

# Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů<sup>1</sup>

Karel Starý

**Abstrakt:** Mezinárodně srovnávací studie si klade otázku, jak mohou profesní standardy pomáhat při hodnocení práce učitelů. Nejdříve naznačíme aktuální teoretické přístupy k hodnocení práce učitelů a uvedeme zdroje, ze kterých vycházejí. Potom se soustředíme na roli profesních standardů v hodnocení kvality učitele, postupy jejich tvorby a aktuální stav jejich využívání v některých anglosaských zemích. Podrobněji popíšeme procesy hodnocení organizace National Board for Professional Teaching Standards z USA a aktuální vývoj zavádění hodnocení na bázi profesních standardů v Austrálii.

## Selected International Teacher Assessment Programs Using Professional Standards

**Abstract:** An international comparative study is trying to find out the answer for the question how professional standards help in the teacher assessment. First of all we draw theoretical approaches to teaching and their resources. Afterwards we concentrate on the role of professional teaching standards in the teachers' assessment, procedures of their development and current state of art in some English speaking countries. We continue with a detailed description of evaluation procedures in US organization National Board for Professional Teaching Standards and the actual professional standards development in Australia.

**Klíčová slova:** učitelské profesní standardy, hodnocení práce učitelů.

**Keywords:** professional teaching standards, performance assessment of teachers.

Škola jako instituce poskytující veřejnou službu je zcela přirozeně vystavena hodnotícím procesům. Jako v jiných profesích musí i učitelé své práce skládat účty. Jedním ze způsobů, jak hodnotit práci učitele je využívat profesních standardů. V odborném diskursu o profesionalizaci učitelství se profesní standardy objevují již delší dobu jako potenciální nástroj zkvalitňování profesního výkonu (Vašutová, 2004; Spilková & Tomková et al., 2010). Tuto roli však profesní standardy mohou plnit jen za určitých podmínek. Pokud nejsou tyto podmínky splněny, pak nejen že nemusí být učitelské standardy prospěšné, ale mohou naopak profesionalizaci učitelů bránit. Ani dobře formulovaný standard však nefunguje sám o sobě, musí být doprovázen kvalitními evaluačními procesy.

Kdo v praxi učitele hodnotí? Podle jakých kritérií? Jaké jsou důsledky pro hodnocenou osobu? Co je cílem hodnocení? Učitelé ke kvalitnímu výkonu své práce potřebují vědět, co dělají dobře a co nikoli. Důležitou roli v tomto procesu jistě sehrávají jejich sebehodnotící dovednosti, domníváme se však, že by jim měla být navíc poskytnuta možnost konfrontovat sebehodnocení s objektivizovaným externím hodnocením. V samotné praxi nestojí otázka,

---

<sup>1</sup> Text vznikl s podporou projektu GA ČR P407/12/2262 Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy.

zda učitele hodnotit nebo ne, neboť učitel je hodnocen již z podstaty profesního výkonu v každodenní sociální interakci svými žáky, kolegy i nadřízenými. Otázka tedy spíše zní, jak hodnotit učitele, aby to mělo pozitivní důsledky jak pro společnost, tak pro učitele samotné. Aby hodnocení mohlo dobře fungovat, je potřeba vyvarovat se mnoha rizik. K přijetí výsledku hodnocení ze strany hodnocených přispívá, když jsou jim srozumitelné cíle, kritéria a indikátory hodnocení i evaluační postupy (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Je dobré si uvědomit, že procesy hodnocení nejsou pro hodnocenou osobu nijak příjemné. Pokud se nedaří, aby hodnocení jedinci akt hodnocení vnitřně přijali, souhlasili s ním a nevnímali jej jako ohrožující, pak může hodnocení působit kontraproduktivně. V optimálním případě by hodnocení mělo poskytovat učiteli srozumitelnou a hodnověrnou zpětnou vazbu k tomu, jak se v profesním výkonu zlepšovat. Na individuální rovině tak má hodnocení potenciál poskytnout učiteli relevantní informace o kvalitě jeho práce: explicitně vyjádřit úspěchy a citlivě popsat nedostatky, naznačit postupy zlepšení a motivovat k dalšímu úsilí. Ocenění úspěchů uspokojuje potřeby uznání a může být účinnou prevencí syndromu vyhoření, jímž jsou učitelé vystaveni (Křivohlavý, 2012). Cílem procesu hodnocení by mělo být posílit vnitřní motivaci učitelů k výkonu profesní praxe. Pink (2009) s odkazy na výzkumy pracovních podmínek v různých zaměstnáních poukazuje na to, že pro stabilní kvalitní výkon práce v nerutinních profesích, (mezi které učitelství bezpochyby patří), je vnitřní motivace založená na vědomí vlastní odbornosti, dostatečném prostoru pro autonomní rozhodování a pocitu smysluplnosti výkonu profese důležitější, než vnější motivace.

Cílem naší studie je poukázat na některé rysy hodnocení podle profesních standardů v některých anglicky mluvících zemích. Článek nemá ambici formulovat přímá doporučení, jak hodnotit učitele v ČR, ale věříme, že některé poznatky mohou být při hledání systémové podpory práce učitelů užitečné.

## 1 Teoretické přístupy k hodnocení kvality práce učitelů

D. Berliner, bývalý prezident Americké asociace pedagogického výzkumu (AERA), rozlišuje při konceptualizaci kvality učitelství mezi *standardním a efektivním pedagogickým výkonem* (good and effective teaching)<sup>2</sup>. Za standardní práci učitele označuje takovou, která probíhá podle standardů v dané profesi obvyklých. Jak chápe standardní výkon, vysvětluje na práci lékaře, kde lze za standardní označit například dodržování vysoké míry hygieny (kritérium). To se mimo jiné projevuje častým a pečlivým mytím rukou, což je jedním z indikátorů tohoto kritéria. U učitele může být podobnou standardní činností např. přivítání komunikace se žáky, jedním z indikátorů pak může být např. oslovování žáků křestním jménem. Standard Berliner chápe jako něco, co určuje normy chování a jednání, tedy za něco normativního. Oproti tomu efektivní výkon znamená v jeho pojetí dosahovat prokazatelných výsledků učení žáků. Učitel podle něho dosahuje vysoce kvalitního profesního výkonu jak tím, že naplňuje profesní standardy, tak tím, že účinně působí na výsledky žáků (Berliner, 1987).

Podobně konceptualizují kvalitu práce učitele také Fenstermacher a Richardsonová (2005). Tito autoři kvalitu profesního výkonu učitele definují pomocí dvou pojmů, které se vzájemně doplňují – *standardní a úspěšný výkon*. Standardní výkon popisují tak, že vzdělávací obsah je vyučován vhodnými didaktickými metodami v rozsahu a hloubce odpovídajícími věku a individuálním předpokladům žáků. Úspěšným výkonem pak vyjadřují to, že si žák dobře

---

<sup>2</sup> Vzhledem k tomu, že autor pojem „good“ bezprostředně vztahuje ke standardům, překládám jej jako „standardní“; „teaching“ překládám jako „pedagogický výkon“, protože český pojem „vyučování“ je užší a nezahrnuje další profesní činnosti jako např. komunikaci s rodiči a kolegy či další vzdělávání.

osvojí vzdělávací obsah, který mu učitel zprostředkovává. Upozorňují, že úspěšné učení je závislé na mnoha dalších faktorech než jen na působení učitele jako jsou snaha na straně žáka, podporující školní a domácí prostředí či vhodné příležitosti k učení, adekvátní z hlediska času, vybavení a zdrojů. Teprve když je profesní výkon současně standardní i úspěšný, lze jej podle autorů označit za kvalitní (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Berliner (2005) profesní výkon učitele strukturuje na tyto složky:

- *pedagogické působení učitele* – vysvětlování, demonstrování, předvádění atd.;
- *psychologické působení učitele* – motivování, povzbuzování, hodnocení atd.;
- *morální působení učitele* – projevy osobnostních vlastností, např. čestnosti, odvahy, tolerance, úcty či spravedlivosti;
- *pozitivní účinky na výsledky učení žáků.*

Toto rozdělení podle nás dobře vystihuje komplexnost, se kterou je důležité na učitelovu práci pohlížet. Je zřejmé, že některé součásti lze hodnotit snáze, jiné obtížněji. To, že se něco obtížněji hodnotí, by nemělo vést k rezignaci na hodnocení. Berliner před takovým zjednodušováním varuje a odmítá hodnocení kvality učitelů pouze pomocí testování. Za nejvhodnější – i když náročný a nákladný postup hodnocení profesního výkonu – považuje *dlouhodobé pozorování učitelovy práce zkušenými hodnotiteli* (Berliner, 2005).

Současné zahraniční přístupy k hodnocení práce učitele lze rozdělit na dva směry podle toho, zda kladou větší důraz na:

- 1) *profesní výkon učitelů (practice-based, performance-based)*, tedy schopnosti učitele aplikovat v praxi nabyté poznatky a dovednosti

anebo

- 2) *výsledky žáků (value-added)*, vycházející z modelů přidané hodnoty učení žáků. (Kennedy, 2010).

První přístup se při hodnocení opírá o učitelské profesní standardy, druhý o standardy výkonu žáků. Oba přístupy mají své silné a slabé stránky, zastánce a odpůrce. Výše zmíněné rozlišování mezi *standardním* a *úspěšným (efektivním)* vyučováním naznačuje, že i zastánci posuzování kvality učitelů podle profesního výkonu si odpovědnost učitele za výsledky žáků uvědomují. Mnoho certifikačních systémů v různých profesích však podle nich preferuje hodnocení profesního výkonu před hodnocením na základě výsledků (Fenstermacher & Richardson, 2005).

Spojovat výsledky žáků s výkonem konkrétních učitelů totiž přináší značná rizika. Goe et al. (2008) se domnívají, že současný důraz na pojetí efektivnosti učitele založené na výsledcích žáků pramení spíše z narůstající dostupnosti dat o měření výsledků žáků a technického pokroku v psychometrice, než z toho, co úspěšní učitelé skutečně znají a dělají. Naopak přístup zaměřený na profesní výkon je založen na tom, že nejdříve definuje, co musí efektivní učitelé znát a být schopni dělat a teprve potom hledá technologii měření. Bakerová et al. (2010) ukazují, že přístupy založené na přidané hodnotě se potýkají s problémy s reliabilitou a validitou při hodnocení práce jednotlivých učitelů, jak je tomu například v případě, kdy je hodnocení využíváno jako podklad k přidělování ročních bonusů (prémii) pro učitele (např. tzv. *merit pay scheme* v USA). Hamiltonová (2012) navíc upozorňuje, že efektivitu profesního výkonu nelze jednoduše chápat jako stabilní atribut spojený s osobností učitele. Potvrzuje to například nedávný výzkum (Schocket & Chiang, 2010), který prokázal, že efektivnost učitele rok od roku výrazně variuje. Berliner (2005) pak považuje za nejslabší místo přístupu zaměřeného na výsledky žáků především nízkou predikční validitu budoucího profesního výkonu učitele.

Také Haertel (1986) vypočítává, že výsledky žáků v testech závisejí na mnoha faktorech, které učitel nemá pod kontrolou. Pokud mají být výsledky žáků vztahovány k účinnosti práce učitelů, je podle něho nutno vzít do úvahy, že:

- výsledky žáka jsou kromě působení konkrétního učitele důsledkem mnoha dalších zdrojů (sebevzdělávání, interakcí s rodinou a vrstevníky, doučování apod.);
- učitel předává žákovi mnoho dalších informací, které nejsou obsaženy v testech;
- žáci se velmi liší ve vstupních znalostech a dovednostech a školní kurikulum tedy odpovídá potřebám některých žáků lépe, jiným hůře;
- různý výkon žáků může záviset na rozdílné mimoškolní podpoře pro učení (rodinné zázemí, sociálně–ekonomický status, vzdělání rodičů);
- učitelé mohou pracovat ve velmi odlišných pracovních podmínkách vzhledem k materiálnímu zázemí, školnímu klimatu, vrstevnické kultuře;
- profesní podpora může nabývat velmi odlišných podob (zvláště ve vyšších ročnících, kde žáky vzdělává současně větší množství učitelů);
- také další skutečnosti jako propojení testů s předepsaným kurikulem, úroveň motivace žáků i jejich zběhlost v řešení testů mohou silně ovlivňovat účinky učitelova působení. (Haertel, 1986).

Také další autoři (např. Ingvarson & Rowe, 2008) preferují hodnocení individuálních učitelů na základě toho, jaké přímé projevy dovedností demonstrují při práci. K popisu standardního profesního výkonu slouží učitelské profesní standardy. Měly by v celé šíři pokrývat to, co se očekává, že budou učitelé znát a umět vykonávat, aby zajistili kvalitní učení žáků. Podle uvedených autorů poskytují validnější základnu pro hodnocení kvality učitele než výsledky žáků a poskytují užitečnější zpětnou vazbu pro další zlepšování. Profesní standardy tak vyjadřují jakousi esenci toho, v čem spočívá podstata učitelské profesní odbornosti, a mohou učitele směřovat v jejich profesním rozvoji (Ingvarson & Rowe, 2008).

Celkový profesní výkon učitele je složen z menších úseků, jako je např. vyučovací hodina nebo konzultace s rodiči. Každý úsek vychází z určitých předpokladů na straně učitele, pak je realizován v praxi a má své krátkodobé i dlouhodobé důsledky:

1. *předpoklady* – vnitřně přijaté morální a profesní hodnoty, odborné znalosti (oborové, pedagogické, psychologické, didaktické), dosavadní zkušenosti a schopnost jejich reflexe;
2. *praxe* – realizace profesních dovedností v reálném edukačním prostředí (profesní výkon v užším slova smyslu);
3. *důsledky* – přírůstky znalostí, dovedností a (správných) postojů na straně žáků; dopady působení učitele na rodiče a členy profesní komunity.

Různé fáze profesního výkonu poskytují odlišný charakter dat pro hodnotící procesy. Učitelovy předpoklady pro úspěšný profesní výkon jsou implicitní a aby mohly být hodnoceny je nutno je vhodnou formou zviditelnit. Profesní výkon v každodenní praxi naopak poskytuje explicitní data o chování a jednání učitele. Lze je pozorovat přímo nebo z videozáznamu. Pokud chceme hodnotit učitele podle výsledků žáků, musíme od působení učitele odfiltrovat vlivy ostatních proměnných.

Ingvarson a Hattie (2008, s. 15) uvádějí, že zvláště hodnocení, které má závažné důsledky pro hodnocené jedince (tzv. high stakes), jako je například zvýšení či snížení platu, musí být založeno na vícero typech dokladů (evidence), přičemž všechny musí být dostatečně validní a reliabilní. Takové hodnocení musí v úplnosti pokrývat všechno, co má učitel znát i umět v praxi vykonávat. Hodnocení na základě profesních standardů se z největší části opírá o *explicitní* data dokumentující profesní praxi učitele. Protože je velmi náročné zajistit, aby hodnocení probíhalo prostřednictvím fyzické přítomnosti (několika) pozorovatelů, používá se obvykle videozáznamu. *Implicitní* učitelovo přesvědčení se hodnotí prostřednictvím řešení modelových situací a oborové znalosti testy. K výsledkům žáků se přihlíží také, ale spíše než výsledky v testech se používají dokumenty a artefakty z učební činnosti žáků. Také Ingvarson a Hattie (2008) varují před zužováním hodnocení učitele pouze na výsledky žáků ve standardizovaných testech. Upozorňují, že hodnocení práce individuálních učitelů na základě modelů přidané hodnoty (value-added) může být zavádějící už z toho důvodu, že nejsou pro hodnocení individuálních učitelů původně určeny. Testování výsledků žáků bylo primárně vytvořeno, aby rozlišovalo mezi žáky a nikoli mezi učiteli. Přesto jsou v některých státech USA výsledky žákovských testů přímo vztahovány k hodnocení učitelů (např. ve státech Texas nebo Tennessee). I když zastánci měření přidané hodnoty tvrdí, že jsou schopni oddělovat faktory působení učitelů a školy od faktorů sociálního zázemí žáků (Hanushek & Rivkin, 2010), jiní autoři se domnívají, že pro hodnocení jednotlivých učitelů nelze modely přidané hodnoty uplatňovat (Ingvarson & Hattie, 2008). I přes tuto kritiku se pokusy poměřovat kvalitu individuálních učitelů podle výsledků žáků množí, a tak lze očekávat, že i v budoucnu to bude předmětem odborného diskuse. V poslední době lze zaznamenat i jisté „obrušování hran“ obou přístupů a hledání forem, které oba přístupy spojují (Kennedy, 2010; Kelly, 2012; Marzano & Toth, 2013). Cantrell et al. (2008, p. 43) se domnívá, že stavět proti sobě přístupy k hodnocení práce učitelů na základě profesních standardů a podle přidané hodnoty je nešťastné. Podle svých výzkumných výsledků soudí, že kombinace obojího, například NBPTS skóre a měření přidané hodnoty, je užitečné pro identifikaci učitelů, kteří budou s největší pravděpodobností produkovat u žáků příkladné pokroky v učení.

Vzhledem k tomu, že v České republice je hodnocení výsledků vzdělávání pomocí standardizovaných testů teprve v počátcích, dosud jsme pokusy hodnotit individuální učitele podle výsledků žáků v testech nezaznamenali. Naopak hodnocení učitelů na základě učitelových profesních standardů je připravováno. I z tohoto důvodu další pozornost soustředíme tímto směrem.

## 2 Profesní standardy jako základ hodnocení učitelů

Profesní standardy mají především v anglicky mluvících zemích již poměrně dlouhou tradici. Používají se zde již několik desetiletí a staly se tak neodmyslitelnou součástí jejich vzdělávacích systémů. Existující profesní standardy lze rozdělit (a) podle fáze profesní dráhy a (b) podle míry a způsobu rozpracování. Jestliže v prvním případě panuje v anglicky mluvících zemích víceméně shoda, v míře rozpracování standardů jsme zaznamenali značné rozdíly (Starý, 2013).

ad a) – podle *profesní dráhy* lze rozlišovat profesní standardy pro *začínající* učitele a standardy pro *zkušené* učitele v praxi. Standardy pro začínající učitele popisují *minimální* nutnou hranici, kterou musí učitel dosáhnout, aby získal oprávnění vykonávat samostatně profesi učitele. Standardy pro učitele v praxi vyjadřují podobu *vynikajícího* profesního výkonu. U začínajících učitelů se jedná o standard závazný pro všechny, u standardů pro zkušené učitele je cílem ukázat perspektivu dalšího profesního rozvoje a jeho naplňování povinné není. Odlišnosti mezi standardy pro začínající a zkušené učitele jsou natolik zásadní,

že zabývat se oběma přesahuje možnosti našeho článku. V dalším textu se proto budeme věnovat standardům pro zkušené učitele. Ty se začaly v anglosaských zemích objevovat na přelomu 70. a 80. let 20. století jako jeden z nástrojů vzdělávací politiky ke zkvalitňování edukačních procesů. Postupně tak vznikaly programy Post-Threshold, Excellent a Advanced Skills Teacher v Anglii, Chartered Teacher ve Skotsku či Highly Accomplished Teacher v Austrálii (více viz Starý, 2013).

ad b) – podle *míry rozpracování (elaborace)* se lze setkat se standardy na různé úrovni obecnosti. Ingvarson a Kleinhenzová (2006) rozlišují čtyři úrovně – základní hodnoty, hlavní kategorie, specifikační výroky a popis konkrétních metod práce. Domnívají se, že aby mohly profesní standardy dobře sloužit při hodnocení práce učitelů, nesmí zůstat jen u formulace základních hodnot, ani se utápět v přílišných detailech. První úroveň je tedy podle zmíněných autorů nutná, ale nikoli postačující, čtvrtou úroveň už považují za nežádoucí. V následující tabulce autoři úrovně popisují a dokládají příklady z australských profesních standardů.

Tab.1 Profesní standardy v různé míře elaborace s příklady z různých kurikulárních oblastí<sup>3</sup>

	<b>Definice a využití</b>	<b>Příklady</b>
<b>Úroveň 1</b> <i>Základní hodnoty vzdělávání</i>	Vize, principy, propozice. Výroky na této úrovni obecnosti jsou velmi abstraktní. Jejich smyslem je vyjadřovat dlouhodobé <i>vzdělávací hodnoty</i> a záměry, které učitelé přijímají.	Naše společnost je utvářena přírodou, která nás obklopuje, a příroda je utvářena naší společností. Podstata budoucnosti naší společnosti závisí na tom, do jaké míry si občané budou vědomi této interakce a jak jí budou rozumět (Standardy ASTA <sup>4</sup> : Vize)
<b>Úroveň 2</b> <i>Organizační kategorie standardů</i>	Tyto výroky definují hlavní <i>kategorie</i> 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).	<b>Doména 1: Profesní znalosti.</b> Vynikající učitelé matematiky mají pevnou znalostní základnu k tomu, aby naplňovali všechny aspekty pedagogické práce včetně rozhodování, plánování a komunikace. Jejich vědomosti se skládají ze znalostí o tom, jak se žáci matematiku učí, jak vyučovat matematiku a jak se mohou sami dále zdokonalovat. Dále obsahuje dobré znalosti matematiky jako oboru a vědomí jejího významu. <b>Doména 2: Profesní atributy ...</b> <b>Doména 3: Profesní praxe. ...</b> (Standardy AAMT <sup>5</sup> )
<b>Úroveň 3</b> <i>Specifikační výroky</i>	Výroky na této úrovni elaborují kategorie z úrovně 2. Popisují, <i>co</i> mají učitelé prokazovat, že umí v konkrétních oblastech pedagogické práce, bez specifikace toho, <i>jak</i> to mají dělat. Výroky na této úrovni elaborace by měly být užitečné při usuzování o učitelově výkonu. Často vyjadřují popis <i>pozorovatelného</i> jednání.	<b>Oborové znalosti</b> Učitelé mateřského jazyka mají přehled o současných otázkách a aktuálních diskusích v oblasti jazyka, gramotnosti a literatury. Jsou schopni kritického porozumění současným teoriím i praktickým vyučovacím postupům relevantním k jejich vzdělávacímu obsahu (jazykovým dovednostem, čtenářské gramotnosti a čtenářství). Projevují vysokou úroveň výkonu ve svých vlastních dovednostech čtenářské gramotnosti a mají dobré znalosti využití nových technologií ve svém předmětu. Mají rozsáhlé znalosti v oblasti textů a žánrů klasické i současné literatury (poezie, beletrie i dramatu), stejně tak jako textů z běžného života. (Standardy STELLA <sup>6</sup> )
<b>Úroveň 4</b> <i>Výroky o konkrétních metodách práce</i>	Výroky, které popisují konkrétní jednání učitele nebo vyučovací styl. Nejsou užitečné jako základna pro psaní standardů, protože vedou k utápění se v detailech. Také nejsou validní v tom smyslu, že vytvářejí dojem, že existuje jediná správná cesta, jak vyučovat.	Učitelé používají konceptuální mapy ke zjištění žakovských prekonceptů.

Při určité míře specifikace profesního standardu vyvstává otázka determinace vzdělávacím obsahem. Uvedený australský příklad s obsahovou determinovaností pracuje, podobně jako dále uvedený příklad profesního standardu NBPTS z USA. V jiných zemích (např. Anglie, Skotsko) je profesní standard koncipován jako společný pro všechny učitele bez ohledu na aprobaci. Aby byl standard validní pro učitele různých vzdělávacích stupňů a kurikulárních oblastí, musí zůstat na poměrně vysoké úrovni obecnosti. Je otázkou, jestli takto obecný

<sup>3</sup>Příklady pro úrovně 1–3 pocházejí z autentických materiálů vytvořených učiteli – oborovými metodiky, příklad pro čtvrtou úroveň není autentický, ale je uměle vytvořen (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

<sup>4</sup>Australská asociace učitelů přírodních věd

<sup>5</sup>Australská asociace učitelů matematiky

<sup>6</sup>Australská asociace anglického jazyka a čtenářské gramotnosti

standard je dostatečným vodítkem pro hodnotící procesy. Zahraniční přístupy k profesním standardům se v tomto ohledu liší. V současnosti probíhá zajímavý vývoj v Austrálii, kde je sice profesní standard společný pro všechny učitele, ale dále je rozpracován oborovými didaktiky, jak to ukazuje výše uvedená tabulka 2 (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

### **3 Komparace hodnotících procesů podle profesních standardů pro zkušené učitele**

V následujících odstavcích uvedeme srovnání několika systémů hodnocení zkušených učitelů. Všechny čtyři systémy měly společné to, že účast v nich byla dobrovolná a učitelé sami shromažďovali informace o své práci vztažené ke standardům. Odlišovali se však v zajištění validity a reliability hodnocení.

V *Anglii (a Walesu)* v programu *Post-Threshold* učitelé v přihlašovacím protokolu shromažďovali příklady dokladů ze své každodenní práce o dosahování předepsaných standardů za poslední 2–3 roky. Nevyžadovalo se od nich, aby materiály, ze kterých citovali, přímo dokládali, ale museli být schopni je doložit na vyžádání. Ke každé části standardu uváděli maximálně 3 příklady o celkovém rozsahu 250 slov.

Ve *Skotsku* v programu *Chartered Teacher* si učitelé mohli vybrat ze dvou způsobů zapojení. Buď mohli absolvovat kurzy dalšího vzdělávání, anebo si mohli vybrat certifikační postup, který vyžadoval založit si profesní portfolio a shromažďovat v něm doklady o dosažení standardů. O množství a charakteru dokladů, které museli předkládat uchazeči o získání standardu, rozhodovaly fakulty připravující učitele. Jednalo se o projekty akčního výzkumu nebo doklady z každodenního vyučování jako například přípravy na hodinu nebo záznamy hodnocení práce žáků.

V *Západní Austrálii* v programu *The Level 3 Classroom Teacher* probíhaly procesy shromažďování dokladů pro standard ve dvou fázích. V první fázi předložili uchazeči portfolio obsahující tvrzení o naplnění všech součástí standardu. Tvrzení musela být podložena texty (v rozsahu do 15 stránek) a krátkými (nesestříhanými) videozáznamy v délce max. 10 minut. Jako další doklady byly přijímány:

- fotografie s komentáři, které zobrazovaly nějakou inovativní vyučovací strategii použitou při práci se skupinou či jednotlivým žákem;
- doporučující dopis kolegy nebo skupiny kolegů, který potvrzoval používání nějaké inovativní vyučovací strategie;
- doklady o získání nějakého ocenění od zaměstnavatele, komunity nebo profesní asociace apod.

V *USA* v programu *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* uchazeči připravovali portfolio, jehož obsahem jsou doklady o naplnění profesního standardu. Portfolio zachycovalo vývoj nejméně jednoho školního roku. Portfolio bylo pečlivě strukturováno, aby uchazeči pomáhalo při výběru dokladů vhodných k zajištění validity a reliability hodnocení. Součástí portfolio také byly podrobné instrukce specifikující podobu dokladů. Uchazeči každý záznam doprovázeli vlastním rozbohem a sebereflexí. Každá součást učitelova portfolio byla hodnocena jinými hodnotiteli. Vždy se jednalo o učitele stejné aprobace jako uchazeč a vyškoleného jako hodnotitele. Kromě portfolio skládali uchazeči zkoušky, kde prokazovali oborově didaktické znalosti, pedagogické a psychologické dovednosti na modelových situacích z reálné výuky.

Ve všech uvedených příkladech učitelé v portfolio vyjadřovali, jak naplňují jednotlivé součásti profesního standardu a pro svá tvrzení shromažďovali doklady. Odlišnosti byly

v tom, kdo na základě těchto dat hodnocení prováděl. V Anglii bylo hodnocení v programu *Post-Threshold* prvních pět ročníků interní a externí, poté bylo externí hodnocení zrušeno a zůstalo pouze interní hodnocení prováděné ředitelem školy. Ve skotském programu *Chartered Teacher* nesly odpovědnost za hodnocení uchazečů organizace, které poskytovaly kurzy dalšího vzdělávání. Důsledkem bylo, že hodnocení bylo vzájemně neporovnatelné. V Západní Austrálii hodnotili uchazeče v programu *L3CT* dva učitelé ze stejné školy. Byli pro to vyškoleni a používali hodnotící protokoly (rubrics). Úspěšní uchazeči pak v reflektivní diskusi obhajovali vybranou část portfolia před učiteli z jiných škol se záměrem hodnocení objektivizovat. Hodnocení v programu NBPTS bylo od začátku koncipováno pouze jako externí (zpracováno podle Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Uvedené programy prošly v nedávné době rozdílným vývojem. Programy v Anglii a ve Skotsku byly při změně politického vedení v roce 2010 nejprve pozastaveny, později úplně zrušeny a nahrazeny novými standardy. Jako jeden z hlavních důvodů změny byly uváděny pochybnosti o kvalitě hodnotících procesů. Program *L3CT* je v Západní Austrálii realizován i v současnosti a stal se jedním z východisek při koncipování celoaustralského systému hodnocení učitelů. Program *NBPTS* funguje dodnes a za dobu svého působení si získal respekt i mezinárodním měřítku. Neunikl pozornosti ani českých badatelů, kteří se dlouhodobě zabývají expertností v učitelské profesi (Píšová et al., 2011). Vzhledem k jeho životaschopnosti a důrazu na kvalitu evaluačních procesů jej popíšeme podrobněji.

#### **4 Příklad systému hodnocení učitelů s využitím profesního standardu – NBPTS**

Za duchovního otce pojetí učitelských profesních standardů NBPTS lze označit L. S. Shulmana. I když se na jejich koncepci přímo nepodílel, někteří tvůrci standardů (např. E. Heartel, S. Wineburg) s ním spolupracovali v projektu *Teacher Assessment Project* na Stanfordské univerzitě, kde řešitelé na základě rozsáhlého dotazování a pozorování zkušených učitelů identifikovali jejich pracovní činnosti. Na základě analýzy empirických dat pak byly vytvořeny úlohy pro hodnocení úrovně znalostí a dovedností učitele (Shulman, 1987).

Bezprostředním impulsem pro tvorbu standardů v USA byl programový dokument republikánské administrativy k reformě ve vzdělávání *Národ v nebezpečí* (Nation at Risk, 1983), která „standardizační hnutí“ odstartovala. Nejprve byly vytvářeny standardy toho, co by se měli naučit žáci. Kelly (2012) připomíná, že kurikulární standardy zpočátku vznikaly ve vzájemné izolaci na úrovni jednotlivých států, takže celonárodně koherentní systém nevznikl. Vytváření standardů na sebe sice poutalo mnoho pozornosti, ale nebylo doprovázeno adekvátní komunikací a koordinací mezi jednotlivými zájmovými skupinami. Když byly standardy napsány, jednotlivé státy uzavřely kontrakty s organizacemi na tvorbu testů pro žáky. Nedostatek koordinace se naplno projevil v tom, že testy do jisté míry neodpovídaly očekávaným výstupům (standardům) a že reforma nebyla dostatečně vysvětlována učitelům. Testování žáků se stalo hlavní strategií, která měla zlepšit výsledky žáků, aniž by se adekvátní podpora věnovala tradiční byrokratické struktuře škol, kurikulu a profesnímu rozvoji učitelů (Kelly, 2012).

V tomto kontextu vznikla v roce 1987 nezisková nevládní organizace *Národní rada pro standardy práce učitele* (NBPTS). Nadpoloviční většinu tvořili učitelé základních a středních škol, dalšími členy byly prezidenti dvou největších učitelských odborových organizací, akademici, rektori, guvernéri států, zástupci podnikového sektoru a další zástupci veřejnosti. Na začátku tvorby profesních standardů NBPTS byl dokument *Toward High and Rigorous Standards: What Teachers Should Know and Be Able To Do* (1991), který vyjadřoval

ambiciózní vizi postavit hodnocení učitelů na kvalitnější základy, než tomu bylo doposud. Jako první krok byly pečlivě vydiskutovány a vybrány základní hodnoty, na jejichž základě bude profesní standard vybudován (tzv. core propositions):

1. *Učitelé projevují v práci se žáky velkou osobní angažovanost.*
2. *Učitelé ovládají své aprobační předměty a oborově didaktické postupy.*
3. *Učitelé jsou odpovědní za řízení a hodnocení učení žáků.*
4. *Učitelé jsou schopni systematicky přemýšlet o své práci a učit se z vlastních zkušeností.*
5. *Učitelé jsou aktivními a platnými členy profesní komunity.*

Shulman (1987) ovlivnil standardy NBPTS také pevným přesvědčením, že profesní standardy „musí propojovat poznatkovou základnu vědeckých oborů, které formují kurikulum (např. angličtina, fyzika nebo historie), s poznatky oborů, které tvoří základy vzdělávacího procesu (psychologie, sociologie nebo filozofie).“ (s. 5).

Determinace profesních standardů kurikulárním obsahem (aprobační pojetí profesních standardů) je pro NBPTS specifická a odlišuje je od standardů v Anglii, ve Skotsku a do jisté míry i v Austrálii. Shulman také vždy zdůrazňoval, že profesní standardy musí být hodnověrné pro učitelskou komunitu a současně musí odpovídat vhodným normativním pojetím učitelství a učitelského vzdělávání (Shulman, 1987).

Certifikační proces NBPTS byl vyvíjen v následujících krocích:

- A. *Vývoj profesních standardů.* Probíhal pro každý z 25 standardů skupinou 12–15 učitelů z praxe a odborníků na hodnocení. Současně se zněním standardu byla formulována kritéria a indikátory, s jejichž pomocí lze identifikovat projevy profesního standardu v praxi.
- B. *Vývoj koncepce hodnocení.* Byl veden organizacemi zabývajícími se testováním, výzkumnými institucemi, vysokými školami a regionálními laboratořemi pracujícími buď samostatně nebo spojena v různých konsorciích. Všechny organizace byly vybrány ve veřejné soutěži a posloužily jako hodnotící vývojové laboratoře (Assessment Developmental Laboratories – ADLs) s cílem vytvořit a pilotovat hodnotící nástroje pro certifikaci.
- C. *Realizace hodnocení.* Byla v letech 1991–1993 prováděna Psychologickou korporací (The Psychological Corporation – TPC). Během počáteční fáze TPC sloužila jako přijímací středisko pro přihlášky kandidátů, zajišťovala logistiku a produkci hodnotících materiálů, jejich distribuci, výběr míst a činností, dohlížela na nábor, výběr, školení, screening a fungování hodnotitelů. Ukázalo se, že největší část nákladů byla spojena s procesy hodnocení portfolií. Později převzala realizaci hodnocení kandidátů organizace Educational Testing Service – ETS. Vedení NBPTS od počátku sledovalo, aby uchazeči v procesu přípravy podkladů pro hodnocení spatřovali příležitost pro profesní učení, a proto byla věnována velká pozornost poskytování citlivé a srozumitelné zpětné vazby, obzvláště v případě uchazečů, jejichž pokus o získání certifikátu nebyl úspěšný.
- D. *Analýza realizace.* Prováděla Technical Analysis Group – TAG složená z předních odborníků na psychometrii a měření výsledků ve vzdělávání (např. Hattie, Jaeger, Smith, Gitomer). Její role spočívala v zajištění profesní věrohodnosti a oprávněnosti systému certifikace. Cílem práce TAG bylo poskytovat NBPTS nezávislá doporučení o podstatě a kvalitě hodnotících procesů prostřednictvím studií validity, reliability, předsudků a nežádoucích dopadů. (Pearlman, 2008).

*Certifikace* podle NBPTS znamená proces hodnocení učitelů, po jehož úspěšném završení potvrzuje, že uchazeč dosáhl specifického souboru vysokých výkonových standardů. Je

založena na hodnocení profesní praxe, není akademickou kvalifikací ani není přehledem absolvovaných kurzů dalšího vzdělávání. Je přenosná, což znamená, že není vázána na pracoviště učitele. Neopravňuje k získání žádné pracovní pozice, funkce nebo výkonu specializované činnosti. Certifikát sám o sobě také nevytváří nárok na vyšší odměnu za práci. Jeho smyslem je poskytovat zaměstnavatelům věrohodné podklady, na jejichž základě mohou poznat, že se jedná o kvalitního učitele a to pak mohou promítnout do jeho odměňování. Certifikační systém NBPTS se nesnaží nahrazovat statutární odpovědnost amerických států a určovat vstupní standardy pro nové učitele. Viceprezident NBPTS D. Mandel vyjádřil názor, že

„odpovědnost za vstupní standardy mají mít zaměstnavatelé a odpovědnost za pokročilé profesní standardy profesní organizace. Obě strany by však měly mít možnost vyjadřovat se k tomu, jak ti druzí naplňují svou odpovědnost.“ (citováno podle Ingvarson & Hattie, 2008, s. 3).

První učitelé získali certifikaci NBPTS v roce 1994. Od té doby do roku 2012 se o certifikaci ucházelo více než 120 000 učitelů a více než 100 000 uspělo. Vzhledem k tomu, že za naprosto klíčové považuje NBPTS, aby certifikačnímu hodnotícímu procesu a jeho výstupům rozuměli potenciální kandidáti, jsou podrobné informace dobře dostupné. Souvisí to i s tím, že je zde kladen mimořádný důraz na poskytování zpětné vazby učitelům s cílem povzbuzovat a podporovat profesní učení (Wolf, Davis, & Borko, 2008).

Vysvětlení hodnotících procesů má pravděpodobně významný vliv na rozhodování o přihlášení se do procesu certifikace. Na začátku certifikačního procesu učitelé vybírají, ve kterém profesním standardu chtějí certifikaci získat. Nabízí se certifikace pro různé *věkové skupiny* žáků: Early Childhood (3–8 let), Middle Childhood (7–12 let), Early and Middle Childhood (3–12), Early Childhood through Young Adulthood (3–18+), Early Adolescence (11–15 let), Adolescence and Young Adulthood (14–18 a více let), Early Adolescence through Young Adulthood (11–18 a více let) a pro různé *vzdělávací oblasti*: učitelství dětí mladšího školního věku (generalist), speciální pedagogika, výchovné poradenství, výtvarná výchova, angličtina jako cizí jazyk, angličtina jako mateřský jazyk, mediální a informační výchova, čtenářská gramotnost, matematika, hudba, tělesná výchova, přírodní vědy, základy společenských věd a dějepis, občanská výchova, cizí jazyky, profesní a technická výchova.

Uchazeč o certifikaci musí mít profesní praxi v délce *minimálně tři roky* a musí ji aktuálně vykonávat, protože pro certifikaci potřebuje shromážďovat doklady o své práci po dobu jednoho roku. *Podklady pro certifikační řízení* se skládají ze dvou hlavních součástí:

- A. *portfolio* – dokumentace výukových materiálů a učení žáků; videozáznamy výuky,
- B. *řešení problémových úloh*, kde projeví učitel své odborné znalosti. Zkoušky se konají v regionálních evaluačních centrech. Každý uchazeč řeší šest problémových úloh. Na každou z nich má 30 minut času.

Pro ilustraci uvádíme příklad podkladů pro hodnocení podle *standardu pro učitele mateřského jazyka ve věkové skupině 11–15 let*. Portfolio se skládá ze čtyř součástí:

- 1) *Analýza pokroku žáků* ve čtení a písemném projevu založená na čtyřech ukázkách prací dvou žáků. Dvě ukázky se týkají jejich písemného projevu a dvě čtenářských dovedností. Analýzy práce vybraných žáků by měly prokázat, jak učitel podporuje a analyzuje pokroky žáků.
- 2) *Analýza interakce s celou třídou*. Patnáctiminutový videozáznam doplněný písemným popisem, analýzou a reflexí učitele.
- 3) *Analýza interakce s malou skupinou žáků*. Patnáctiminutový videozáznam doplněný písemným popisem, analýzou a reflexí učitele.

- 4) *Případová studie podpory zlepšení žáků v učení.* Zdokumentovaná spolupráce s rodiči žáků či s jinými učiteli, která vede k trvalému zlepšení výsledků žáka nebo skupiny žáků.

Při rozhodování o přihlášení do certifikačního procesu jistě hraje důležitou roli i uvažování učitele o souvisejících finančních nákladech. *Účast si hradí uchazeč sám* a poměrně finančně náročný<sup>7</sup>. Učitel se sice může se zaměstnavatelem dohodnout, že mu bude poskytnut finanční příspěvek na účast v programu nebo že úspěšná certifikace bude promítnuta do odměňování, ale v podstatě se jedná o investici, která dopředu nic nezaručuje.

Certifikační proces *není nutně spojen s kurzy dalšího vzdělávání*. Certifikát je možno získat bez účasti na jakémkoli formálním vzdělávání. Uchazeči, kteří mají zájem o vzdělávání, se mohou přihlásit do kurzu *Take one!*, kde je jim vysvětlen celý certifikační proces a mohou v jeho průběhu splnit jednu ze čtyř součástí portfolia. Jedná se tedy o určitou formu podpory, která uchazeče nezbavuje odpovědnosti za předložení dokladů o výkonu své učitelské praxe. Doklady o naplnění profesního standardu jsou hodnoceny několika různými vyškolenými hodnotiteli, aby byla zajištěna dostatečná reliabilita hodnocení. Každý uchazeč tak dostane zpětnou vazbu od minimálně dvanácti proškolených učitelů stejné aprobační (či specializační) skupiny.

Program NBPTS po deseti letech svého fungování požádal přední odborníky z akademického prostředí, aby posoudili jeho kvalitu. Vznikla tak validizační studie zaměřená na konstruktivní validitu (Hattie & Clinton, 2008). Validizovaným konstruktem byl profesní standard včetně procesů a výsledků hodnocení pro učitele angličtiny jako mateřského jazyka u žáků ve věku 11 až 15 let. Základní výzkumná otázka zněla: *Jsou učitelé úspěšní v hodnocení NBPTS lepší než učitelé ve stejném hodnocení neúspěšní?* Vzorek byl konstruován náhodným výběrem z úspěšných a neúspěšných uchazečů<sup>8</sup>. K posouzení kvality práce učitelů výzkumníci nejprve stanovovali kritéria pro hodnocení. Nepoužili žádný ze známých modelů kvality práce učitele, ale na základě metaanalýzy empirických výzkumů kvality práce učitelů a obsáhlé rešerše odborné literatury identifikovali v práci učitelů faktory, které mají pozitivní účinky na žáky.

Zaměřili se na pracovníky s delší praxí s cílem rozlišit mezi vynikajícími a průměrnými učiteli. Zdrojem byly jak výzkumy učitelů různých odborností, tak i výzkumy expertů z jiných profesí jako např. lékařů nebo přírodovědců. Syntéza z obou těchto zdrojů identifikovala dimenze, ve kterých se vynikající pracovníci liší od průměrných s přibližně stejnou dobou působení v profesi.

Ve validizační studii byly použity tyto výzkumné metody a zdroje:

- *Pozorování učitelů.* Dva nezávislí pozorovatelé zaznamenávali průběh celého dne písemně a kódovali činnosti učitele do strukturovaného pozorovacího protokolu.
- *Rozhovor s učitelem.* Strukturovaný rozhovor se zaměřoval na reakce učitele na zaznamenané konflikty, přemýšlení nahlas o plánovaných cílech a záměrech ve vztahu k pozorovaným hodinám, reakce na předpřipravenou modelovou situaci, vysvětlení chování konkrétního žáka, sebereflexe typu *Co v hodině dobře fungovalo? Co bych dělal jinak? či Jak jsem v pozorovaných hodinách podporoval (facilitoval) učení žáků?*
- *Dokumenty získané od učitelů.* Zápisky žáků, vyplněné pracovní listy, písemné přípravy učitele.
- *Videozáznamy vyučovacích hodin vybraných a pořízených učitelem.* Jednalo se vždy o nejméně tři po sobě jdoucí hodiny. Předmětem analýzy byla především práce žáků.

<sup>7</sup> Certifikační řízení stojí účastníka 2 500 dolarů, obnovení certifikátu poloviční částku.

<sup>8</sup> V první skupině byli učitelé, kteří se umístili jednu směrodatnou odchylku nad hranicí úspěšnosti (tzv. cut-off score) a v druhé skupině jednu směrodatnou odchylku pod hranicí úspěšnosti.

- *Dokumentace certifikačního řízení.* Pro analýzu a interpretaci byly použity anonymizované záznamy hodnocení v certifikačním procesu NBPTS.

Učitelé úspěšní v certifikaci dosáhli statisticky významně lepších výsledků než učitelé neúspěšní, a to zhruba ve dvou třetinách položek. (V následujícím přehledu jsou zvýrazněny kurzívou.)

A. Znalosti – Mají lepší strategie pro řešení problémů.

1. *Oborové znalosti*
2. Pedagogické a didaktické znalosti
  - a. *narativní*
  - b. *znalost žáků*
  - c. *obecně didaktické principy*
3. Pedagogické znalosti a dovednosti
  - a. *interakce mezi žáky*
  - b. *učitelovy otázky žákům*
  - c. *reakce učitele na žakovské otázky*
  - d. *znalost vyučovacích metod*
  - e. *znalosti o tom, jak se žáci učí*
4. Praktické dovednosti
  - a. *praktické znalosti*
  - b. *plánování výuky*

B. Vhled – Lépe vybírají a diferencují informace při plánování a realizaci výuky.

5. *Selektivní kódování*
  - a. *selektivní kódování*
  - b. *myšlení vyššího řádu*
6. *Reprezentace problému*
7. *Vícedimensionální percepce situací ve třídě*
8. *Rozpoznání vzorců chování (pattern)*
9. *Diverzita v řešení problémů*

C. Management účinnosti (efficiency) – Mají lépe zautomatizovány činnosti při práci s informacemi a při řízení.

10. *Zautomatizování*
11. *Plánování*
12. *Monitoring*
13. *Řízení třídy*
  - a. *řízení třídy*
  - b. *zapojování všech žáků*
14. *Zpětná vazba*

D. Respekt – Preferují dlouhodobé zvládnutí dovedností (mistrovství) před okamžitým výkonem, mají vysoké profesní sebevědomí a respekt žáků.

15. *Motivace*
16. *Vědomí profesní zdatnosti*
  - a. *sebevědomí profesní*
  - b. *sebevědomí celkové*
17. *Respekt žáků*

E. Výsledky učení žáků – Preferují náročné učební úlohy, které vedou k hloubkovému učebnímu stylu žáků.

## 18. Náročné učební cíle

## 19. Výsledky jsou zaměřeny na hloubkové učení

Druhá validizační studie přinesla podobné výsledky a prokázala, že certifikační procesy dobře rozlišují kvalitu profesního výkonu učitele (Smith et al., 2008).

V USA prošlo certifikací NBPTS doposud asi 5 % učitelů. Na první pohled by se mohlo zdát, že dopady do profese nejsou příliš velké. Je však třeba si uvědomit, že přínos spočívá i v tom, že *profesní učitelská komunita má identifikovány excelentní představitele profese*, kteří dále působí ve třídách a představují pozitivní vzory pro stávající i budoucí učitele a pro veřejnost. NBPTS také není jedinou organizací, která certifikaci vynikajících učitelů poskytuje.<sup>9</sup> Reesová (2010) a další upozorňují na skutečnost, že většina certifikovaných učitelů NBPTS působí spíše na kvalitních školách, než na školách problémových. I když na dislokaci úspěšných absolventů NBPTS nemá přímý vliv, snaží se šířit informace o programu a vyjednávat se zaměstnavateli. To již přineslo dílčí úspěchy. Některé americké státy – jako např. Colorado – poskytují pro učitele certifikované NBPTS finanční motivaci, aby pracovali ve školách se znevýhodněnými žáky (Reese, 2010).

V mezinárodním srovnání je *systém certifikace vynikajících učitelů* NBPTS výjimečný v několika aspektech:

- *V zapojení členů profese.* Učitelé hrají ve všech součástech certifikačního systému NBPTS rozhodující roli. Podílejí se na tvorbě standardů a metod hodnocení, pracují jako hodnotitelé.
- *V rigoróznosti* s jakou byly jeho součástí ve všech vývojových fázích podrobovány analýze a evaluaci předních odborníků na hodnocení ve vzdělávání.
- *V nezávislosti na exekutivní moci.* V jiných anglicky mluvících zemích (Anglie, Skotsko, Austrálie) byla certifikace kvality učitelů iniciována vládními politickými silami.
- *V nezávislosti certifikace a odměňování.* NBPTS poskytuje certifikaci, ale ponechává na zaměstnavatelích, zda a jakým způsobem ji promítnou do odměňování.

Uvedený příklad certifikace NBPTS považujeme v mnoha ohledech za inspirativní. Dobře ukazuje, jak je důležité, aby profesní standardy vznikaly na základě konsenzu všech zainteresovaných stran a aby rozhodující podíl na jejich tvorbě měli zástupci profese učitelství. Zahraniční zkušenosti naznačují, že pokud je při tvorbě profesních standardů podceňena tzv. procedurální validita, je nemožné vytvořit funkční a stabilní systém. Jen průběžná, kvalitní a nezávislá evaluace programu může jeho životaschopnost trvale udržovat a rozvíjet. Lze to doložit aktuálním vývojem v Austrálii, kde se certifikací NBPTS inspirují především při zajištění procesuální validity tvorby profesních standardů a zajištění reliability hodnotících procesů. Na rozdíl od USA však nejdou cestou nevládní organizace, protože profesními standardy a certifikačními procesy se zabývá *Australský ústav pro učitelství a řízení škol* (Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL). V tomto ohledu je situace v USA specifická a liší se od ostatních anglicky mluvících zemí. Vysvětlujeme si to jednak nesrovnatelnou lidnatostí USA, jednak tradiční decentralizací organizací zabývajících se hodnocením ve vzdělávání (viz např. dlouhodobá role ETS při hodnocení výsledků žáků). I když tvůrci australského systému hodnocení učitelů program NBPTS velmi dobře poznali, rozhodli se domácí systém budovat s vládní podporou

---

<sup>9</sup> Určitou alternativou k NBPTS je například Americká rada pro certifikaci učitelské excelence (ABCTE). Vznikla na konci 90. let minulého století a snaží se propojovat hodnocení na bázi standardů s měřením přidané hodnoty.

s vědomím rizika, že změna politické garnitury může fungování systému ohrozit (Ingvarson & Hattie, 2008). Levicové vlády mají totiž tradičně tendenci posilovat roli státu, pravicové naopak roli státu oslabují. V Anglii a Skotsku tak byly za labouristických vlád zaváděny celostátní systémy hodnocení učitelů a po nástupu konzervativců a liberálů zase rušeny. V Austrálii bylo úsilí o celostátní učitelské profesní standardy také podpořeno labouristickou vládou, ale od počátku se jeho tvůrci snažili dosáhnout širokého konsenzu nejen napříč politickými stranami, ale také mezi vládami jednotlivých australských států (Ingvarson & Kleihenz, 2006). Teprve další vývoj ukáže, jestli se podaří systém udržet. Hlavní výhodou vládní podpory je, že může garantovat napojení certifikace na odměňování. V praxi to znamená, že učitel po úspěšné certifikaci získá nárok na zvýšení platu, což certifikát NBPTS nezaručuje. Kromě vládní podpory v Austrálii věnovali velkou pozornost zajištění podpory a přijetí programu samotnými učiteli. Podcenění tohoto aspektu se projevilo například ve Skotsku, kde byly výhrady i menší části učitelů k programu Chartered Teacher důvodem k jeho rušení<sup>10</sup> (McCormac, 2011).

Projekt australských profesních standardů se od NBPTS liší také v tom, že propojuje standardy pro začínající a zkušené učitele do jednoho čtyřstupňového kariérního systému. Hodnotícími institucemi pro začínající učitele zůstávají fakulty připravující učitele, hodnocení pro získání licence samostatného učitele je v pravomoci jednotlivých australských států a teprve hodnocení vynikajících učitelů probíhá na celonárodní úrovni. Od roku 2013 probíhá pilotní ověřování. Tvůrci systému jsou si vědomi, že se jedná o dlouhodobý proces, který lze úspěšnými či necitlivými kroky snadno celý znehodnotit (Ingvarson, 2010).

## 5 Závěrečné shrnutí

V předloženém článku jsme popsali konkrétní postupy hodnocení učitelů pomocí profesních standardů v několika vybraných zemích. I když se přístupy v různých zemích liší, lze shrnout, že k úspěšnému fungování je nezbytné, aby členové profese učitelství přijímali a uznávali hodnotící autoritu. Zahraniční zkušenosti ukazují, že pokud tomu tak není, vážně to celý systém ohrožuje. K rozptýlení přirozených obav z hodnocení může přispívat *dobrovolnost* účasti na hodnocení a *transparentnost* hodnotících procesů. Transparentnost hodnotícího procesu je důležitá, aby si uchazeč mohl předem udělat co nejkonkrétnější představu o tom, co vše bude muset během hodnotícího procesu absolvovat. K tomu mu slouží jednak profesní standard, kde jsou všechny důležité součásti profesního výkonu zevrubně popsány, jednak popis procesů hodnocení a finální zpětné vazby. Dobrovolnost samozřejmě není možná na vstupu do profese, kde jsou hodnotící procesy bezpodmínečnou součástí úspěšného završení přípravného vzdělávání, případně období uvádění do profese. Když se však učitel stane schopným samostatně a plnohodnotně vykonávat profesi učitele, může mu standard pro vynikající učitele ukazovat další směr profesního rozvoje. Certifikační procesy nabízejí možnost prokázat, že na základě zkušeností a praxe dosáhl vysokého stupně profesního mistrovství. Může i nadále svou hlavní pracovní činnost vykonávat ve třídě se žáky a přitom může být ostatním kolegům buď jen pozitivním vzorem nebo i aktivním rádcem a pomocníkem. Reesová uvádí (2010), že i když certifikát vynikajícího učitele získá jen menší část zástupců učitelské profese, dopady jsou mnohem větší. Příklady mimořádných učitelů mohou emancipovat profesi učitelství v očích veřejnosti a být zajímavější perspektivou nejen pro stávající, ale i pro generaci budoucích učitelů. V konečném důsledku pak může být kvalitní hodnocení učitelů zdrojem lepšího fungování celého vzdělávacího systému.

---

<sup>10</sup> Ve výzkumu na reprezentativního vzorku učitelů se jich čtvrtina vyjádřila pro zrušení programu, 38 % pro zachování a 37 % pro zachování s úpravami.

Domníváme se proto, že i v českém vzdělávacím systému by hodnocení podle profesních standardů mohlo sehrát pozitivní roli.

### Literatura:

- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... Shepard, L. A. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Washington, D. C.: Economic Policy Institute. Dostupné z <http://www.epi.org/publications/entry/bp278>
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213.
- Berliner, D. C. (1987). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D. C. Berliner, & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (s. 93–110). New York: Random House.
- Cantrell, S., Fullerton, J., Kane, T., & Staiger, D. (2008). *National Board certification a teacher effectiveness: Evidence from a random assignment experiment*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Dostupné z <http://www.tqsource.org/publications/EvaluatingTeachEffectiveness.pdf>
- Haertel, E. (1986). The valid use of student performance measures for teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8, 45–60.
- Hamilton L. S. (2012). Measuring teaching quality using student achievement tests: Lessons from educators' responses to No Child Left Behind In Kelly, S. (Ed.), *Assessing teacher quality* (s. 49–76). New York: Teachers College Press.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267–271.
- Hattie, J., & Clinton, J. (2008). Identifying accomplished teachers: A validation study. In L. C. Ingvarson, & J. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in program evaluation* (s. 313–344). Bingley: Emerald.
- Ingvarson, L. C., & Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching. A review of national and international developments*. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- 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., & Hattie, J. (Eds.) (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in program evaluation* (s. 313–344). Bingley: Emerald.
- Ingvarson, L. C. (2010). Recognising accomplished teachers in Australia: Where have we been? Where are we heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46–71.

- Kelly, S. (Ed.). (2012). *Assessing teacher quality*. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, M. (Ed.) (2010). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference. A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria: ASCD.
- McCormac, G. (2011). *Advancing professionalism in teaching. The report of the Review of Teacher Employment in Scotland*. Scotland: APS Group.
- NBPTS (1991). *Toward high and rigorous standards: What teachers should know and be able to do*. Dostupné z <http://www.nbpts.org>
- Pearlman, M. (2008). The design architecture of NBPTS certification assessments. In L. C. Ingvarson, & J. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in program evaluation* (s. 55–92). Bingley: Emerald.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reese, J. P. (2010). The National Board for Professional Teaching Standards: An investment for the future? In: M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (s. 283–296). San Francisco: Jossey–Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 19(2), 4–14.
- Schochet, P. Z., & Chiang, H. S. (2010). *Error rates in measuring teacher and school performance based on student test score gains*. Washington: U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104004/>
- Smith, T. W., Baker, W. K., Hattie, J., & Bond, L. (2008). A validity study of the certification system of the NBPTS. In L. C. Ingvarson, & J. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in program evaluation* (s. 313–344). Bingley: Emerald.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. UK PedF: Praha.
- Starý, K. (2013). Učitelství profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. ... ) Praha: UK PedF. (v tisku).
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Wolf, K., Davis, A., & Borko, H. (2008). Providing feedback to teacher candidates for NBPTS: A study of teacher preferences and learning. In L. C. Ingvarson, & J. Hattie (Eds.), *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in Program Evaluation* (s. 313–344). Bingley: Emerald.