro nejlepší učitele byl vytvořen standard Excellent Teacher (ET).

Ministerstvo školství tvorbou profesního standardu pověřilo firmu Hay McBer Consultants⁴. Tvorbě profesních standardů předcházela výzkum učitelů zaměřený na efektivitu jejich práce. (Hay McBer, 2000).

V roce 1998 byl také zahájen program pro získání nového kariérního stupně *Učitel s pokročilými dovednostmi* (Advanced Skills Teacher, AST). Byl určen především pro ty učitele, kteří dosáhli vysokého stupně profesního mistrovství, a přitom neměli zájem vstupovat do řídicích funkcí školského managementu, hlavní smysl své práce spatřovali v pedagogické práci se žáky a měli předpoklady poskytovat metodickou podporu jiným

³ Pro úvahy o využití zahraničních zkušeností v České republice považujeme za důležité uvažovat o lidnatosti uváděných zemí. Některé jsou výrazně větší např. Anglie a Wales (50 + 3 mil.), Kanada (32 mil.) či (Austrálie 22 mil.), některé přibližně odpovídají ČR (kanadská provincie Ontario 12 mil., jiné jsou menší australský Nový Jižní Wales 7 mil.), Skotsko (5) či Západní Austrálie 2,5.

⁴ Jedná se o renomovanou firmu, která se zaměřuje na personální a profesní poradenství. V současnosti má 85 poboček ve 48 zemích světa a má více než 2500 zaměstnanců. Více informací na <http://www.haygroup.com>

učitelům. Obvykle strávili 20 % svého pracovního času v roli metodiků a zbytek nadále normálně vyučovali. Učitelé mohli usilovat o status AST kdykoli během své kariéry, ale museli nejdříve projít náročným procesem hodnocení. Za tímto účelem předkládali strukturované portfolio, které prokazovalo, jak naplňují předepsané standardy. Portfolio bylo hodnoceno externími hodnotiteli. Do července 2004 prošlo tímto hodnocením okolo 5 000 učitelů. Cílový stav byl odhadován na 3 až 5 % učitelů (OECD 2011).

V **Anglii** (a Walesu) procházejí učitelé standardy v současnosti (2013) radikální reformou. Po nástupu vlády složené z konzervativců a liberálů v roce 2010, která vystřídala po několika volebních obdobích vládnoucí labouristy, se situace začala měnit. Ministerstvo školství si v roce 2011 nechalo vypracovat nezávislou expertní analýzu kvality vzdělávacího systému⁵ a jedním hlavních doporučení bylo zrušení učitelských profesních standardů Post-Threshold, Excellent Teacher a Advanced Skills Teacher s odkazem, že budou vypracovány standardy nové (Master Teacher). Současně byla zrušena Agentura pro vzdělávání a rozvoj učitelů (Training and Development Agency for Schools, TDA). Od 1. září 2012 pak ministerstvo vydalo nové „učitelé standardy“. Od předchozích standardů se výrazně liší. Jedná se o stručný dokument (dvě a půl strany A4) a obsahují pouze velice obecné výroky. Bylo deklarováno, že plně nahrazují předcházející standardy a jsou závazné pro všechny učitele. Tomuto rozhodnutí ministerstva školství předcházela práce revizní skupiny složené převážně z ředitelů škol.⁶ Ministerstvo školství deklaruje, že hlavním důvodem k reformě programů bylo dát školám větší svobodu v odměňování učitelů. Konkrétně u programu ASTs pak bylo kritizováno jako příliš preskriptivní a limitující 20 % úvazku, který tito učitelé fungovali jako metodici. Jako další argument bylo uvedeno, že velkému množství učitelů byl vstup do programu v podstatě znemožněn, protože některé školy a místní autority (LEAs) se z programů AST a ET odhlásily. Výtku školských odborů, že se jedná jen o záminku, jak snížit učitelům platy, vyvrací ministerstvo s tím, že na školách ponechává rozhodnutí, zda vytvoří pro učitele pozici, jejímž účelem bude primárně pomáhat kolegům při zlepšování jejich praxe a přiznat takovým učitelům vyšší plat. Argument, že v současnosti garantuje kvalitu AST a ET nezávislé hodnocení, vyvrací s tím, že nejlépe mohou posoudit kvalitu svých učitelů ředitelé (DfE web 13. 12. 2012).

⁵ Dostupné na:

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/independent%20review%20of%20teachers%20standards%20%200%20second%20report.pdf>

⁶ Vedením pracovní skupiny byla pověřena Sally Coates, ředitelka londýnské Burlington Danes Academy.

Ve **Skotsku**, které je v resortu školství zcela nezávislé, se situace vyvíjela poněkud odlišně. Profesní učitelské standardy zde mají jednu z nejdelších tradic. Odpovědnou institucí pro tvorbu profesních standardů se stala Skotská rada pro vyučování (*General Teaching Council for Scotland – GTCS*). Jedná se o nezávislou organizaci financovanou z příspěvků učitelů⁷. Působí již od roku 1965 a patří tak mezi podobnými organizacemi mezi nejstarší. Byla založena s cílem zajistit, aby všichni žáci byli vzděláváni kvalitními učiteli. Rada se skládá z 37 členů: 19 zvolených zástupců učitelů, 11 nominovaných zástupců odborné veřejnosti (stakeholders) a 6 dalších členů laické veřejnosti (viz <http://www.gtcs.org.uk/council/about-council.aspx>). Skotský parlament hned v roce svého vzniku v roce 2000 vydal zákon, kterým předal GTCS významné pravomoci včetně vytvoření národního rámce pro tvorbu profesního standardu pro vynikající učitele a další vzdělávání učitelů. Následně byla uzavřena dohoda mezi zaměstnavateli a odbory o navýšení platu učitelů. Zásadním důsledkem bylo rozhodnutí o statusu „vynikajícího“ učitele (Chartered Teacher, CT). Byl formulován záměr vytvořit během následujících čtyř let náročný a dobře strukturovaný program průběžného profesního rozvoje. Tvorbou programu CT bylo pověřeno konsorcium dvou univerzit a jedné soukromé poradenské firmy. Univerzity v programu CT hrály od počátku významnou roli. Cílem CT standardu bylo poskytnout nejlepším učitelům příležitost, aby při setrvání na své současné pozici řadového učitele pracovali v souladu s aktuálními potřebami vzdělávání, zdokonalovali své dovednosti a profesní praxi a byli adekvátně tomu odměňováni. To se stalo rámcem pro systém rozsáhlého profesního rozvoje vedoucího ke statusu CT. Od absolventů programu se očekávalo, že se stanou ve svých školách přirozenými lídry změn a budou podporovat své kolegy ve snahách o zlepšování jejich práce. Během tvorby učitelských standardů GTCS spolupracovala s různými „poskytovateli služeb“. Ve všech fázích tvorby standardu byli sice zastoupeni učitelé z praxe, ale nikdy se nestali ani hlavními aktéry ani nelze říci, že by standard CT jednoznačně přijali za vlastní. (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

V nedávné době ve Skotsku došlo v oblasti hodnocení učitelů k významným změnám. V roce 2011 byl program CT nejdříve dočasně pozastaven a v roce 2012 zastaven úplně. Podívejme se, co vedlo k těmto zásadním změnám, v čem programy nenaplňovaly očekávání. V případě Skotska byl vypracováním revize stávajícího stavu vzdělávání pověřen tým pod vedením profesora Gerry McCormaca z University of Stirling. Výsledky byly publikovány v září 2011

⁷ Podobné profesní rady či komory jsou běžné v anglicky mluvících zemích jako je Anglie, Kanada, Austrálie, Wales a Severní Irsko. Některé z nich se také podílely na tvorbě standardů kvalitního vyučování.

pod názvem Profesionalizace učitelů (Advancing Professionalism in Teaching). (McCormac, 2011).

Co selhalo v programu Chartered Teachers podle jeho kritiků? Program byl vytvořen se záměrem odměňovat učitele, kteří nadále vyučují a současně poskytují podporu ostatním učitelům. Absolvování programu, který si financovali z vlastních prostředků, se projevilo výrazným nárůstem jejich tarifního platu (až dvojnásobek platu začínajícího učitele). Záměrem systému bylo identifikovat a ocenit vysokou profesní zdatnost. Celý program obsahoval 12 modulových kurzů. Dílčí platový postup následoval již po úspěšném absolvování dvou kurzů. Na jaře 2011 získalo status CT celkem 1216 učitelů a dalších 2800 již absolvovalo alespoň dva moduly. Přijímání do akreditovaných programů bylo ukončeno v roce 2008 při změně vládnoucí garnitury.

V hodnotící zprávě se uvádí, že ačkoli mnoho CT jsou vynikající učitelé, stávající kohorta CT nereprezentuje nejlepší skotské učitele. Sebevýběr účastníků bez souhlasu ředitele měl za následek, že ředitelé někdy CT vnímali jako soukromou aktivitu a ne jako přínos pro školu. Tento nedostatek byl sice v průběhu odstraněn a učitel mohl vstoupit do programu pouze se souhlasem ředitele, přesto měl tento proces jen slabý dopad. Absence specifických povinností CT způsobila situaci, že CT mohli být výrazně lépe placeni a přitom dělali stejnou práci jako jejich kolegové a bez prokazatelných dopadů na kvalitu učení žáků. Jako hlavní překážky vstupu do programu CT byly uváděny finanční a časové důvody. Docházelo paradoxně k tomu, že někteří vynikající učitelé se nezúčastnili programu, protože jim to nedovolovaly další závazky, které ve škole přijali. Zřizovatelé škol neměli žádné prostředky k nákladům na CT, protože systém byl soukromou záležitostí učitelů. Navýšení platu tak do jisté míry bylo placeno bez hmatatelného přínosu škole a někteří CT dávali přednost tomu, aby se o jejich získání statusu CT ve škole nevědělo, aby ve škole nedostali nějakou práci navíc. Také se ozývaly hlasy, že systém je příliš akademický a nedostatečně identifikuje kvalitní vyučování učitele. McCormac (2012) tak dochází k závěru, CT přes chvályhodné záměry nenaplnil cíle, pro které vznikl. Uvádí, že model, ve kterém jednotlivci mohou vstoupit do systému bez dostatečného posouzení jejich vhodnosti, snižovalo postupně jeho důvěryhodnost. Stejně tak i nejasnosti v roli, kterou by absolventi programu měli hrát na svých školách, značně zkomplikovalo přínos vzhledem ke zřizovatelům (LEAs) i k učitelům samotným. Jako možné východisko doporučuje, aby se do hodnocení kvality učitelů více zapojily univerzity. „Zapojení univerzitního sektoru do rozpoznávání dobré vyučovací praxe a validizace postupů uznávání je potřebné pro školy a univerzity při rozvíjení užšího propojení a tím povzbuzování k celoživotnímu osobnímu růstu“. (McCormac, 2011).

Naopak někteří jiní skotští odborníci na vzdělávání se domnívají, že zrušení CT jako kariérního stupně přineslo zploštění kariérní struktury a redukci příležitostí pro kariérní růst řadových učitelů. Největší skotská oborová organizace se k tomu vyjádřila jednoznačným odmítnutím. Považuje zastavení programu CT za krok k deprofesionalizaci učitelství a vytváří velkou mezeru v současném kariérním systému učitelů. (www.eis.co.uk).

Diskuse o rušení programu CT a transformaci profesních standardů je ve Skotku hodně živá a emotivní, takže se v ní není snadné zorientovat. Nicméně na tomto místě lze vyslovit obecnější domněnku, že pokud je zavedení profesního standardu založeno politickým rozhodnutím jako tomu bylo v případě Anglie, může být také rychle zrušena. Dokonce i když se na tvorbě podílí představitelé profese jako tomu bylo ve Skotsku, není ještě zaručeno, že standardy politickým změnám odolají. Přitom je zjevné, že účinky zavedení standardů se projeví až v dlouhodobějším horizontu a radikální změny brání tomu, aby byly účinky objektivně vyhodnoceny. Předpokladem pro dlouhodobé působení je to, aby obsahové standardy byly součástí fungujícího systému profesního rozvoje učitelů, jehož součástí jsou procesy hodnocení, způsoby certifikace a systém odměňování.

Ingvarson (2010) uvádí, že míra nezávislosti systémů zajišťování kvality ve vzdělávání na politice záleží především na tom, jak se na jeho tvorbě a fungování podílí (skuteční) zástupci profese, jak se učitelé se standardy ztotožňují a zda je považují za vlastní nebo jako nařízené (vnucené) ministerstvem, vládou, tedy dočasnou politickou garniturou. Pocit „vlastnictví“ (ownership) standardů pochopitelně zvyšuje míra zapojení učitelů do tvorby. Pokud jsou standardy vytvořeny a „vlastněny“ představiteli učitelství profese, mají mnohem větší stabilitu a schopnost odolávat politickým tlakům. Nicméně ani zapojení zástupců profese učitelství do tvorby nemusí být ještě zárukou, že bude profesní komunitou přijímán. Ve Skotsku se ukázalo, že profesní komunita přijímala CT program se smíšenými pocity, i když se na jeho tvorbě podílela. Výzkum prokázal, že 38 % učitelů si přeje, aby byl program zachován, 37 % že by měl projít úpravami a 25 % že by měl být ukončen. (McCormac, 2011). Tyto výsledky byly jedním z hlavních argumentů pro jeho zastavení. Ukazuje se, že nestačí zapojit profesní komunitu do tvorby standardů, ale že stejně tak je důležité, jaká „právní osoba“ je odpovědná za jejich používání a jak jsou propojeny s dalšími součástmi systému profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitelů. Takovou autoritou může být státní, nestátní či profesní organizace. Případně nějaká jejich kombinace například pomocí vyváženého zastoupení ve správní radě. Každopádně zahraniční zkušenosti ukazují, že profesní standardy nemohou být učitelům „oktrojovány“ shora čili nějak jednoduše legislativně nařízeny bez pečlivé vnitroprofesní diskuse.

Kanada

V Kanadě nejsou profesní standardy řešeny na federální úrovni, ale spadají do pravomoci jednotlivých provincií. Kanada na rozdíl od USA nebo Austrálie dokonce nemá žádné ministerstvo či jiný úřad, které by se zabývaly řízením školství na federální úrovni. Podle kanadské ústavy je odpovědnost za všechny úrovně vzdělávání svěřena vládám provincií (a teritorií).

V provincii Alberta je *Standard kvalitního vyučování* vydán jako nařízení ministerstva pro vzdělávání, podobně je tomu například i v provincii Britská Kolumbie. Standardy jsou obecnou proklamací preferovaných kvalit. Vzhledem k tomu, že nejsou rozpracovány do podrobnějších úrovní, nejsou používány pro hodnocení profesního výkonu učitelů. V provincii Québec zkušení učitelé pracují jako mentoři pro studenty učitelství. Za to jim náleží odměna nebo snížení přímé vyučovací povinnosti. V roli mentorů vystupuje v celé provincii přibližně 12 tisíc učitelů⁸. Zkušení učitelé mohou v roli mentorů pomáhat začínajícím a méně zkušeným kolegům. V provincii Ontario je hodnocení práce učitelů věnována pozornost dlouhodobě. Všichni začínající učitelé mají povinnost projít indukčním programem a poté procházejí každoročně procesem hodnocení, které je podrobně popsáno v manuálu, který obsahuje i Standard of Practice for Teaching Profession vyvinutý ontarijskými pedagogickými fakultami (Teacher Performance Appraisal 2010). Standard obsahuje 5 domén – angažovanost vůči žákům a jejich učení, profesní znalosti, vyučovací praxe, vedení a komunita, průběžné profesní vzdělávání. Každá z domén obsahuje několik kompetencí, které jsou rozlišeny na ty, které jsou povinné už pro začínající učitele a které se vztahují na učitele zkušené. Obsahový standard je poměrně obecný, v manuálu jsou však podrobně rozpracovány nástroje hodnocení jako jsou předhospitační a pohospitační rozhovory, či záznamové archy pro hospitaci. Hodnocení provádějí ředitelé a v případě neuspokojivého výsledku v některé oblasti navrhnou ředitelé opatření ke zkvalitnění profesního výkonu učitelů.

Austrálie

V Austrálii podobně jako v Kanadě je školství v pravomoci jednotlivých států. Přístup k zajišťování kvality ve vzdělávání se tak stát od státu liší. Například v Západní Austrálii iniciovalo tvorbu profesního standardu tamní ministerstvo školství (DETWA) na podnět

⁸ Provincie Québec má necelých 8 miliónů obyvatel.

výzkumníků a vzdělavatelů učitelů z Murdochovy univerzity v Perthu, učitelů z praxe a dalších zainteresovaných osob (stakeholders). Hlavním cílem standardu pro vynikající učitele – *Level 3 Classroom Teacher Position* bylo zajistit, aby nejlepší učitelé neopouštěli práci se žáky a setrvali nadále v profesi učitele. Současně se od nich očekávalo, že budou pracovat jako mentoři pro své méně zkušené učitelé a budou jim předávat své zkušenosti.

Specifikou současné Austrálie je, že se pokouší vytvořit národní⁹ systém profesních standardů s platností pro celou zemi. Tím se liší od Kanady nebo Spojeného království, kde je taková míra integrace nepředstavitelná. V Austrálii se jedná o aktivitu, která vznikla z iniciativy a s výraznou podporou australské (labouristické) vlády. Situace je zde specifická i tím, že v některých australských státech se kariérní systémy již zformovaly (viz výše zmíněný příklad Západní Austrálie). Dalším specifikem, které stojí za pozornost je, že v Austrálii již po dlouhou dobu fungují v celokontinentálním rozměru profesní asociace učitelů matematiky, angličtiny a přírodních věd, které si vytvořily vlastní profesní standardy. V Austrálii v současnosti vznikají národní profesní standardy s cílem integrovat existující standardy do funkčního a smysluplného kariérního systému. K tomu se snaží vycházet ze zkušeností v jiných zemích a téma profesního rozvoje a tvorby profesních standardů je vysoce aktuálním tématem pedagogického výzkumu v této části světa.¹⁰

V roce 2011 všechny státy a teritoria Austrálie souhlasily s implementací jednotného přístupu ke vzdělávání učitelů na všech úrovních od přípravného vzdělávání přes indukční programy přes další vzdělávání (aktivity profesního rozvoje) až po návrat do profese po více než pětiletém působení mimo profesi.

V integračním procesu sehrály klíčovou roli Národní učitelské profesní standardy. Jejich přípravou byla pověřena nově vytvořená instituce (v roce 2010) *Australský ústav pro vyučování a školní management* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITLS, dostupné na <http://www.aitsl.edu.au/>). Profesní standardy byly vytvořeny pro čtyři úrovně – kariérní stupně. Odpovědnost za certifikaci je rozdělena tak, že za úroveň 1 (Graduate – Kvalifikovaný učitel) odpovídají fakulty připravující budoucí učitele. Na úrovni

⁹ Slovo „národní“ v názvu australském pojetí má jiný význam, než v UK, kde reprezentuje anglický skotský, welšský nebo irský národ, než v USA, kde znamená občanskou příslušnost k Spojeným státům americkým spíše ambicí působit po celých USA (tedy „federálně“), nebo v ČR, kde je „národní“ chápáno často v podstatě jako „státní“.

¹⁰ Tradiční je spolupráce s Novým Zélandem, která se projevuje společnými publikacemi australských a novozélandských autorů (Ingvarson & Hattie, (Eds.), 2008). Vědecké práce na téma hodnocení práce učitelů mezinárodně uznávané a svým významem přesahují zemi svého vzniku (např. Timperley, 2008).

států se rozhoduje o udělení kariérního stupně 2 (Proficient – Samostatný učitel) a vyšší stupně 3 (Highly Accomplished - Vynikající učitel) a 4 (Lead – Vůdčí učitel) na celoaustralské úrovni. (Viz příloha 3).

K uvádění standardů do života lze zaznamenat mezi jednotlivými součástmi Austrálie trochu odlišný přístup, především co se týče rychlosti zavádění. V Západní Austrálii používají stále metodiku pro Level 3 Classroom Teacher, L3CT, jak již byla výše stručně představena, v Novém Jižním Walesu (Sydney) zahájili přípravu na implementaci národních standardů velmi intenzivně. Zabývá se jí tamní státní *Učitelství ústav* (Institute of Teachers) založený v roce 2004 s nově upravenými pravomocemi od roku 2010. Hlavním posláním Ústavu je podporovat kvalitu učitelů. Dosahuje toho prostřednictvím naplňování těchto funkcí:

- radí ministři při vývoji, obsahu a aplikaci učitelství profesních standardů
- radí a asistuje akreditačním institucím při certifikaci učitelů
- monitoruje certifikační proces napříč všemi školami
- dohlíží, aby učitelství profesní standardy byly korektně a konzistentně aplikovány
- radí ministři školství při schvalování kurzů a programů přípravného a dalšího vzdělávání učitelů
- radí ministři při schvalování fyzických a právnických osob, které mohou poskytovat průběžné další vzdělávání učitelů

Ústav má za úkol dohlížet na procesy certifikace společně s akreditačními autoritami ve státě. Na řízení ústavu se podílejí *Rada pro kvalitu vyučování* odpovědná za obsahové otázky a *Exekutivní rada* odpovědná za finanční řízení a strategické plánování. *Rada pro kvalitu vyučování* se skládá z vedoucího ústavu, deseti volených zástupců (všichni musí být učitelé a ředitelé z praxe) a deseti členů reprezentujících sociální partnery včetně zaměstnavatelů, odborů a rodičů. (Dostupné na <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/>)

Vývoj v Austrálii je velmi progresivní a opírá se o pečlivou analýzu zkušeností z mnoha jiných zemí. Budeme se mu podrobněji věnovat v další části kapitoly.

USA

V USA je sice také školství záležitostí jednotlivých států, ale oproti Kanadě nebo Austrálii se jedná o tak velký vzdělávací prostor (nebo přímo „trh“), že se zde mohou rozvinout aktivity v jiné zemi nemyslitelné. Jednou z významných institucí v oblasti podpory práce učitele je tzv. Národní rada pro profesní učitelství standardy (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). Jedná se o nezávislou neziskovou nevládní a nestranickou organizaci

založenou v roce 1987 v důsledku tzv. Carnegieho zprávy *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*. Tato zpráva byla reakcí na předchozí politický dokument *Nation at Risk* (1983). Hlavním tématem bylo, jak překonat krizi statusu profese učitele a ztrátu její atraktivnosti. Mezi různými doporučeními bylo konstatováno, že vzdělávací systém postrádá účinné incentivy pro učitele, aby se snažili dosahovat vysoké úrovně své práce.

Na vedení NBPTS se podílí učitelé z praxe, zástupci veřejné správy, ředitelé škol, školské odbory, předsedové školských rad, zástupci vysokých škol, firem, nadací a občanů. Byla sice založena s finanční podporou Carnegie Foundation of New York, ale běžné provozní náklady jsou financovány převážně z poplatků účastníků programu. Dlouhodobým cílem NBPTS je vybudovat národní certifikační systém pro zkušené učitele, který bude objektivně hodnotit profesní výkon a tím podporovat zlepšování učitelství práce s využitím aktuálních vědeckých poznatků a kvalitních profesních standardů. Učitelé z praxe zde hrají klíčovou roli - nejenže mají většinu ve správní radě NBPTS, ale jsou také hlavními tvůrci profesních standardů.

Profesní standardy NBPTS tak mohou být dobrým příkladem učitelských profesních standardů (pro zkušené učitele), vzniklé s významným zapojením představitelů učitelské profese a současně nezávisle na státu. Je potřeba připomenout, že situace v USA je v mnoha ohledech specifická. Profesní komunita učitelů je zde větší než ve všech ostatních anglicky mluvících zemích dohromady. Je otázkou, zda by taková nezávislá organizace jako NBPTS mohla fungovat v méně lidnatých zemích, zda by se finančně „uživila“ a zda by její nezávislé certifikáty byly uznávány zaměstnavateli učitelů. V tradičně konkurenčním prostředí USA působí i v oblasti hodnocení práce učitelů mnoho různých subjektů. *Národní radu pro učitelské profesní standardy* (NBPTS) jsme vybrali z několika důvodů. Mimo jiné proto, že jde o jednu z největších organizací s takovýmto posláním na světě. Úspěšně působí již 25 let a za tu dobu certifikovala víc než 100.000 učitelů.

Výjimečnost systému profesních standardů a z nich vycházejícího systému hodnocení spočívá i v tom, že celý proces vytváření a zavádění standardů byl provázen nezávislou externí evaluací. Tým předních odborníků na kvalitu vzdělávání detailně zkoumal dekádu fungování profesních standardů pro profesní certifikaci učitelů (Ingvarson & Hattie 2008). Zkušenosti NBPTS se tak staly základem pro budování systému profesního rozvoje v mnoha dalších zemích včetně Austrálie.

Austrálie - profesní standardy v komplexním systému zkvalitňování práce učitele

Z uvedených zemí jsme se rozhodli podrobněji zabývat Austrálií, protože tamější vývoj podle našeho názoru může být velmi podnětný pro situaci v České republice. Je to hlavně z toho důvodu, že australský vzdělávací systém se pokouší nalézt komplexní řešení zkvalitňování práce učitelů po celou dobu jejich profesní kariéry.

Podle Ingvarsona (2011) učitelské profesní standardy mohou úspěšně naplňovat svou roli jen tehdy, pokud jsou propojeny s ostatními součástmi systému profesního rozvoje učitelů. Hlavní komponenty takového systému zajišťování kvality práce učitelů tvoří čtyři součásti:

1. *standardy kvalitního profesního výkonu*, které popisují, v čem se učitelé mohou zlepšovat a mohou být východiskem pro jejich dlouhodobý profesní rozvoj.
2. pečlivý, přesný, jasný a dobrovolný systém *profesní certifikace* založené na kvalitních (validních a reliabilních) metodách hodnocení výkonu učitele vzhledem ke standardům
3. *víceúrovňový kariérní systém*, který obsahuje ocenění za kvalitní práci a poskytuje motivující pobídky (incentivy) pro učitele, aby usilovali o dosažení vysokých standardů
4. *infrastruktura pro profesní učení* (zázemi, podpora, vzdělávací programy), která umožňuje a poskytuje učitelům příležitosti ke vzdělávání a učení, aby mohli získávat znalosti a dovednosti obsažené ve standardech (učitelovy práce).

Tyto komponenty jsou chápány jako součásti jednoho celku. Dohromady vytvářejí systém vzájemně závislých (interdependent) a vzájemně se podporujících součástí. Každá součást má své specifické funkce a charakteristiky, ale sama o sobě, bez vzájemného propojení s ostatními ztrácí kapacitu fungovat jako účinný nástroj motivace k profesnímu učení. (Ingvarson, 2011). I když se dále budeme podrobně věnovat především obsahovým standardům, je dobré mít na paměti, že v Austrálii jsou vždy součástí tohoto komplexního systému.

Obsahové standardy učitelské práce se snaží popsat podstatu toho, co kvalitní učitelé znají a také umějí v praxi realizovat. Bývají vyjádřeny na různé úrovni obecnosti. Mohou být vyjádřeny jako obecné *principy* i jako *měřítka* (measures) - nástroje pro hodnocení. Ingvarson (2011) uvádí, že obě úrovně jsou stejně důležité. Jako principy vyjadřují standardy profesní konsenzus na hodnotách a znalostech, které mají potenciál táhnout (drive) profesní výkon k vyšší kvalitě. Jako měřítka se stávají důležitými nástroji k posuzování výkonu učitele. Pokud se na standardy vytvoří *pouze* jako obecné principy, tak to snižuje jejich potenciál

zlepšovat reálné vyučování¹¹. Standardy by tedy měly být rozpracovány až po úroveň reálných činností učitele, vyučování, vytváření příležitostí pro učení ve výuce, komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy apod. (Ingvarson, 2011).

Termín standard lze tedy používat ve dvou odlišných a přitom vzájemně propojených významech, jako obecné zásahy, principy a jako nástroje pro hodnocení. V prvním významu je cílem standardu vyjadřovat *jádrové vzdělávací hodnoty*, které učitelé manifestují při své práci. Autoři profesních standardů jsou vždy determinováni pojetím vzdělávání ve své zemi a v dané době. Příkladem takové jádrové hodnoty může být třeba potřeba rozvíjet u žáků kritické myšlení. Takové obecné standardy vyjadřují, co je v dané kultuře (národu, společnosti) považováno za hodnotné.

Jako nástroje pro hodnocení standardy nejen popisují, co učitelé mají znát a být schopni dělat, ale také jak bude hodnoceno dosažení takového výkonu a na základě čeho se bude rozhodovat o jeho dosažení. Standard v tomto významu slova je popisem profesního výkonu. Učitelské profesní standardy tedy nelze považovat za dokončené, dokud není jasné, jak budou využívány k posuzování učitelských znalostí a dovedností.

Aby standardy dobře fungovaly pro standardizaci profesního výkonu, je potřeba třech základních kroků (Ingvarson, 2011):

- 1) definovat, *co je hodnoceno* – obvykle se hovoří o obsahových standardech
- 2) vyvinout validní a konsistentní *metody shromažďování dokladů* o tom, co učitelé znají a umějí dělat (ve vztahu ke standardům)
- 3) vyvinout reliabilní *procedury hodnocení dokladů* a rozhodování o dosažení standardu.

Tyto postupné kroky jsou vlastní tvorbě standardů obecně. Lze to ilustrovat na příkladu ze sportovního prostředí:

Na začátku 20. století se objevila myšlenka vytvořit novou atletickou disciplínu, která by vycházela z původní antické myšlenky fyzické všestrannosti a umožnila by vyniknout borcům, kteří dosahují velmi dobrých výsledků ve vícero atletických disciplínách, a přitom nepatří k absolutní špičce. Proti narůstající specializaci tak byla uplatněna myšlenka všestrannosti. V prvních debatách byla dosažena shoda v tom, že všestrannost atleta se projevuje *silou, hbitostí, rychlostí, výdrží, vytrvalostí a nezdolností*. Jinými slovy bylo definováno, co bude hodnoceno – *obsahový standard*. Následujícím krokem bylo dohodnout se, v jakých atletických disciplínách se

¹¹ Tato situace nastala podle našeho názoru v současnosti Anglii, kde byly podrobné standardy sloužící pro hodnocení práce učitelů nahrazeny obecnou deklarací hodnot.

tyto vlastnosti projevují a také, jak výkony (časy, vzdálenosti) vztáhnout k sobě navzájem neboli jak atlet prokáže svou sílu, rychlost atd.

Bylo rozhodnuto, že soutěž bude probíhat v deseti disciplínách ve dvou po sobě následujících dnech a koncept vlastností byl operacionalizován do konkrétních atletických disciplín takto:

1. den: běh na 100 metrů, skok do dálky, vrh koulí, skok do výšky a běh na 400 metrů,

2. den: 110 metrů překážek, hod diskem, skok o tyči, hod oštěpem a nakonec běh na 1500 metrů. Tyto disciplíny byly chápány jako dostatečně průkazný *vzorek* dokladů o všestrannosti závodníka. Výběr disciplín musel být do jisté míry arbitrární a musel se vypořádat s takovými otázkami, zda zařadit běh na 100 metrů anebo na 200 metrů. Soubor disciplín byl chápán jako celek a každá vlastnost (např. síla) byla zjišťována několika způsoby (např. koule, disk, oštěp, případně skok o tyči). Východiskem bylo přesvědčení, že pokud je každá složka hodnocena na základě více než jediného způsobu, narůstá reliabilita hodnocení.

Nakonec bylo potřeba vyvinout *soubor výkonových standardů*, které určovaly dosažení určité úrovně standardu (např. když závodník dosáhne v běhu na 100 metrů času 11, 756 vteřiny získá 700 bodů). Jedna z nejtěžších otázek, která stála před podvýborem pro atletiku na stockholmských olympijských hrách v roce 1912, kde byl atletický desetiboj poprvé, bylo rozhodnutí o způsobu výpočtu bodů. Od začátku bylo zcela zřejmé, že každý závodník bude ohodnocen primárně podle výkonů, bez ohledu na umístění. Jak ale správně stanovit body? Původně myšlenkou bylo ocenit stávající světový rekord tisíci body, ale v té době ještě neexistovala mezinárodní federace, která by registrovala nejlepší výkony a především podmínky, za nichž byly dosaženy. Pouhý měsíc před hrami se tak výbor rozhodl ohodnotit 1000 body za každou disciplínu olympijské rekordy. Během následujících let se vedlo mnoho diskusí o správnosti a spravedlnosti bodovacích tabulek. Změny v pravidlech, různá technika nebo použití nových materiálů výrazně změnily výkony. Vedla se také diskuse, zda by tabulky měly být progresivní, či regresivní, a tak se zaváděly nové a nové. Do dnešního dne se použilo šest různých verzí, nejnovější platí od roku 1985. (Procházka, 2012)

Celková úroveň výkonu je určována vážením a kombinováním výkonu mezi disciplínami. Výkonové standardy tedy nejen specifikují výkon v jednotlivých disciplínách, ale také výkony mezi jednotlivými disciplínami navzájem. Všichni musí absolvovat všechny disciplíny, ale slabší výsledek v jedné disciplíně může být kompenzován lepším výsledkem v jiné.

Atletický desetiboj je dobrým příkladem pro ustanovování konzistentního hodnotícího systému. Je těžké si představit, že by atletický desetiboj měl smysl, kdyby každá země používala vlastní soubor disciplín a vlastní výkonové standardy. Ingvarson (2011) dodává, že stejně naivní by bylo se domnívat, že pro hodnocení kvalitních učitelů stačí mít rámcové obsahové standardy a tvorba výkonových standardů může být ponechána na regionálních autoritách. (Upraveno a dopracováno podle Ingvarsona, 2011).

Vlastnosti standardů sloužících k hodnotícím účelům (výkonové standardy)

Také Kennedyová (2010) uvádí, že dobře napsané učitelské standardy by měly být založeny na jasném porozumění, co lze označit za kvalitní učení žáků v konkrétních předmětových oblastech a úrovních vzdělávání. Zdůrazňuje, že standardy potřebují být vedeny vizí vysoké kvality učení *něčeho*, ať už se jedná o jazykovou, matematickou nebo přírodovědnou

gramotnost či výtvarnou výchovu a současně vědomím (přesvědčením), proč je důležité, aby se žáci konkrétnímu obsahu učili. Tato aktuální vize, co žáci potřebují znát a umět, je zpravidla obsažena v národních kurikulech a učitelské standardy by z nich podle Kennedyové (2010) měly vycházet. Také se kloní k myšlence, že standardy by tedy měly být vytvořeny na dvou úrovních. První obecná (generic) úroveň má sloužit k identifikaci aspektů učitelových znalostí a praktických dovedností s platností pro *všechny* učitele bez ohledu co a koho vyučují. Druhá hlubší úroveň elaboruje, co kvalitní učitelé znají a dělají ve specifických oblastech učitelské profese. Takto jsou učitelské standardy koncipovány v NBPTS nabízí standardy pro specifické vzdělávací oblasti - mateřský jazyk, cizí jazyk, přírodovědné předměty apod. Kromě toho mají standardy pro učitele primární školy a sekundární školy na obecně pedagogické rovině.

Tvůrci standardů jsou při práci konfrontováni s několika okruhy problémů. Musí uvažovat, do jaké jít hloubky, v jakém rozsahu standardy zpracovat a jak je strukturovat. Hloubkou je myšlena výše zmíněná rovnováha mezi specifíčností a obecností ve výrociích o pedagogické práci. Rozsah je o stanovení vhodných a realistických hranic toho, co zahrnout do popisované učitelovy práce. Struktura se týká hlavních kategorií a podkategorií. Obvykle jde o tři hlavní kategorie na vysoké úrovni obecnosti:

1. Znalosti učitele
2. Dovednosti pro praxi
3. Další atributy (např. vedení lidí)

Tyto kategorie jsou dostatečně obsažné, ale přesto nám nemusí mnoho říkat o tom, co by učitelé skutečně měli znát (vědět) a uměli dělat. Tvůrci standardů musí proto jít do větší hloubky. Jinými slovy, aby standardy poskytovaly dobrého průvodce pro hodnocení, potřebují být elaborovány pro každou vzdělávací oblast školního kurikula. Ukažme si to na příkladu standardu a jeho rozpracování pro výuku přírodovědných předmětů, vyvinutý Australskou asociací učitelů přírodních věd:

„Standard: Vynikající (expertní) učitel přírodovědných předmětů zapojuje žáky do badatelských metod.

Elaborace: Učitel reflektuje jak vzrušující charakter objevování, tak obtížnost, problémy a náročnost přírodovědného bádání včetně jeho specifických nároků na přesnost měření. Je pro své žáky vzorem a vytváří výukové situace, které umožňují získávat znalosti a zkušenosti

kriticky, rozpoznávat problémy, klást otázky a navrhopvat řešení. Aktivně zapojuje žáky do široké škály vědeckých výzkumných (laboratorních) šetření.“ (Ingvarson, 2011, s. 19)

Takto rozpracované standardy se vyznačují společnými rysy:

- *poukazují na ucelenou, smysluplnou a důležitou oblast učitelovy práce* – je to příklad jednoho náročného vzdělávacího cíle, který se učitel snaží dosáhnout v dlouhodobějším časovém úseku. Nejedná se o dílčí (mikro)kompetenci ani o osobnostní vlastnost učitele. Jedná se o činnost, kterou by měl učitel přírodních věd realizovat, aby mohl být považován za expertního učitele.
- *jsou nekontextuální (context-free)* v tom smyslu, že popisují dobrou praxi učitelů přírodovědných předmětů bez ohledu na to, kde se škola vyskytuje. Profesionální standard tak funguje ve všech kontextech, ve kterých učitelé pracují (což neznamená, že kontext neovlivňuje praxi). Bez ohledu na konkrétní školu je zapojování žáků do vědeckého bádání důležitým posláním učitelů přírodovědných předmětů.
- *nejsou deskriptivní* v tom smyslu, že by říkal, jak mají žáci „dělat vědu“ a „myslet vědecky“; nestandardizují vyučovací praxi a učitele v jejich práci nesvazují, protože existuje mnoho různých způsobů, jak žáky zapojovat do vědeckého bádání. Standard tak identifikuje podstatné součásti dobrého vyučování přírodovědným předmětům, ale nepředepisuje, jak standardu dosahovat. Takový standard umožňuje a podporuje rozmanitost a inovace ve výuce.
- *odkazují na pozorovatelné a měřitelné jevy*. Je možno si představit různé doklady, které bude učitel shromažďovat, aby prokázal, že standard naplňuje jako například ukázky práce žáků nebo videonahrávky výuky.

Elaborace standardů vyžaduje, aby byly napsány srozumitelným jazykem, aby podle nich mohli učitelé identifikovat své silné a slabé stránky a aby jim formulace dobře sloužily při reflektování svých potřeb profesního učení. Měly by tak být účinným zpětnovazebním nástrojem pro sebehodnocení. (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Jak bylo naznačeno výše, v jádrových vzdělávacích hodnotách jsou profesionální standardy natolik obecné, že jsou si v různých zemích velmi podobné. Pro srovnání byly do příloh zařazeny dva vybrané obecné standardy – první je z roku 1987 (USA, NBPTS) a druhý je aktuální z Anglie (2012). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že obecné standardy NBPTS jsou rozpracovány do dalších úrovní, kdežto anglický standard tuto elaboraci postrádá. Větší rozdíly se objevují na dalších úrovních rozpracování, které jsou východiskem pro hodnocení práce učitele. Ingvarson a Kleinhenzová (2006) z hlediska rozpracování standardu rozlišují tři úrovně:

Úroveň 1: Jádrové vzdělávací hodnoty

Vize, principy, propozice. Výroky na této úrovni obecnosti jsou velmi abstraktní. Jejich smyslem je vyjadřovat hlubší dlouhodobé *vzdělávací hodnoty* a účely, které učitelé sledují, ale nejsou zamýšleny pro hodnocení práce učitelů.

Úroveň 2 Organizační kategorie standardů

Tyto výroky definují hlavní *kategorie* vynikající pedagogické práce a její znalostní báze. Většina z těchto kategorií je „obecná“, ale některé jádrové kategorie potřebují podrobněji vysvětlit, co je jedinečné v tom co učitelé dělají v určitém předmětu (např. učitel primární školy by měl umět pomáhat žákům učit se počátečnímu čtení).

Úroveň 3: Specifikační výroky v každé z organizačních kategorií

Výroky na této úrovni elaborují kategorie z úrovně 2. Popisují, *co* učitelé potřebují prokazovat, že umí v konkrétních oblastech pedagogické práce, bez specifikace toho, *jak* to mají dělat. Výroky na úrovni 3 by měly být užitečné při děláni úsudků o učitelově výkonu. Vyjadřují součásti *pozorovatelného* jednání, ale nepřesahují do specifických postupů.

Jako další (čtvrtou) úroveň možného rozpracování standardů uvádí Ingvarson a Kleinhenzová (2006) *výroky o specifických strategiích (metodách) nebo stylech práce*. Tuto úroveň nepovažuje za vhodnou základnu pro tvorbu standardů, protože podle něj vedou k utápění se v detailech a také proto, že existují různé metody a styly práce, které vedou ke stejnému cíli, a standardizace na této úrovni ohrožuje rozmanitost vzdělávacích přístupů.

Tabulka 1: Srovnání úrovně 2 v různých standardech (stav cca k roku 2005)

Standardy	Úroveň 2: Organizační kategorie standardu
Skotsko: <i>Standards for Chartered Teacher</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. profesní hodnoty a osobní angažovanost 2. profesní znalosti a vědomosti 3. profesní a osobnostní atributy 4. profesní jednání
Anglie: <i>Performance Threshold</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. znalosti a vědomosti 2. vyučování a hodnocení - plánování výuky 3. vyučování a hodnocení - řízení třídy 4. vyučování a hodnocení – monitorování procesů 5. pokrok žáka 6. širší profesní efektivnost – osobnostní rozvoj 7. širší profesní efektivnost – rozvoj školy 8. profesní vlastnosti
Západní Austrálie <i>Level 3 Classroom Teacher</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. využívání inovativních a/nebo příkladných výukových strategií a technik k zajištění efektivnějšího dosahování učebních cílů jak u jednotlivých žáků, tak i u skupin žáků a celých třídních kolektivů. 2. využívat konzistentní příkladnou praxi při vyvíjení a implementaci hodnocení žáků a způsobů sdělování výsledků hodnocení 3. zapojovat do různých seberozvíjejících aktivit, včetně konzistentně vysoké úrovně kritické reflexe uchazečovy vlastní vyučovací praxe a vedení učitelů k zajištění vysoké úrovně průběžného profesního růstu 4. povzbuzovat učitelovy profesní znalosti a dovednosti prostřednictvím zapojování efektivních rozvojových strategií 5. poskytovat vysokou úroveň vedení lidí ve školní komunitě prostřednictvím přijetí klíčové role v procesech rozvoje školy včetně kurikulárního plánování a managementu a při formulaci školní politiky (filozofie)
USA: NBPTS <i>Standards pro učitele matematiky na sekundárním stupni vzdělávání¹²</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. zájem (commitment) o žáky a jejich učení 2. znalosti o žácích 3. znalosti matematiky 4. znalost vyučovací praxe 5. vyučování 6. prostředí pro učení 7. matematické uvažování a myšlení 8. hodnocení 9. reflexe a růst 10. rodina a komunita 11. přispívání do profesní komunity

Tabulka ukazuje, jak se různá míra obecnosti promítá do počtu kategorií. Standard NBPTS jako jediný již na této úrovni zahrnuje oborově specifické hledisko. Podívejme se nyní, jak jsou tyto organizační kategorie dále rozpracovávány. Následující tabulka uvádí příklady rozpracování kategorie Pedagogické hodnocení:

¹² NBPTS má již od 2. úrovně jak oborově specifické standardy (viz příklad) tak i oborově nespecifikované (generic) např. pro učitele primárního či nižšího či vyššího sekundárního stupně (podle ISCED).

Tabulka 2: Rozpracování organizačních kategorií (2) do specifictějších výroků (3) pro oblast hodnocení učení žáků

Standardy	Výrok pro úroveň 2:	Výroky pro úroveň 3
Skotsko: <i>Standard for Chartered Teacher</i>	Vynikající učitel by měl ve své práci projevovat znalosti ... (12 atributů) včetně: Pedagogického hodnocení a jeho interpretace	Skotské standardy neposkytovaly další elaboraci toho, co by učitel měl vědět o hodnocení.
Anglie: <i>The Performance Threshold criteria</i>	Standard požaduje doklady, že učitelé: „Konzistentně a efektivně využívají informaci o předchozích (již osvojených) znalostech žáků ke stanovování dobře založených očekávání a monitorování pokroku s cílem poskytovat jasný a konstruktivní zpětnou vazbu.“	(formou otázek vztahovaných k učiteli) <ul style="list-style-type: none"> • hodnotí pokrok žáka ve vztahu k národním, lokálním a školním cílům? • stanovuje realistické a náročné cíle pro zlepšování? • využívá výsledků žáků k monitorování jejich pokroku v učení a vhodně strukturuje vyučovací postupy? • informuje srozumitelně a jasně žáky, rodiče a ostatní učitele o výsledcích a procesech učení žáků? • má doklady, že podle standardů pracuje poslední 2-3 roky? • jestliže do školy nově nastoupil, má verifikované za poslední 2-3 roky (do doby podání přihlášky) z předchozí školy?
Západní Austrálie: <i>Level 3 Classroom Teacher position</i>	Standard vyžaduje doložit, že učitelé dlouhodobě a konzistentně hodnotí žáky a informují je o výsledcích i procesech hodnocení.	L3 Učitel: <ul style="list-style-type: none"> • Vytváří a udržuje spravedlivou a inkluzivní praxi • Užívá množství vhodných hodnotících strategií • Poskytuje explicitní informace o výsledcích žáků • Na základě mnoha různých dokladů kvalitně usuzuje o žákově pokroku a výsledcích • Poskytuje ucelené a relevantní informace žákům, rodičům a širší veřejnosti
USA: NBPTS <i>Standards pro učitele matematiky na sekundárním stupni</i>	8. Hodnocení Kvalitní učitelé matematiky používají širokou škálu formálních a neformálních metod hodnocení učení žáků v úzké návaznosti na dobře definované cíle. Využívají výsledky žáků při řízení vzdělávacích procesů a poskytování příležitostí pro žáky, aby reflektovali silné a slabé stránky jejich individuálního výkonu.	(extrakt z rozsáhlejšího 500 slovního materiálu) Kvalitní učitelé matematiky: Užívají širokou škálu technik hodnocení včetně problémových situací s otevřeným koncem, skupinových posuzování, projektů a portfolií, které hodnotí jak procesy, tak výsledky aktivit žáků exploračních i problémových. Také poskytují žákům příležitosti k reflexi jejich vlastního učení a hodnocení vlastního pokroku v učení. Modifikují svou výuku a učební aktivity žáků podle výsledků hodnocení. Někdy přehodnocením cílů, někdy úpravou strategií a vrstevnické podpory, někdy posunem k náročnějším situacím ve výuce. Takoví učitelé využívají strategie hodnocení jak ke zjišťování silných stránek žáků, tak i prostoru pro zlepšování a poskytují včasnou a užitečnou zpětnou vazbu žákům ...

Invarson a Kleinhenzová (2006) uvádí, že nejtěžší je při tvorbě obsahových standardů udržet ve všech jeho složkách podobnou míru specifikace tak, aby rozpracování standardu bylo na jednu stranu dobře využitelné pro hodnocení a přitom nebylo příliš svazující pro praxi. Při tvorbě celoaustralských standardů (kariérní stupně 3 a 4) se jejich tvůrci snažili tuto vyváženost dodržet. Podívejme se, jak to vypadá v oblasti profesní angažovanosti:

Profesní angažovanost		
Standard 6 Angažovanost v profesním učení		
Deskriptory pro kariérní stupně		
Obsahová oblast	Vynikající učitel (KS 3)	Mimořádný učitel (KS 4)
6.1 Identifikuje a plánuje vlastní profesní učení	Analyzuje národní učitelké standardy při plánování osobního profesního učení, podporuje kolegy při identifikaci jejich vzdělávacích potřeb a dosahování osobních rozvojových cílů a vede studenty učitelství při jejich pedagogické praxi.	Využívá dobrých znalostí národních učitelských standardů k plánování a vedení politik nebo programů profesního rozvoje a učení pro kolegy a studenty učitelství.
6.2 Angažovanost v profesním učení a zlepšování praxe	Plánuje profesní učení na základě studia a kritického posouzení aktuálních vědeckých poznatků, zapojuje se do vysoce zaměřených příležitostí ke zlepšování praxe a nabízí hodnocení kvality práce svým kolegům a studentům učitelství, když jsou k tomu příležitosti.	Inicijuje spolupracující vztahy s cílem rozšířit možnosti profesního učení, angažuje se ve výzkumu a poskytuje hodnocení kvality práce svým kolegům a studentům učitelství.
6.3 Zapojuje se do spolupráce s kolegy na zlepšování práce	Inicijuje ve škole profesní diskurs o evaluační praxi směrem ke zlepšování profesních znalostí a praxe a vzdělávacích výsledků žáků.	Ve škole nebo na úrovni přesahující školu implementuje profesní diskurz, založený na zpětné vazbě, analýze aktuální teorie a praxe se zřetelem ke zlepšování výsledků žáků.
6.4 Aplikuje výsledky svého profesního učení ke zlepšování učení žáků	Angažuje se při vyhodnocování účinků profesního učení svých kolegů k zajištění potřeb učení žáků.	Hájí potřebu strategií na podporu kvalitních aktivit profesního učení pro své kolegy, aktivně se na nich účastní a sám je vede.

Zdroj: www.teacherstandards.aitsl.edu.au (pracovní překlad Karel Starý, v. 4. 12. 2012)

Obsahová a procedurální validita učitelských standardů

Dosud jsme se zabývali učitelскими standardy především z hlediska jejich obsahu. Jejich validitu můžeme posuzovat jednak z obsahového hlediska, jednak z hlediska procesů tvorby standardu. Nedostatečná validita podkopává integritu standardů a znemožňuje jejich využití pro jakékoli účely, ať už jako nástroj profesního učení, tak jako evaluační nástroj. Problémy mohou spočívat jak v *obsahu* standardu – *jak víte, že učitelé, kteří dosáhli určitého standardu, jsou kvalitnější než ti, kteří jej nedosáhli?*, tak i v *procedurách* užívaných při jejich vývoji – *Kdo standard vytvořil? Na čem je založena jeho věrohodnost? Jaká instituce standardy zaštiťuje svou autoritou?*

Standardy, které zůstávají jen u obecných tvrzení jako například, že učitelé „užívají širokou škálu různých vyučovacích strategií“ nebo že „využívají formativní a sumativní hodnocení k zajištění pokroku žáků“ (anglický standard platný od 1. 9. 2012) a postrádají další rozpracování, mají v praxi jen velmi omezený účinek. K tomu, aby byly standardy platné (validní), potřebují vyjadřovat dostatečně konkrétně, co učitelé musí vědět a umět k tomu, aby byli schopni vytvářet efektivní, přiměřené a vhodně načasované příležitosti pro učení ve výuce. Jinak hrozí riziko, že budou standardy kritizovány, že znehodnocují, zjednodušují a podceňují profesní znalosti a profesní praxi.

Stejně jako obsah, tak i procedury použité při vývoji standardů musí být obhajitelné. Proto se je důležité se zabývat i tzv. procedurální validitou. Ta vyžaduje, aby tvůrci profesních standardů bez obav bránili upřednostňování některé ze zájmových skupin, tedy aby byli skutečně nezávislí. Proces vzniku standardu je velmi důležitý nejen z hlediska validity hodnotících procedur, ale i z hlediska jejich právní obhajitelnosti.

Starší učitelские standardy z Anglie, Skotska či Západní Austrálie věnovaly procedurální validitě jen malou pozornost, i když do tvorby standardů byli do jisté míry zapojeni i učitelé z praxe. Na rozdíl od nich věnuje NBPTS od počátku velkou pozornost zajištění validity a reliability svých standardů včetně procesů jejich tvorby. Všechny obsahové standardy NBPTS byly již v době svého vzniku předmětem validizačních studií. Po prvních deseti letech činnosti NBPTS vznikl tým nezávislých vědeckých pracovníků pod vedením J. Hattieho a L. Ingvarsona, který vypracoval podrobnou studii mapující vznik a fungování profesních standardů včetně hlediska procedurální validity (Ingvarson & Hattie, Eds., 2008). Jedním z výsledků bylo formulování doporučených kritérií pro zajištění procedurální validity. Tvůrci profesních standardů - odpovědná instituce:

1. v zájmu zajištění integrity musí být administrativně nezávislá na jakékoli profesní organizaci
2. je za tvorbu standardů odpovědná výlučně (nedělí se o odpovědnost s dalšími institucemi)
3. je složena primárně z těch, kteří již v praxi dosáhli úrovně expertního učitele.
4. má jasně vymezeny pravomoci (universe of competencies).
5. zajišťuje, že proces tvorby standardů je založen na vědeckých poznacích.
 - a. standardy jsou předloženy k oponentuře vědeckým autoritám,
 - b. procesy tvorby jsou podrobně zdokumentovány,
 - c. po formálním schválení standardů jsou všichni tvůrci přesvědčení, že proces probíhal korektně.
6. je odpovědná za to, že proces zahrnuje definování důležitých aspektů praxe, které rozlišují charakteristiky práce vynikajících učitelů,
 - a. že standardy nejsou příliš preskriptivní směrem k jednomu modelu praxe, ale jsou důsledně dekontextualizovány,
 - b. že všechny zainteresované skupiny (vzdělávací stupně, oborové didaktiky, regionální školství, apod.) dostaly příležitost vyjádřit se ke standardům,
 - c. že při následné tvorbě hodnotících nástrojů radí a doporučují, aby nedošlo k nežádoucímu posunutí smyslu a podstaty obsahových standardů,
 - d. že jsou pracovní verze standardů pilotovány na dostatečně velkých vzorcích budoucích uživatelů. (Ingvarson & Hattie, Eds., 2008, s. 95-96)

Srovnávací analýza ukázala, že profesní standardy NBPTS byly nejúspěšnější z hlediska poskytování validních reprezentací toho, co učitelé potřebují vědět a umět dělat, aby poskytovali vhodné příležitosti pro učení. Standardy jsou nekontextuální v tom smyslu, že popisují praxi, která může být aplikována na všechny učitele bez ohledu na konkrétní školu nebo region a současně nejsou příliš deskriptivní. Zaměřují se přitom na aspekty učitelské praxe, které jsou dobře pozorovatelné a měřitelné.

Výše uvedené komparace ukazují, jak jsou standardy vytvořeny a elaborovány na různých úrovních obecnosti v různých zemích. Zatímco na první úrovni vyjadřující jádrové vzdělávací hodnoty vykazují všechny standardy zřetelné podobnosti, na druhé a třetí úrovni, které se využívají při hodnocení, se již objevují značné rozdíly. Jedním z možných analytických hledisek je, zda mezi tvůrci měli hlavní slovo zaměstnavatelé nebo sami představitelé učitelské profese. V prvním případě mají standardy tendenci popisovat specifické jednání

učitele, tento přístup má zpravidla za následek přetíženost detaily a povrchní, fragmentární a atomizovaný přístup k hodnocení. Ve druhém případě mohou učitelé standardy poskytovat věrnou reprezentaci obsahu učitelských znalostí a dovedností.

Do standardů vytvořených zaměstnavateli shora se více promítají aktuální politické požadavky než profesní hodnoty a principy. Důsledkem je, že při změně politické reprezentace může být ohrožena sama podstata profesních standardů. Z toho plyne, že učitelé profesní standardy potřebují mít nejen vysokou obsahovou validitu, ale také validitu procedurální, která přispívá k jejich obhajitelnosti, životaschopnosti neboli schopnosti odolávat měnícím se politickým tlakům.

Jedním z hlavních důvodů pro existenci profesních standardů je podpořit profesní učení. Primárním záměrem standardů by mělo být, aby učitele motivovaly k usilování o soustavné zkvalitňování své práce. Standardy proto musí srozumitelně vyjadřovat, jak vypadá kvalitní pedagogická práce. Pouze v případě, že učitelé profesní standardy akceptují, budou je využívat jako nástroj profesní sebereflexe a budou ochotni se podle nich nechat hodnotit. Pokud nefungují standardy jako podnět a prostředek pro profesní učení (viz zpochybnění jejich role v Anglii a ve Skotsku), pak neplní svou hlavní úlohu a je snadné je bez náhrady odstranit. Pokud představitelé učitelé profese profesní standardy sami vytvářejí a „vlastní“, není to možné. Učitelé profesní standardy naplňují svůj smysl jednak tím, že umožňují objektivní hodnocení práce učitelů a současně i tím jsou silným impulsem pro profesní učení.

Použitá literatura:

- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing For Teacher Quality, *Journal of Teacher Education* 56 (3), 205-213.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hay McBer (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a model of Teacher Effectiveness*. Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment, DfEE.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching. A Review of national and international developments*. Acton: Teaching Australia - Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Ingvarson, L.C. & Hattie, J. (Eds.). (2008). *Assessing Teachers for Professional Certification: The First Decade of the National Board for Professional Teaching Standards*. Volume 11, Advances in Program Evaluation. Amsterdam: Elsevier Press.
- Ingvarson, L. C. & Rowe, K. (2008). Conceptualizing and Measuring Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–34.
- Ingvarson, L. C. (2010). Recognising accomplished teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*; Apr 2010; 54, 1; 46-71.
- Ingvarson, L. C. (2011). Professional Certification: Promoting, Recognising and Rewarding Accomplished Teaching. *A Paper Prepared for the Instituto Singularidades International Seminar "Innovation and Quality in Initial Teacher Training" Panel 1:*

- Teacher Quality: Performance and Evaluation*. Brasil, Sao Paulo, 7th– 8th November 2011.
- Ježková, V., Dvořák, D., Chapman, Ch. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Kennedy, M. (Ed.) (2010). *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: A Handbook*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Lhotková, I., Trojan, V. & Kitzberger J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků*. Praha: Wolters Kluwer.
- McCormac, G. (2011). *Advancing professionalism in Teaching. The report of the Review of Teacher Employment in Scotland*. Scotland: APS Group.
- OECD (2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*.
- Procházka, M. (2012) *100 let desetiboje*. Dostupné z webu Českého atletického svazu <http://www.atletika.cz> ze dne 13. července 2012).
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Santiago, P., et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 19 (2), 4–14.
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. UK PedF: Praha.
- Timperley H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Belley: UNESCO IBE.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walberg, H. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO IBE.

Přílohy:

1) Učitelé standardy platné v Anglii a Walesu od 1. 9. 2012

Preambule

Učitelé na prvním místě kladou vzdělávání svých žáků a jsou zodpovědní za to, že se budou snažit dosahovat nejvyšších možných standardů při své práci a chování. Učitelé musí jednat čestně a bezúhonně, mají silnou předmět znalosti, aby jejich znalosti a dovednosti učitelů aktuální a jsou sebekritičtí, navázat pozitivní profesionální vztahy a práce s rodiči v nejlepším zájmu svých žáků.

ČÁST PRVNÍ: VYUČOVÁNÍ

Povinností učitele je:

1 Projevovat vysoká očekávání, které inspirují, motivují a povzbuzují žáky

- vytvářet bezpečné a podnětné prostředí pro žáky, zakořeněné ve vzájemné úctě
- stanovovat cíle, které pokrývají a povzbuzují žáky s různými schopnostmi, dispozicemi a pocházející z různého sociálního prostředí.
- demonstrovat důsledně pozitivní postoje, hodnoty a chování, které se očekává u žáků.

2. usilovat, aby jeho žáci dosahovali nejlepších možných výsledků

- cítit odpovědnost za individuální pokrok a výsledky všech žáků
- uvědomovat si schopnosti a předchozí znalosti žáků a stavět na nich učební plány
- vedou žáky k přemýšlení o vlastních pokrocích v učení a uvědomění jejich vynořujících se potřeb
- prokazovat znalost a porozumění tomu, jak se žáci učí a jaké to má důsledky pro vyučování
- podporovat žáky, aby měli odpovědný a svědomitý přístup ke své práci a studiu.

3 Prokazovat dobré znalosti oboru a kurikula

- mít dobré znalost aprobačních předmětů a kurikulárních oblastí, podporovat a udržovat zájem žáků o svůj předmět, a vysvětlovat nesprávná pojetí žáků
- prokazovat dobré znalosti o aktuálním vývoji v oboru a příslušných kurikulárních oblastech, podporovat hodnotu učení se
- prokazovat porozumění a přijímat odpovědnost za dodržování vysokých standardů mluveného i psaného projevu bez ohledu na vyučovaný předmět.
- v případě výuky počátečního učení a psaní, také projevovat jasné porozumění časné čtení, projevovat dobré porozumění zvukové stránce jazyka
- při vyučování počáteční matematické gramotnosti používat vhodné a přiměřené vyučovací metody

4 Plánovat dobře výuku

- předávat vědomosti a rozvíjet porozumění prostřednictvím efektivního využití času při výuce
- podporovat zájem o učení a intelektuální zvědavost dětí
- zadávat domácí úkoly a plánovat další mimoškolní činnosti za účelem upevňování a rozšiřování získaných znalostí
- systematicky reflektovat efektivitu výuky a přístupy k vyučování
- v rámci svých aprobačních předmětů vybírat a zapojovat do výuky zajímavá témata

5 Přizpůsobovat vyučování tak, aby odpovídalo potřebám všech žáků a uspokojovalo je

- umět vhodně a ve správné chvíli diferencovat s využitím přístupů, které budou zapojovat všechny žáky
- dobře znát a vnímat faktory, které mohou oslabovat schopnost žáků učit se, a pomáhat jim je překonávat
- uvědomovat si fyzický, sociální a intelektuální vývoj žáků a umí vyučování přizpůsobovat, aby podporoval vývoj žáků v různých fázích vývoje
- znát a chápat potřeby všech svých žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, mimořádně nadanými dětmi; dětmi s odlišným mateřským jazykem, se zdravotním postižením, a umí používat a vyhodnocovat účinné výukové přístupy, aby se zapojily a podporovat je.

6 Přesně a produktivně hodnotit

- vědět a chápat, jak hodnotit v příslušném předmětu a vzdělávací oblasti, včetně zákonných požadavků na hodnocení
- využívat formativní a sumativní hodnocení k zajištění pokroku žáků
- využívat relevantní údaje pro monitorování pokroku, stanovování cílů a plánování další výuky
- poskytovat žákům pravidelnou zpětnou vazbu, ústně i písemně a povzbudit žáky, aby na zpětnou vazbu reagovali.

7 Efektivně zvládat chování žáků s cílem vytvářet kvalitní a bezpečné prostředí pro učení

- mít jasná pravidla a postupy pro chování ve třídách, a přijmout odpovědnost za podporu slušného a zdvořilého chování ve třídě i celé škole, v souladu s pravidly stanovenými školním řádem.
- dávají najevo vysoká očekávání vzhledem k chování žáků a udržuje kázeň s využitím řady různých strategií včetně pochval a sankcí, při hodnocení chování postupuje důsledně a spravedlivě.
- řídit výuku efektivně, pomocí přístupů, které jsou vhodné pro potřeby žáků s cílem zapojit a motivovat je
- udržuje dobré vztahy se žáky, projevuje adekvátní autoritu a v případě potřeby jedná rozhodně.

8 Naplňovat širší profesní odpovědnost

- pozitivně přispívat k životu a étosu školy
- efektivně rozvíjet profesionální vztahy s kolegy, vědět ke komu a kdy se obrátit o radu a speciální podporu
- efektivně využívat podpůrného personálu školy
- přijmout odpovědnost za vlastní zdokonalování prostřednictvím vhodného profesního rozvoje, rad a zpětné vazby od kolegů
- efektivně komunikovat s rodiči o učení a chování jejich dětí

ČÁST DRUHÁ: Osobní a profesní charakteristiky učitele

Od učitele se očekává, že bude trvale dodržovat vysoké standardy osobního a profesního chování. Následující příkazy definují chování a postoje, které stanovují požadovanou úroveň profesního chování učitele.

- Učitelé udržují důvěru veřejnosti v profesi a jednají v souladu s vysokými etickými normami v rámci školy i mimo školu:

- pečují o žáky s důstojností, budují vztahy založené na vzájemné úctě, a za všech okolností dodržují hranice odpovídající pozici učitele
 - v souladu se zákonnými ustanoveními hájí zájmy žáků s ohledem na jejich zdraví a pohodu
 - projevují toleranci a respektování práv druhých
 - nepodkopává základní národní hodnoty, včetně demokracie, právního státu, svobody jednotlivce a vzájemnou úctu a toleranci k těm, kteří mají jinou víru nebo přesvědčení
 - zajišťuje, aby osobní přesvědčení nebylo vyjadřováno způsoby, které ohrožují mravní výchovu dětí a mládeže nebo porušují zákony
- Učitelé musí mít řádné a profesionální vztahy ke škole, jejímu étosu, filozofii a praxi; být dochvilní a přesní ve své docházce na pracoviště.
- Učitelé nesmí vybočovat při svém jednání ze zákonných norem, které stanovují jejich profesní povinnosti a odpovědnosti.

2) USA - Národní rada pro učitelský profesní standard NBPTS jádrové propozice pro systém standardů platný od roku 1987 do současnosti

1. Hlavním zájmem učitelů je učení žáků

- posláním učitelů je pečovat o vzdělání pro všechny žáky; věří, že všichni žáci se mohou ve škole mnohem naučit
- jednají se žáky spravedlivě, uznávají individuální rozdíly a zohledňují jejich různé potřeby při výuce
- rozumí učení a vývojovým potřebám žáků
- respektují kulturní a rodinné rozdílnosti žáků
- zajímají se o sebepojetí žáků, jejich motivaci k učení a účinky učení na vrstevnické vztahy
- zabývají se rozvojem charakteru a občanské odpovědnosti žáků

2. Učitelé dobře znají vzdělávací obory a umí je vyučovat

- učitelé dobře ovládají předměty, které vyučují; mají hluboké znalosti o jejich vývoji, struktuře a aplikacích do reálného života
- mají dovednosti a zkušenosti v jejich vyučování a jsou dobře obeznámeni se specifickými prekoncepty a miskoncepty, které se u žáků v jejich předmětu obvykle vyskytují
- jsou schopni používat různé výukové strategie a metody, aby žáci dobře porozuměli učivu

3. Učitelé řídí učení žáků a průběžně je hodnotí

- učitelé používají efektivní vyučovací metody; k tomu, aby žáci byli motivovaní, aktivně zapojení a soustředění, používají pestrou škálu vyučovacích metod
- umí zapojovat žáky do zajišťování disciplinovaného prostředí pro učení a umí použít vhodné metody k dosahování výukových cílů
- umí hodnotit individuální pokrok žáka i třídu jako celek
- používají různé metody zjišťování výsledků v učení a umí je jasně vysvětlovat žákům i jejich rodičům

4. Učitelé systematicky reflektují svou práci a učí se ze zkušenosti

- jsou pro žáky vzorem stále se učícího člověka – hodně čtou, kladou si otázky, a jsou ochotni zkoušet a vytvářet nové věci
- dobře znají teorie učení a výukové strategie, mají dobrý přehled o současném dění ve vzdělávání
- kriticky reflektují svou práci s cílem prohlubovat své znalosti, rozšiřovat repertoár svých dovedností a zahrnovat do výuky nové poznatky

5. Učitelé jsou aktivními členy učící se profesní komunity.

- otevřeně a aktivně spolupracují s ostatními členy profesní komunity, aby zlepšili učení žáků
- vyhledávají a budují vztahy se sociálními partnery školy
- spolupracují s ostatními profesemi v oblasti vzdělávací politiky, kurikula a profesního rozvoje
- umí hodnotit pokrok školy a alokaci zdrojů za účelem plnění národních regionálních cílů
- umí spolupracovat s rodiči a produktivně je zapojovat do školního života

3) Australský učitelský standard (2012) – rozpracování pro vyšší kariérní stupně (KS)

Oblast: Profesní znalosti		
Standard 2: Didaktické znalosti obsahu		
2.1 Znalost obsahu a vhodných výukových strategií ve vzdělávacích oborech 2.2 Výběr a uspořádání vzdělávacího obsahu 2.3 Kurikulum a hodnocení 2.4 Porozumění a respekt vůči národnostním menšinám 2.5 Jazyková a matematická gramotnost 2.6 Informační a komunikační technologie		
KS 2 (Proficient Teacher)	KS 3 (Highly Accomplished Teacher)	KS 4 (Lead Teacher)
2.1 Transformuje oborové znalosti ve svých vzdělávacích oborech (aprobačních předmětech) do vhodných vyučovacích metod.	2.1 Podporuje své kolegy ve využívání aktuálních poznatků ve svých vzdělávacích oborech a používání rozmanitých výukových strategií ve výuce.	2.1 Hodnotí a rozvíjí oborové znalosti a výukové strategie svých kolegů. Jeho práce je dobrým příkladem využívání odborně podložených a efektivních výukových strategií.
2.2 Strukturuje vzdělávací obsah do vnitřně propojených a dobře časově rozložených tematických plánů.	2.2 Uplatňuje inovativní přístupy při výběru a strukturování vzdělávacího obsahu a jeho realizace při výuce.	2.2 Využívá svých hlubokých znalostí a dobrého přehledu ke zdokonalování výběru a uspořádání vzdělávacího obsahu ve školním vzdělávacím programu do vnitřně dobře propojeného celku.
2.3 Připravuje a realizuje výuku na základě dobrých znalostí kurikula a požadavků na kvalitní hodnocení učení žáků.	2.3 Podporuje kolegy při plánování a realizaci výuky, která reflektuje aktuální poznatky o kurikulu a požadavky na kvalitní hodnocení učení žáků.	2.3 Poskytuje kolegům metodickou pomoc při plánování a realizaci výuky založené na dobrých znalostech kurikula a aktuálních požadavcích na hodnocení učení žáků.
2.4 Vede žáky k porozumění a respektu vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.	2.4 Pomáhá kolegům zařazovat do výuky témata, která podporují porozumění a respekt vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.	2.4 Podněcuje a vede kolegy při vyhledávání a zařazování témat, která podporují porozumění a respekt vůči národnostním menšinám, jejich historii, kultuře a jazyku.
2.5 Pomocí svých didaktických znalostí a dovedností rozvíjí u žáků jazykovou a matematickou gramotnost.	2.5 Podporuje své kolegy při zařazování výukových strategií, které zlepšují úroveň jazykové a matematické gramotnosti.	2.5 S využitím vědeckých poznatků o výsledcích žáků monitoruje a vyhodnocuje, jak ve škole realizované výukové strategie zlepšují úroveň jazykové a matematické gramotnosti žáků.
2.6 Všude tam, kde je to relevantní a smysluplné vzhledem ke vzdělávacímu obsahu, zapojuje do výuky informační a komunikační technologie.	2.6 Je pro ostatní příkladem vysoké úrovně znalostí a dovedností v oblasti využívání současných informačních a komunikačních technologií, spolupracuje s kolegy při jejich smysluplném zapojování do výuky.	2.6 Vede a podporuje své kolegy v zapojování ICT do výuky s cílem rozšiřovat příležitosti k učení a odborné znalosti všech žáků.