

Orbis scholae

VOL 8 / 3 / 2014

Standardy v učitelské profesi

Hostující editoři
Tomáš Janík
Michaela Píšová
Vladimíra Spilková

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

ISSN 1802-4637 (Print)
ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial	
<i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	7
Studie	
Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? <i>Karel Rýdl</i>	9
Problém šandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku <i>Štefan Porubský, Beata Kosová, Ivan Pavlov.</i>	23
Standards pro učitel'ské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo <i>Miroslav Janík, Karolína Pešková, Tomáš Janík</i>	47
Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku <i>Karolína Pávková</i>	71
Standard učitel'ské profese ve Skotsku <i>Jan Voda</i>	87
Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů <i>Karel Starý</i>	113
Standards v učitel'ské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení <i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	133
Zprávy	
Standards a kariérní systémy v učitel'ské profesi: Zahraníční přístupy a česká cesta: Komuniké z konference <i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	159

European Conference of Educational Research 2014, Emerging Researchers' Conference: The Past, Present and Future of Educational Research in Europe Porto, 1.–2. 9. 2014 <i>Veronika Laufková, Vít Šťastný, Monika Boušková</i>	162
European Conference of Educational Research 2014 Past, Present and Future of Educational Research Porto, 2.–5. 9. 2014 <i>Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková</i>	166
XXVI. mezinárodní kongres CESE Freiburg/Breisgau, Německo, 10.–13. 6. 2014 <i>Dominik Dvořák, Vít Šťastný</i>	171
Nekrolog	
Vzpomínka na profesora Wolfganga Mittera <i>Eliška Walterová</i>	177
Recenze	
Šmelová, E., Petrová, A. & Suralová, E. (eds.) Pre-school education in the context of curriculum. Children's Readiness for Compulsory School Attendance in the Context of Selected EU Countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland <i>Zuzana Svobodová</i>	181
Různé	
Poděkování recenzentům	185

Contents

Editorial <i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	7
Papers	
The Development of Standardization in the Teaching Profession in the Czech Republic – a Neverending Story? <i>Karel Rýdl</i>	9
Problem of Standardisation of Teacher Profession in the Context of Teacher Professional Development in Slovakia <i>Štefan Porubský, Beata Kosová, Ivan Pavlov.</i>	23
Standards for Teacher Education as a Road towards Quality: Reflections on Development in Germany <i>Miroslav Janík, Karolína Pešková, Tomáš Janík</i>	47
Professional Standards for Teachers in England, Wales and Northern Ireland <i>Karolína Pávková</i>	71
The Professional Standards in Scotland <i>Jan Voda</i>	87
Selected International Teacher Assessment Programs Using Professional Standards <i>Karel Starý</i>	113
Standards in the Teaching Profession: Foreign Approaches and Analysis of Their Effects <i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	133
Conference Reports	
Standards and Career Systems in the Teaching Profession: Approaches Abroad and the Czech Way – Conference Outcomes Report <i>Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková.</i>	159

European Conference of Educational Research 2014, Emerging Researchers' Conference: The Past, Present and Future of Educational Research in Europe Porto, 1.-2. 9. 2014 <i>Veronika Laufková, Vít Šťastný, Monika Boušková</i>	162
European Conference of Educational Research 2014: Past, Present and Future of Educational Research Porto, 2.-5. 9. 2014 <i>Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková</i>	166
XXVI. International Congress CESE (The Comparative Education Society in Europe): Governing Educational Spaces, Freiburg/Breisgau, Germany, 10.-13. 6. 2014 <i>Dominik Dvořák, Vít Šťastný</i>	171
Obituary	
In the Memory of Professor Wolfgang Mitter <i>Eliška Walterová</i>	177
Book Reviews	
Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E. (Eds.) Pre-school Education in the Context of Curriculum. Children's Readiness for Compulsory School Attendance in the Context of Selected EU Countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland <i>Zuzana Svobodová</i>	181
Miscellanea	
Acknowledgements to Reviewers	185

Editorial

Podobně jako v dalších zemích se i v České republice hledá cesta ke zkvalitnění vzdělávání a pozornost se přitom obrací ke standardům. Standardy jsou rozpracovávány pro různé adresáty (žáky, učitele, vzdělávací instituce) v různých pojetích a variantách – jako obsahové, cílové, procesuální, vstupové, výstupové, formativní, sumativní (evaluační) – a odrážejí různé paradigmatické orientace.

Může se stát, že při vytváření a zavádění standardů nejsou zcela zřejmé jejich účely a funkce, a tak se různá očekávání stran standardů mohou dostávat do vzájemných konfrontací. Reálné působení standardů může mít závažné dopady, a to nikoli vždy jen žádoucí a zamýšlené. Tvorba a zavádění standardů v učitelství může být vyjádřením i prostředkem rozvoje profesionalismu v učitelství, nelze však vyloučit, že se potenciál standardů vymkne z rukou a obrátí se proti profesi samotné.

Předkládané monotematické číslo časopisu *Orbis scholae* nabídlo prostor pro prezentaci, analýzu, hodnocení i kritiku přístupů k tvorbě, zavádění i využívání standardů v učitelské profesi. Redakce ve spolupráci s hostujícími editory iniciovala vznik studií, v nichž je problematika standardů v učitelské profesi tematizována v kontextu domácích i zahraničních přístupů a zkušeností. V textech jsou uplatněny jak přístupy historicko-srovnávací a mezinárodně srovnávací, tak přístupy analyzující problematiku v širším kontextu vzdělávací politiky. Prozatím se nepodařilo získat výzkumné studie mapující implementaci, využívání a dopad/účinek standardů v praxi; nicméně je výzvou, aby se výzkum i u nás stal kritickým přítelem standardizačních snah, podobně jako je tomu v zahraničí.

Analytické studie za jednotlivé země jsou v tomto čísle seřazeny dle geografické vzdálenosti od České republiky. Číslo je otevřeno textem Karla Rýdla, který rozebírá vývoj standardizace profese učitele v České republice s akcentem na období 2008–2009.¹ Následuje studie Štefana Porubského, Beaty Kosové a Ivana Pavlova věnovaná problému standardizace učitelské profese v kontextu profesního rozvoje učitelů na Slovensku. Číslo pokračuje studií o tvorbě KMK standardů pro učitelské vzdělávání ve Spolkové republice Německo, kterou napsali Miroslav Janík, Karolína Pešková a Tomáš Janík. Navazuje studie Karolíny Pávkové o učitelských profesních standardech v Anglii, Walesu a Severním Irsku a studie Jana Vody o standardech

¹ Samostatná analýza současných snah o standardizaci v učitelské profesi v České republice v tomto čísle *Orbis scholae* zahrnuta není, byla publikována již dříve v textu Janíka, Spilkové a Píšové v *Pedagogické orientaci* (2/2014).

8 ve Skotsku. Za nimi je zařazena studie Karla Starého pojednávající o standardech a hodnocení práce učitelů v USA. Na závěr je zařazena přehledová studie Tomáše Janíka, Michaely Pišové a Vladimíry Spilkové, která má ambici předložit pohled na příč různými zeměmi a pokusit se zhodnotit standardizační snahy v mezinárodním kontextu.

Z mnohých textů je patrné, že standardy jsou vzdělávací politikou prezentovány jako šek, oproti němuž lze údajně pořídit zlepšení vzdělávacího systému. Je povinností dobrého hospodáře prověřit, do jaké míry je tento šek krytý. Předkládané číslo časopisu *Orbis scholae* budiž proto chápáno jako příspěvek k onomu prověření.

V roce 2015 se čtenáři vedle běžného čísla (*varia*) mohou těšit na speciální číslo v angličtině, v němž budou uveřejněny studie analyzující vliv intervencí do profesního vidění, vědění a jednání učitelů, a dále na speciální číslo v češtině věnované problematice porozumění textu ve škole.

V závěru roku 2014 se nabízí příležitost poděkovat za dosavadní spolupráci Věře Ježkové, která stála u zrodu časopisu v roce 2006 a pracovala pro něj plných osm let. Od roku 2015 bude redakce pracovat v obměněném – širším – složení, jež bude operativně reagovat na výzvy, s nimiž bude časopis konfrontován.

za redakci

Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková

Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh?

Karel Rýdl

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická

„Kvalita je hrdost člověka na vlastní práci.“ (W. E. Deming)

Abstrakt: Příspěvek popisuje vývoj standardizace a normalizace profese učitele v průběhu 20. století z hlediska sociálních potřeb a politických cílů. Zájem je věnován snahám o standardizaci profese učitele po změně režimu v průběhu posledního dvacetiletí. Autor jako očitý svědek a jako přímý aktér vysvětluje tehdejší představy o standardizaci profese učitele s důrazem na její pedagogická východiska.

Klíčová slova: profese učitele, standard, kariérní řád, historický vývoj, vzdělávací politika

The Development of Standardization in the Teaching Profession in the Czech Republic – a Neverending Story?

Abstract: The paper describes from the point of view of a social needs and political aids and goals the development of a standardization and normalization of the Teacher's profession during the 20th century. The main interest focuses on the standardization after the regime change twenty years ago. Author as the eyewitness and the co-creator tries to explain the ideas of the standardization of the teaching profession from the point of view pedagogical roots, developed during the years 2008–2009.

Keywords: teaching profession, standardization, career rule, historical development, educational policy

V tomto příspěvku jde mnohem více než o objektivizující analýzu na základě historikova odstupu od tématu o subjektivní přístup k tématu, kterého byl autor určitou dobu shodou okolností přímým účastníkem. Jeho smyslem je, aby byl budoucími historiky brán jako jeden z četných pramenů narativní povahy nejen k tématu standardizace, ale i době charakterizované přeléváním snah vzdělávací politiky oscilující mezi mírou autonomie školství a učitelů a jejich centralizovaným řízením převážně politického a méně profesního charakteru. Problém standardizace profesní činnosti učitele nemůže být uspokojivě vyřešen shora, politickou mocí, ale jen a jen zdola za účasti přímých aktérů pedagogického působení, protože jde o bytostně odborný problém, jemuž mohou prozíraví politici pouze vytvářet či nevytvářet podmínky. I o tomto problému pojednává následující text.

Likvidací centralizovaného systému řízení školství po listopadu 1989 byly zrušeny také tzv. komplexní hodnocení učitelů, která ve dvouletých periodách prováděli ře-

10 ditelé škol za účasti školních inspektorů a pracovníka místní organizace KSČ. Jejich smyslem bylo zjistit, zda učitelé vykazují dostatečnou míru nejen pedagogické profesní zdatnosti, ale především požadované míry loajality vůči socialistické společnosti, byť spíše ve formální podobě.¹ Tato „hodnocení“ byla koncem 80. let minulého století čím dál tím více formálnější a jen málo vypovídala o skutečných kvalitách učitele. Tehdejší „hodnotící kritéria“ byla orientována více na vnější projevy jednání učitele v souladu s tehdejší „doktrínou komunistické výchovy“.

Jistá forma pojetí profesní úrovně učitele existovala již v Československu v meziválečném období 20. a 30. let. Podmínky a formy vymezoval Zákon o správě školství ze dne 9. dubna 1920, č. 292 (srov. Rýdl, 2010, s. 15). Jednalo se hlavně o posuzování kvality učitele, který se musel sám dožadovat kariérního postupu na základě vlastního přesvědčení o dostatečné profesní zkušenosti. Tyto osobní žádosti ve formě přehledového výpisu profesních činností žadatele posuzovaly samosprávné orgány tehdejšího školství, totiž na základě doporučení místního školního výboru projednala žádost komise okresního školního výboru, která věc posunula s vlastním názorem zemské školní radě a ta vydala definitivní rozhodnutí (Rýdl, 2010, s. 16). Začínající učitel (po maturitě na učitelském ústavu) byl nucen žádat o povolení hospitace na národní škole, která byla předpokladem k vykonání doplňovací zkoušky učitelské dospělosti. Dále musel žádat o přijetí do počáteční služby učitelské (výpomocný učitel, praktikant) na národní škole a to na základě profesního životopisu.² Pokud se kandidát sám cítil na vykonání zkoušky učitelské způsobilosti pro vyšší typ školy (měšťanská škola), musel o připuštění ke zkoušce žádat podle stanovených předpisů a podmínek.³ Profesně kvalifikační zkoušky byly potom konány před komisemi ve vybraných městech. Po úspěšném složení zkoušek se mohl kandidát ucházet jinou žádostí o místo definitivního učitele, které bylo obsazováno konkurzem.⁴

Pro nastupující středoškolské profesory byla v roce 1922 zavedena tzv. zkušební praxe. Kandidát na místo byl přiřazen ke zkušenému profesorovi, u kterého hospitoval minimálně šest hodin týdně a žádoucí bylo navštěvovat i vyučovací hodiny jiných profesorů. Uvádějící profesor musel u kandidáta hospitovat minimálně jednu hodinu týdně a dohlížel na veškeré jeho působení ve škole. Kandidát musel od roku 1928 absolvovat týdně minimálně 19 naukových nebo 22 jiných (tělocvik, výtvarná a hudební výchova) vyučovacích hodin.

Po roce 1948 byl učitel chápán stejně jako celé školství jako součást ideologické kontroly obyvatelstva. Jeho pedagogické kvality byly posuzovány sekundárně, pokud vůbec vyhověl primárně hodnoceným kvalitám ideologické pevnosti a loajality vůči vládnoucímu režimu. Jak již bylo uvedeno výše, tyto „kvality“ byly koncem 80. let již zcela formální a kromě stranických funkcionářů a profesních kariéristů je již nikdo nemohl ani brát dostatečně vážně.

¹ V přísaze nastupujících učitelů část textu zavazovala učitele respektovat vědecký světový názor, aby z žáků vyrostli platní členové socialistické společnosti, ale vědecký světový názor nebyl konkretizován a v podstatě nikdo také nekontroloval, co vlastně učitel v hodinách vyučoval.

² Výnos MŠANO ze dne 19. července 1935, čís. 92.252-I. In Věstník MŠANO, XVII, 1935, s. 172.

³ Výnos MŠANO ze dne 23. ledna 1935, čís. 56.827/34-I. In Věstník MŠANO, XVII, 1935, s. 35.

⁴ Prováděcí předpis MŠANO č. 306. In Věstník MŠANO, XIII, 1931, s. 58.

1 Deklarace standardu profese učitele jako pilíře vzdělávací politiky – trend standardizace od 90. let 20. století

V průběhu první poloviny 90. let dospěl trend standardizace procesů a cílové představy výkonu v různých oblastech lidské činnosti pod tlakem ekonomických indikátorů pojetí kvality (i když spíše výkonu) i do oblasti školství. Téměř všechny země OECD a řada dalších ekonomicky vyspělých zemí světa již měla nebo rychle připravovala vhodně formulovaný standard profesních činností učitele, který by se stal účinným nástrojem pro hodnocení kvality výkonu činností učitele a zajišťoval by učitelům minimální míru profesní jistoty. Na druhé straně by přijetí standardu, stejně jako i v jiných oblastech společenského života, přineslo zavedení řádu, pořádku a odstranilo by jistou míru chaosu, a to i za cenu jisté míry omezení spontánní tvořivosti učitele. Zároveň ale bylo nutné respektovat podporu silné míry pocitu sebeodpovědnosti a spoluodpovědnosti všech aktérů výchovných a vzdělávacích procesů. Začalo se hovořit o účelnosti a smysluplnosti standardizace procesů, činností i výstupů.

V České republice se v téže době rozvíjela diskuse o míře autonomie v oblasti školství a vzdělávání a o obsahu vize nově formulované vzdělávací politiky, do které vstoupil nový fenomén, totiž vedle kompetencí státu (po ztrátě monopolu na řízení školství) i kompetenční odpovědnost regionálních institucí, jako výraz demokratizace a liberalizace podmínek organizace státní, veřejné a privátní moci, což se projevovalo v diskusích o reformě veřejné správy, řízené Ministerstvem vnitra ČR, která byla dokončena a prosazena v roce 2001. Tato reforma poskytla jasné rozdělení kompetencí mezi stát a regiony, řízené krajskými a potažmo obecními úřady různých stupňů.

Po několika letech „divoké“ liberalizace a autonomizace českého školství v 90. letech se od jejich 2. poloviny začala vytvářet dosti jasná představa o rámci vzdělávací politiky a roli státu v ní. V roce 1996 byl vyhlášen ministerstvem školství projekt „Učitel“, který byl na tehdejší dobu velmi dobře připraven obsahově, včetně prvotních představ o spojení profesního standardu s kariérním systémem pro učitele.⁵ Projekt nebyl ovšem, jako řada dalších velmi dobrých aktivit v oblasti školství, finančně řádně zajištěn a tak řešení podoby nového pojetí identity učitele ve smyslu jeho profesionalizace v podstatě ztroskotal. Jistý vliv na neúspěch projektu mohl mít také vnitřní paradox, obsažený v cílech projektu „Učitel“, totiž chápání učitele jako strážce společenských hodnot na straně jedné a jako prosazovatele změny na straně druhé. Vzhledem k dosavadnímu pojetí pregraduální přípravy učitelů nebyli učitelé v praxi na podobný přístup k chápání vlastní role vůbec připraveni. Odpůrci standardizace poukazovali i na rizika omezování dosažené pedagogické a didaktické autonomie učitelů. V době vytrácení se euforie z projektu „Učitel“ byla zahájena činnost nad první vizí české vzdělávací politiky.

⁵ V situaci, kdy učitelské a pedagogické asociace a neziskové organizace s jistou podporou státních a zákonodárných institucí neúspěšně bojovaly za prosazení myšlenky profesní pedagogické komory, byla myšlenka zajištění profesních jistot jiným způsobem velmi aktuální.

Po nutných komparativních analýzách stavu českého školství a vzdělávání se zahraničím (ÚIV, 1999), byla týmem odborníků v čele s Jiřím Kotáskem zpracována první komplexní představa o směřování českého vzdělávacího systému s názvem „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“, známého spíše pod názvem „Bílá kniha“ (2001). Na jejím základě zpracovalo MŠMT dosti ambiciózně znějící Dlouhodobý záměr realizace, který nebyl dodnes naplněn a zůstal tehdy velmi nadějným, ale politicky v tichosti umlčeným ojedinelým výkřikem naděje. Další aktivity MŠMT jsou spojeny s tematickými projekty rezortního výzkumu, mezi nimiž byl pro roky 2000–2001 vyhlášen i projekt s názvem „Podpora práce učitelů“. Tento projekt vyústil v návrh modelu profesionalizace činnosti učitele s nádechem nutné míry normativnosti a receptivnosti, což souviselo s tehdejšími zvnějšku vynucenými proměnami pregraduální přípravy učitelů a dalších odborníků na vysokých školách v důsledku prosazování tzv. boloňské deklarace z roku 1999, která vyústila v často neorganické a formální členění studia do tří úrovní (bakalářské, magisterské a doktorské), pro které (zejména bakaláře) ale např. v rezortu školství nebyla vytvořena pracovní místa. Projekt „Podpora práce učitelů“ navrhl i rozvojový koncept ve smyslu systému dalšího vzdělávání absolventů pregraduální přípravy na fakultách připravujících učitele. Velkým a málo doceněným výstupem tohoto projektu bylo rozvinutí diskuse nad zahraničními zkušenostmi v oblasti vlivu systému dalšího vzdělávání na kariérní systém pro učitele. V roce 2001 byly výstupy projektu představeny na celostátní konferenci a ve dvoudílné publikaci koordinované E. Walterovou (2001). V prvním díle této publikace byl zveřejněn také návrh J. Vašutové (2001, s. 19–46) na profesní standard učitele, který popsal obsahy a vzájemné vztahy mezi kompetencemi, standardem a kvalitou jako triády profesionalizace učitele. Představa J. Vašutové vycházela ze čtyř vzdělávacích cílů formulovaných v roce 1996 J. Delorse (učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být), kterým odpovídaly čtyři funkce školy (kvalifikační, socializační, integrační a personalizační). V práci učitele se potom tyto cíle a funkce odráží v jeho profesních kompetencích, kterých na základě „39 klíčových kompetencí pro Evropu“ vymezila J. Vašutová celkem 19.⁶ Vašutová zde také uvedla zahraniční zkušenosti sousedních zemí (Slovensko, Maďarsko, Polsko) jako argumenty pro přijetí standardu českou vzdělávací politikou. To se v ČR nestalo, zatímco na Slovensku byl prakticky využit, bohužel téměř bez respektu k autorským právům autorky. Postupně byla diskutována i oblast počtu kompetencí ve smyslu profesních požadavků na učitele (srov. např. Švec, 2002). Tehdejší situaci okolo standardizace profese učitele shrnula K. Suchánková (2007).

Jedním z výstupů projektu rezortního výzkumu MŠMT „Podpora práce učitelů“ byl i „Návrh profilu absolventa učitelského studia na VŠ“, který byl vysokými školami bez valného dalšího výsledku diskutován na jaře 2003 a ke kterému se zřejmě vrátí současné diskuse o zásadní proměně efektivity pregraduální přípravy učitelů v souvislosti se změnou funkce a role školního vzdělávání.⁷

⁶ Klíčové kompetence pro Evropu byly formulovány skupinou expertů Rady Evropy v roce 1996. Jejich přehled uvádí také studia České vzdělání a Evropa (Praha, 1998).

⁷ Dopis Odboru vysokých škol děkanům fakult vysokých škol připravujících učitele z 28. března 2003, č. j. 15879/2003-30 s přílohou redukováné podoby návrhu standardu profese učitele z dílny J. Vašutové z roku 2001.

Vlivu standardu profese učitele na pregraduální přípravu se věnovaly dva výzkumné záměry. Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity koordinovala od roku 2002 výzkumný záměr s názvem „Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století“ H. Kantorková. Na Pedagogické fakultě UK v Praze koordinovala V. Spilková výzkumný záměr s názvem „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“. Oba se pokusily implementovat do českého pedeutologického prostředí nejlepší zkušenosti a koncepce pojetí učitele a učitelství ze zahraničí, snažily se vytvořit pořádek v definicích pojmů a vytvořit soubor návrhů pro prosazení nového paradigmatu vzdělávání učitelů nejen v kurikulární, ale i organizační a strukturální oblasti. V různých analytických studiích bylo poukázáno na fakt, že nikde v zemích EU a OECD není problém řešen komplexně, ale jen a jen s větším či menším úspěchem v jednotlivostech (kritéria výkonu funkce učitele či ředitele, potřeby učitele v proměně funkce a role systému školství, minimální akreditační standardy přípravy učitelů, kariérní řád, funkce a role dalšího vzdělávání učitelů apod.). Problematice profesionalizace učitele bylo věnováno i monotematické číslo časopisu *Pedagogika* 4/2007. Výraznou podporou celého procesu podpory profesionality a kvality učitelů bylo v roce 2009 vytvoření Asociace profese učitelství (APU). Postupně také přebíraly nově vznikající návrh profesního standardu zaměřeného zejména na manažerské dovednosti učitelů, kterému budeme věnovat pozornost v dalších částech textu.

Zajímavé a typické pro české prostředí bylo, že aniž by byl dohodnut odborně a politicky akceptovatelný model kariérního systému, který byl připravován péčí tehdejšího VÚP a MŠMT a řady externích organizací, byl v roce 2004 zanesen jako součást legislativních opatření do Zákona o pedagogických pracovnících, ovšem jen formálně a bez jakýchkoliv motivačních faktorů pro učitele.⁸ Tento trend prosazení kariérního systému pro učitele „za každou cenu“ byl posílen nařízením Vlády ČR č. 533/2005Sb., jehož obsahem je katalog prací s potřebnými kvalifikačními předpoklady, což mělo významný vliv na změny v platových třídách zaměstnanců ve veřejných službách a správě.⁹

2 Deklarace standardu profese učitele jako pilíře vzdělávací

V následujícím roce 2006 nová vláda začala vytvářet dojem systémovější podpory dosavadních roztržštěných představ a návrhů týkajících se standardizace profese učitele a jejího propojení s kariérním systémem. Tým nových poradců ministra školství Ondřeje Lišky posílený náměstkem ministra Jindřichem Kitzbergerem prosadil na základě předložených argumentů o nutnosti standardizace procesů pro další rozvoj vize vzdělávací politiky, jejíž podstatné části zejména v kurikulární

⁸ Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., § 29.

⁹ Tímto nařízením ze 7. 12. 2005 bylo zrušeno nařízení vlády č. 469/2002Sb.

14 oblasti byly prosazeny do nového školského zákona.¹⁰ Aby byly cíle kurikulární politiky skutečně prosazeny zvnitřněným přijetím samotnými učiteli, bylo nutné posílit jejich sdílení vlastní profesionality definováním standardu kvality činnosti učitele. Postupně byly definovány funkce podobného standardu (rozvojová, regulační, motivační, gradační a sjednocující, které se měly stát základem nově pojetého tzv. kariérního řádu učitelé profese). Standard byl promyšlen jako důsledek měnící se podoby pregraduální přípravy učitelů a jako východisko, či odrazový můstek pro formulaci profesních kompetencí ve smyslu základního kritéria hodnocení kvality učitele a jeho činnosti (funkčnost systému dalšího vzdělávání učitelů). V průběhu roku 2007 byly vytvořeny minimálně dostačující rámcové podmínky pro vytvoření návrhu nového standardu profese učitele týmem odborníků z vysokých škol i běžné praxe regionálního školství.¹¹ Profesní standardizace byla navíc podpořena řadou teoretických vědeckých studií, které vymezovaly světové trendy v oblasti pohledu na pojetí učitele z dílny např. F. Korthagena (2004), Evropské komise a na její studii navazující studie Evropského parlamentu o zvyšování kvality přípravy učitele a z nově publikovaných zásad Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání.¹² Řešitelský tým vycházel z koncepce J. Vašutové z roku 2001 a respektoval zásadu, že každý proces by měl být nastaven na základě „nejlepší praxe“ (best practices), jak jej lze provádět. Tedy jde o již v praxi prověřenou zkušenost. Dále byla respektována zásada zastupitelnosti pracovníků a zásada, že standardizace by měla eliminovat nestandardní řešení a tím zrychlit procesy v odpovědném rozhodování se.

Silnou inspirací pracovní skupiny při MŠMT byl dokument „Standard programu a práce učitele v projektu „Začít spolu“, publikovaný v českém znění v roce 2002.¹³ V něm byly vymezeny v šesti oblastech indikátory a kritéria pro práci učitelů, které odpovídaly tehdejší (a i dnes aktuální a perspektivní) požadavkům na výkon práce učitele z hlediska respektování osobnosti dítěte. Pro příklad si je připomeňme:¹⁴

¹⁰ Zákon č. 561/2004Sb.

¹¹ V týmu Karla Rýdla dále pracovali: Pavel Brebera, Jana Kazíková, Hana Košťálová, Hana Lukášová, Michaela Pišová, Michaela Prašilová, Květa Suchánková, Vladimíra Spilková, Vladimír Srb, Hana Stýblová, Zora Syslová, František Tomášek, Petr Urbánek, Jaroslava Vašutová.

¹² Srov. např.: Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Brussels, EU-Eurydice 2006; Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, 2007; Evropský rámec kvalifikací (EQF) pro celoživotní vzdělávání. Brusel, EU 2005 (DG EAC A/1/JBJ D) a konečně i Zpráva o zlepšování kvality vzdělávání učitelů přijatá Evropským parlamentem 23. 9. 2008. Tato Zpráva reagovala na rok před tím vydanou zprávu společnosti McKinsey & Co. Pod názvem „Jak se vzdělávací systémy vykazující nejlepší výsledky dostávají do čela“.

¹³ Original edition Step by Step Program and Teacher Standards for Preschool and Primary Grades published in Hungary. České vydání: © Step by Step ČR, o.s., Praha 2002. Translation: Olga Kropíková, 2002.

¹⁴ Pokud v nich najdete inspiraci Montessori pedagogikou, tak jste na správné cestě. Program „Step by Step“ byl v USA silně ovlivněn právě efektivní praxí Montessori pedagogiky.

1. Interakce učitel – žák

Interakce učitele se žáky jsou časté, pozitivní, partnerské, vstřícné, respektující individuální zájmy a zvláštnosti každého žáka.

2. Zapojení rodiny

Učitel a rodiče spolu úzce spolupracují jako partneři, aby zajistili optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

3. Plánování na dítě zaměřeného programu

Vzdělávací program je připravován tak, aby odpovídal individuálním potřebám a zájmům každého dítěte i zájmům a potřebám celé skupiny a aby poskytoval příležitosti pro pozorování a vyhodnocování pokroku každého žáka.

4. Techniky smysluplného učení

K podpoře smysluplného učení užívá učitel rozmanitých výchovně vzdělávacích metod, materiálů a pomůcek, které jsou přiměřené vývojové úrovni dětí a podněcují jejich individuální rozvoj i vzájemnou kooperaci.

5. Učební prostředí

Učitel vytváří podnětné prostředí, ve které dětem umožňuje realizovat rozmanité činnosti samostatně a spolupodílet se tak na vlastním vzdělávání.

6. Zdraví a bezpečnost

Při plánování a realizaci činností s dětmi respektuje učitel zásady bezpečnosti a ochrany zdraví dětí.

Profesní standard chápala naše pracovní skupina jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů, která měla přispět ke zvýšení kvality jejich práce v intencích cílů zákonem podpořené kurikulární reformy. Standard se pokusil charakterizovat, jak by měla vypadat práce profesionála (měl umožnit odlišení jeho práci od práce více či méně poučeného laika). Měl srozumitelně popisovat základní úroveň kvality učitelské práce očekávanou (vyžadovanou) od každého učitele po 2–3 letech praxe. Byly popsány i vyšší úrovně kvality očekávané od vynikajících učitelů. Dosažení jednotlivých úrovní standardu mělo být provázáno s podstatným zvyšováním mezd učitelů jako jedním z motivačních faktorů prosazování dokumentu do běžné praxe školního vyučování.

Standard měl být podle slibů politiků provázán s komplexním systémem podpory učitelů a jejich profesního růstu, konkrétně zejména s přípravným vzděláváním učitelů, uváděním začínajících učitelů do praxe, mentoringem/kolegiální podporou učitelů, jejich dalším vzděláváním apod. Standard byl chápán i jako podklad k vytváření nezbytných podmínek pro kvalitní práci učitelů a měl tak vést k lepším výsledkům školního vzdělávání. Standard měl tedy smysl pouze jako jádro komplexního systému podpory učitelů.

Standard kvality profese učitele byl chápán jako rámeček profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v kontextu pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání vymezených kurikulárními dokumenty. Profesní kompetence jsme považovali za flexibilní strukturu, která zahrnovala zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty učitele. Tyto komplexní způsobilosti se měly projevit v činnostech učitele.

Standard měl vymezit základní oblasti a v nich charakterizovat odpovídající profesní činnosti učitele, které lze pozorovat a hodnotit. Za základní nástroje k hodnocení kvality práce učitele bylo považováno pozorování výuky, rozhovor s učitelem, rodiči a žáky, a analýza dokumentů (přípravy na výuku, práce žáků, portfolio učitele apod.).

Standard jako rámeček požadovaných profesních kompetencí byl sice chápán jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Mělo jít o strukturu vzájemně provázaných prvků, které fungují jako celek. Standard jako nástroj k hodnocení a sebehodnocení neměl být chápán dogmaticky, ale holisticky, jako rámeček sloužící k celkovému hodnocení kvality profesního výkonu učitele, ne nutně k posouzení všech jednotlivostí.

Z hlediska smyslu a funkcí standardu jsme považovali za důležité, aby sloužil především:

- a) K ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (role a profesní kompetence), jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládali požadavky spojené s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělávání. Tedy, co znamená kvalitní výkon učitelství z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Jde především o široce sdílené porozumění proměnám pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností.
- b) Jako sjednocující rámeček pro vymezení profilu absolventa studia učitelství na fakultách připravujících učitele a jako východisko pro proměny v pregraduální přípravě učitelů.
- c) Jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho zacílení vzhledem k požadavkům kurikulární reformy a s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů.
- d) Jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup. Jednotlivé kariérní úrovně by byly propojeny s atestacemi, garantujícími naplnění definované úrovně.
- e) Jako rámeček pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj. Měl by motivovat učitele k tomu, aby se dále profesně rozvíjeli z vlastní potřeby.
- f) Jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji včetně nástrojů jejich podpory (např. mentoring).

Pro konkretizaci představy o obsahové podobě návrhu našeho Standardu uvádím následující příklad tří indikátorových oblastí:

1. Výuka a kurikulum

1.1 Plánování (projektování) kurikula

1.2 Proces učení (realizace kurikula)

1.3 Reflexe (kontrola a hodnocení procesů a dosažených výsledků kurikula)

2. Vnější souvislosti výuky

2.1 Rozvoj školy, tvorba ŠVP

2.2 Klíma školy

2.3 Spolupráce s rodiči, kolegy a veřejností

3. Osobnostní a profesní rozvoj učitele

3.1 Profesní znalosti (deklarativní, procesuální, kontextuální)

3.2 Profesní ctnosti (etická kritéria a kodex učitele)

3.3 Profesní autoregulace (nezávislost, odpovědnost)

Pro indikátor č. 1.1 (Plánování kurikula) byla navržena následující hodnotící kritéria:

1. Učitel vybírá cíle výuky a vyučovacích jednotek na základě znalostí očekávaných výstupů a oborových výstupů formulovaných v ŠVP tak, aby bylo možné procvičovat dovednosti zákonem vymezených klíčových kompetencí.
2. Učitel dokáže tyto cíle srozumitelně formulovat všem kolegům, žákům i širší veřejnosti.
3. Plánování vyučování učitelem vychází ze z jeho znalosti úrovně schopností, dovedností a postojů žáků a míry jejich porozumění učivu.
4. V rámci plánování vyučování učitel formuluje nástroje efektivního hodnocení míry dosažitelnosti cílů a zamýšlených aktivit.
5. Učitel provádí didaktickou analýzu učiva, hledá vztahy a propojuje učivo z různých vzdělávacích oblastí.
6. Učitel zařazuje do výuky činnostní aktivity simulující reálný život tak, aby vedly co nejvíce k porozumění učivu žáky a k rozvoji jejich klíčových kompetencí.

Pro hodnotící kritérium č. 5 byly navrženy následující nástroje:

a) Efektivní evaluační nástroje:

- Rozhovor s ředitelem školy nad vlastním portfoliem, hospitace.
- Periodická návštěva externího hodnotícího orgánu (např. ČŠI).

b) Efektivní autoevaluační nástroje:

Vlastní portfolio, deník, videozáznam, zpětné vazby od žáků a kolegů z vlastní i jiných škol.

Důraz při formulacích standardu byl kladen na to, aby představa o kvalitě učitele vyjádřená profesním standardem byla vytvářena ve spolupráci představitelů školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. Zejména bylo důležité, aby se do jeho tvorby aktivně zapojili samotní učitelé, aby mohli ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace. Tuto roli sehrály dvě kola veřejné diskuse. Klíčovou podmínkou k vnitřnímu přijetí standardu učiteli bylo, aby byl v souladu s tím,

18 jak učitelé sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály. Pouze profesní standard, který je široce sdílený a zvnitřněný, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti, což je v kontextu českého školství jedna z nejdůležitějších funkcí standardu. Byli jsme hluboce přesvědčeni o tom (a jsem přesvědčen dodnes), že tvorba Standardu má být „v rukou profese“ a že je tedy třeba umožnit učitelům, aby se mohli skutečně podílet na definování profesní kvality (nejen fiktivně, či dílčím připomínkovaním – jak tomu bylo u nás mnohokrát v minulosti). Proces tvorby Standardu „zdola“ tak ale vyžaduje dostatek času. V prvních fázích společné tvorby je prioritou nalezení shody v celkovém pojetí Standardu, jeho smyslu a funkcích v kontextu proměňujícího se českého školství.

Proto naše skupina věnovala tak velkou pozornost vyvolání široké veřejné diskuze o tom, jak chápat kvalitní vykonávání učitelské profese v měnících se požadavcích na školní vzdělávání. Kladli jsme velký důraz na průběžné vyhodnocování veřejné diskuze a na pečlivou analýzu jednotlivých názorů. Konkrétní podoba profesního standardu byla v této fázi věcí druhotnou. Záměrně jsme proto nepředložili do diskuze „hotový“ dokument, který jsme mohli jednoduše vytvořit kompilací zahraničních standardů. Uvedené příklady profesních činností měly vést k přemýšlení o podstatě kvalitní učitelské práce a ke kritickému přístupu k předloženým návrhům včetně tvorby vlastních, především lepších řešení. Od začátku jsme zdůrazňovali, že se nejedná o první verzi standardu, ale pouze o nastartování veřejné diskuze. (V mnoha zemích byla tvorba profesního standardu několikaletým procesem, např. v Nizozemí trvala tvorba dokumentu celých 6 let).

Shodli jsme se na tom, že má-li mít profesní standard a jeho zavádění smysl a má-li být naplňována jeho funkce, je nutné vytvořit odpovídající podmínky.

Standard měl být vyvíjen seriózním způsobem (zejména byl nutný dostatek času) a za podstatného zapojení odborné i širší veřejnosti. Standard měl být formulován na takových úrovních náročnosti, které jsou reálně dosažitelné. Zejména v prvních fázích měl být považován za otevřený, vyvíjející se dokument, který bude pravidelně revidován. Měl by být zpočátku ověřován jako nástroj pro sebehodnocení učitelů a rámec pro profesní růst; tedy v první fázi zejména jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Klíčovou podmínkou bylo, aby se podpora kvality učitelů a učitelského vzdělávání stala skutečnou (nejen proklamovanou) prioritou státní vzdělávací politiky. Konkrétním výrazem této priority mělo být vytvoření systému podpory učitelů a učitelského vzdělávání, zejména vytvoření ekonomických podmínek pro zajišťování kvalitního zavedení standardu a jeho dlouhodobou udržitelnost, což se nepodařilo.

Bylo třeba definovat legislativní podmínky – není možné zavádět standard, který má garantovat kvalitu učitelské profese, a současně neřešit problém vysokého počtu nekvalifikovaných učitelů (viz novely zákona petrifikující současný neutěšený stav). Stát měl aktivně a perspektivně řešit tento problém – např. finanční podporou fakult připravujících učitele rozšířit možnost kombinovaných a distančních forem studia pro nekvalifikované učitele z praxe. V žádném případě není možné připustit, že by splnění standardu mohlo suplovat vysokoškolské vzdělání.

Tvorba a zavádění standardu měla být v souladu s dalšími opatřeními vzdělávací politiky (např. koncepce přípravného vzdělávání učitelů – role Akreditační komise při posuzování programů studia učitelství, systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, koncepce hodnocení České školní inspekce, podpora profesního růstu, kariérní řád). Z těchto představ a podmínek bylo naplněno izolovaně a neprovázaně jen minimum.

Za velmi důležitý jsme považovali také dostatečný časový prostor na promyšlené vysvětlování a pozitivní medializaci profesního standardu učitele zacílenou k odborné pedagogické i rodičovské veřejnosti (vysvětlovat, že nejde o ohrožení a bič na učitele, ale o příležitost k oceňování kvality práce učitele, tak, jak je to obvyklé v jiných profesích).

Zdůrazňovali jsme, že za nejdůležitější podmínku efektivní implementace Standardu považujeme vytvoření finančních a organizačních podmínek ze strany MŠMT pro využití standardu k profesnímu růstu učitelů (např. zavedení systémové kolegiální podpory ve škole, podpora začínajících učitelů, cílené další vzdělávání učitelů). Bez vytvoření systému komplexní podpory (zejména finanční) učitelů a učitelského vzdělávání nemělo smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemělo tedy ani smysl zavádět standard do praxe.

Přes velmi krátkou dobu se podařilo týmu v prosinci 2008, tedy asi po roce a půl od schválení koncepce přípravy standardu na MŠMT, zveřejnit první verzi dokumentu s názvem „Tvorba Standardu profesní způsobilosti výkonu profesní činnosti učitele“. Diskuse ukázala opětovné obavy učitelů a veřejnosti před normativní podobou, která povede ke kontrole úspěšnosti učitele a ohrozí mnoho učitelů v jejich perspektivě udržení si pracovních míst. Další část diskutujících podporovala myšlenku odsunu ideje standardu na pozdější dobu, až budou vytvořeny potřebné materiální podmínky. Jen malá část diskutujících pochopila, o co šlo, a věnovala se návrhům na proměnu formulací a jejich doplňování. Ve stejné době se začaly objevovat i zásadnější články odmítající Standard z principu.¹⁵

V červenci 2009 zastavilo MŠMT (v čele již s ministryní M. Kopicovou) další financování přípravy Standardu kvality profese učitele. Z původního týmu se ale vyčlenila pracovní skupina, která dokázala zanalyzovat druhé kolo veřejné diskuse, již se zúčastnilo velké množství učitelů a škol. Přes léto a podzim 2009 byla zpracována druhá verze návrhu Profesního standardu kvality učitele a na www.standarducitele.cz byla zveřejněna řada dokumentů o zahraničních podobách standardů, Glosář s výkladem pojmů a Standard v otázkách a odpovědích i analýza veřejné diskuse.¹⁶ Druhá verze dokumentu Návrh pro tvorbu standardu kvality profese učitele se zapracovanými připomínkami z diskuse byl zveřejněn v lednu 2010.¹⁷ Na jaře téhož roku již ale MŠMT připravovalo návrh individuálního národního projektu s názvem „Tvorba systému profesní činnosti učitele“, jehož cílem mělo být navržení systému podpory

¹⁵ Například Hruška (2009).

¹⁶ Diskuse se zúčastnily nejdůležitější pedagogická sdružení a asociace (SKAV, APU, ADPF, AŘZŠ) a řada škol pomocí organizovaných seminářů s pomocí NIDV.

¹⁷ Učitelské noviny, 2010, č. 12, s. 15–18.

20 profesního rozvoje učitele, zaměřeného na rozvoj celoživotního zvyšování kvality, navázaného na motivující kariérní řád a odpovídající systém odměňování, který měl vycházet z výstupů jiného projektu v rámci OP VK, totiž z projektu Q-RAM se standardem absolventa pedagogických fakult. Přes ministerské proklamace o navazování na předchozí návrhy tvorby standardu k tomu nedošlo ani personálně, ani obsahově a pověřené pracoviště NIDV šlo svojí vlastní cestou.¹⁸

Nové koncepci přípravě standardu učitelské profese mohla pomoci i publikace J. Kohnové et al. z roku 2012, ale ideově už byly skupiny pracovníků z vysokých škol a z NIDV na různě odlišných stanoviscích (Kohnová et al., 2012).

3 Závěrem

Nový návrh standardu profese učitele z ledna 2014 málo reflektoval i doporučení OECD (Santiago et al., 2012), které vycházelo z důkladné analýzy a hodnocení vzdělávání v České republice, a ani výstupy z projektu „Cesta ke kvalitě“ (Tomková et al., nedatováno).

Objevují se negativní kritiky, vyjadřující opět „staré“ obavy z kategorizace učitelů na schopné a další, na dobré a špatné s důsledky v jejich profesním působení. To je ale jen sekundární projev standardizace. Kdo bude schopen pracovat tak, aby neškodil dětem, a bude umět rozvíjet jejich nadání a schopnosti již jen motivací k učení, nemůže být hodnocen špatně. Cesta však vede jen a jen přes vlastní reflexi učitelů. Nový návrh nerespektuje učitele jako tvůrce sebe sama a nevnímá jeho zvyšující se hodnotu pro děti a školu, nýbrž vlastním návrhem spojeným s kariérním postupem jej od dětí postupně odvádí a nabízí mu činnosti jiné. To nejen nesystémové, nemotivující, ale i neekonomické.¹⁹ V současné době návrh dokumentu přešlapuje a obě názorově odlišné skupiny čekají na reakci druhého tábora. Jak se podaří tento „gordický uzel standardizace“ rozseknout je věcí příštích týdnů. I novela školského zákona by měla respektovat perspektivní zájmy české společnosti a nekodifikovat pravidla nahrávající jen omezeným ekonomickým a politickým krátkozrácí formulovaným zájmům, ignorujícím kultivační funkci vzdělávání. Meč v ruce drží i současné vedení MŠMT, jistě pozorně studující výsledky mezinárodního šetření TALIS 2013, které byly nedávno prezentovány ČŠI.²⁰ Pokud bude Standard činnosti učitele dále prosazován pro kariérní řád jako „útek od práce s dětmi“, posílí se současný stav uspokojení učitelů. Cesta k efektivnímu zvyšování je jen a jen ve vytváření podmínek pro vyšší individualizaci procesů učení ve školách a tomu by měl být přizpůsoben také kariérní řád učitelské profese, umožňující to, aby nejlepší učitelé zůstávali u dětí.

¹⁸ Například Špirhanzl (2010).

¹⁹ Copak být „jenom“ učitel nestačí? In: Učitelské noviny, CXVII, 2014, č. 10, s. 18–20.

²⁰ UIV (2014). Dostupné na www.csicr.cz.

Literatura

- ČŠI. (2014). *TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Evropský rámec kvalifikací (EQF) pro celoživotní vzdělávání*. (2005). Brusel.
- Hruška, J. (2009). Kdo chce učit, může učit dobře i bez standardu. *Školství*, 17(18), 4.
- Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Korthagen, F. (2004). Search of the essence of a good teacher. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 77–97.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001) Praha: ÚIV.
- Profesní standard kvality učitele v otázkách a odpovědích. (2009). *Školství*, 17(11).
- Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I. (1774–1989)*. Pardubice, FF UPa.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing.
- Spilková, V. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Suchánková, K. (2007). Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis scholae*, 1(3), 13–26.
- Špirhanzl, P. (2010). Ve standardech jsme rok neztratili. *Učitelství noviny*, 114(18), 7.
- Štefflová, J. (2014). Copak být „jenom“ učitel nestačí? *Učitelství noviny*, 117(10), 18–20.
- Švec, V. (Ed.). (2002). *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj.
- Tomková, A. et al. (nedatováno). *Rámec profesních kvalit učitele – hodnotící a sebehodnotící arch*. Dostupné z www.nuv.cz/ae.
- ÚIV. (1999). *České vzdělání a Evropa*. Praha: ÚIV.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová et al., *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. (s. 19–46). Praha: PedF UK.
- Věstník MŠANO, XIII, 1931.
- Věstník MŠANO, XVII, 1935.
- Walterová, E. et al. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. a 2. díl*. Praha: PedF UK.

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Katedra věd o výchově
Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice
Studentská 97, 532 10 Pardubice-Stavařov
karel.rydl@upce.cz

Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku¹

Štefan Porubský, Beata Kosová, Ivan Pavlov

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Autori príspevku sa venujú problematike vývoja pohľadov, návrhov a realizačných opatrení v oblasti profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku po roku 1989. Ťažiskom je analýza procesov, ktoré sprevádzali vytváranie koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. Táto analýza sa dotýka dvoch aspektov týchto procesov. Je to na jednej strane aspekt odborného a na druhej strane aspekt politického nazerania na problematiku. Autori poukazujú na spojnice a deliace čiary medzi tými dvoma aspektmi a upozorňujú na problémy, ktoré zo sebou prináša dominancia politického aspektu nad odborným uchopovaním tohto problému.

Kľúčové slová: koncepcia profesijného rozvoja učiteľov, kompetenčný profil učiteľa, profesijný štandard, kariérový systém, kariérový stupeň, kariérová pozícia, atestačná skúška, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, kredity

Problem of Standardisation of Teacher Profession in the Context of Teacher Professional Development in Slovakia

Abstract: The authors of the study deal with the issues of developing different views, proposals and arrangements concerning the concept of teacher professional development in Slovakia after 1989. They focus mainly on the analysis of processes forming the concept of teachers' professional development within a career system. This analysis relates to two aspects of these processes: the aspect of a professional view on the one side, and the aspect of a political view of these issues on the other side. The authors point out the connecting and dividing lines between these two aspects and indicate the problems based on the domination of the political aspect over the professional one.

Keywords: concept of teacher professional development, profile of teacher competencies, professional standard, career system, career level, career position, attestation exam, continual education of teachers, credits

Zmena politického režimu v deväťdesiatych rokoch minulého storočia v krajinách stredo-východnej Európy² naštartovala mnohé politické, ekonomické, sociálne i kultúrne procesy, ktoré vyústili k ich postupnej politickej a hospodárskej integrácii, resp. reintegrácii do civilizačného okruhu označovaného ako Západ. Tento proces sa v oblasti systému inštitucionálneho vzdelávania, podobne ako aj v ostatných sférach fungovania spoločnosti, vyznačoval tendenciou smerujúcou jednak k decentralizácii predtým výrazne centralizovaných organizačných štruktúr a ríadiacich procesov, ako

¹ Príspevok je podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

² Myslíme hlavne členské krajiny V4 – Česká republika, Maďarsko, Poľsko, Slovensko.

24 aj k otvorenosti smerom k medzinárodným a nadnárodným globalizačným trendom (pozri Greger & Walterová, 2007; Halász, 2007; Janowski, 2007; Kosová & Porubský, 2007). Typickým reformným javom bol *dvojúrovňový model kurikula*. Tento sa postupne uplatnil vo všetkých postkomunistických krajinách regiónu síce v rozmanitom čase a v rozmanitej podobe, ale s rovnakým cieľom, zvýšiť autonómiu škôl a tým zefektívniť ich prácu³. Je paradoxom, že kým zavedenie dvojúrovňového modelu kurikula v týchto krajinách sa stalo symbolom decentralizačnej reformy, úplne odlišne ho vnímali a vnímajú napríklad v Anglicku. Tu bol zákonom z roku 1988 zavedený model dvojúrovňového kurikula považovaný za akt ukončenia obdobia bezprecedentnej profesijnej moci a vplyvu učiteľskej profesie ako rešpektovanej autority v oblasti vzdelávania (Lowe, 2007). Partnerstvo významných aktérov vzdelávania, ktoré podľa C. Chittyho (1989) fungovalo v Anglicku v predchádzajúcom období, bolo nahradené konceptom akontability ako dominantnej metafory v diskusii o distribúcii moci na poli vzdelávania.

Ako sa ukazuje, *koncept akontability* je spoločným sprievodným znakom školských a kurikulárnych reforiem nielen v krajinách zmienenej stredo-východnej Európy, ale možno ho považovať za jeden zo znakov globalizácie v oblasti inštitucionálneho vzdelávania. Vychádza z ideológie neoliberalizmu, ktorá otázky vzdelávania považuje za súčasť ekonomickej politiky, založenej na princípoch voľného trhu. V praxi je tento koncept charakteristický plošným zavádzaním štandardizovaných testov na meranie školskej úspešnosti žiakov prostredníctvom uniformných kritérií, na základe ktorých sú hodnotení nielen samotní žiaci, ale aj ich učители, školy a školské systémy (Yonah et al., 2008).

Uniformizácia hodnotiacich kritérií sa dotýka aj profesie učiteľa, ktorá by mala byť posudzovaná a hodnotená na základe všeobecne akceptovaného *profesijného štandardu* zabezpečujúceho rovnakú kvalitu práce učiteľa bez ohľadu na konkrétne podmienky, v ktorých má pracovať a ktoré sú podmienené tvorbou, implementáciou a realizáciou školského kurikula. Učiteľ, ktorý sa takto stáva objektom externej kontroly kvalít jeho profesijných kompetencií, má byť zároveň motivovaný k ich sústavnému zvyšovaniu prostredníctvom systému kariérneho rastu, ako motivačného činiteľa, ktorý vytvára perspektívy jeho postupu na nejakom spoločensky demonštrovanom a akceptovanom kariérnom rebríčku. Tento trend má síce globálnu povahu, ale jeho koncepčné a realizačné podoby sú v jednotlivých krajinách často veľmi odlišné. Aj keď konštatujeme neoliberálne pohnútky, väčšinou ide pri úsilí o štandardizáciu učiteľskej profesie o prelínanie niekoľkých záujmových motívov:

- politické úsilie štátnej moci kontrolovať a regulovať vzdelávací systém a jeho aktérov,
- vytvárať spoločenský tlak na kvalitu pedagogického procesu v školách,

³ Je paradoxom, že Maďarsko, ktoré bolo v deväťdesiatych rokoch minulého storočia považované za reformného lídra regiónu a vykonalo rozsiahlu decentralizáciu školského systému, dnes prechádza procesom tvrdej centralizácie, ktorá, podľa P. Radó (pozri <http://nol.hu/belfold/vas-int-draftkesz-ne-engedd-ki-1457429>) je tvrdšia ako bola v šesťdesiatych, sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch minulého storočia.

- túžba učiteľského stavu získať vyšší profesijný status a podporu ich profesijného rozvoja.

Spolupôsobenie týchto troch záujmových motívov, ktoré môžu byť vnímané ako konkurenčné alebo ako kongruenčné, potom vytvárajú rámce lokálnych špecifik tohto globálne trendu. Nie je to inak ani na Slovensku.

Cieľom nášho príspevku je podať na relatívne malej ploche čo najucelenejší pohľad na vývoj riešenia uvedenej problematiky v slovenských podmienkach od roku 1989. Ide pritom o riešenia, ktoré mali byť podobu koncepcných návrhov (realizovaných, čiastočne realizovaných či negovaných), alebo podobu konkrétnych politických rozhodnutí, ktoré reálne ovplyvnili smerovanie pokusov o profesionalizáciu učiteľského povolania. Slovenská cesta riešenia tejto problematiky sa blíži ku konkurenčnému modelu spolupôsobenia záujmových motívov pri úsilí o štandardizáciu učiteľskej profesie, s dominanciou politického úsilia štátnej moci kontrolovať a regulovať vzdelávací systém a jeho aktérov. Jej výsledky sú v tejto fáze riešeni pomerne rozpačité a v mnohom kontroverzné, z čoho vyvodzujeme, že tento proces nie je zavŕšený. Naším cieľom však nie je podávať návrhy nových riešení, hoci sme si vedomí tejto aktuálnej potreby. V tejto fáze by si to totiž vyžadovalo podstatne väčšiu plochu, než akú poskytuje platforma časopisu *Orbis scholae*. Sme ale presvedčení, že i deskripcia a analýza doteraz realizovaných postupov a riešení na tomto poli môže byť dobrým východiskom a prvým krokom k formulácii takýchto návrhov. Zároveň vyjadrujeme presvedčenie, že náš príspevok posluží aj ako možný referenčný rámec pre aktérov aktuálnej odbornej i politickej diskusie, ktorá sa na uvedenú tému vedie v Českej republike (Spilková & Wildová, 2014; Janík, Spilková & Píšová, 2014).

1 Profesionalizácia a profesionalizmus učiteľstva

Otázka *profesijného rozvoja učiteľstva*, resp. jeho profesionalizácia sa stala „veľkou témou“ politického i odborného diskurzu od konca osemdesiatych rokov minulého storočia. Nastolenie tejto témy úzko súvisí, ako sme už naznačili, so zvyšujúcou sa dominanciou ekonomického sektora v spoločnosti, ktorá je sprevádzaná nástupom neoliberálnej ideológie. Všeobecne uplatňovaná požiadavka akontability vedie jednak k hľadaniu merateľných ukazovateľov, ktoré by explicitne vyjadrovali kvalitu a efektívnosť fungovania školských systémov a na druhej strane k vymedzeniu tých prvkov školských systémov, ktoré by túto kvalitu a efektívnosť garantovali. Primárnym garantom je profesionálny učiteľ. Profesionalita učiteľa ako taká nebola novou témou, ako nové sa začali uplatňovať iné prístupy k tejto problematike.

Ako naznačujú Goodson a Hargreaves (1996), koncept profesionalizmu nie je univerzálne platný a jeho interpretácie sú geograficky a kultúrne (i historicky) podmienené. V. Fournier (1999) dokonca tvrdí, že vo svetle súčasných marketingových stratégií ponuky „len profesionálnych služieb“ sa stala táto kategória prázdny a nič nehovoriacim pojmom a týka sa to aj profesionality učiteľov. Na druhej strane

26 je faktom, že otázky profesionality učiteľov ako determinant kvality školy a vzdelávania boli v modernej dobe pravidelne pertraktované. Napríklad G. Whitty (2006), odvolávajúc na vystúpenie M. Barbera na konferencii Asociácie anglických učiteľov v roku 2005, hovorí o štyroch fázach vývoja profesijného statusu učiteľov v dvadsiatom storočí:

- obdobie do osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia považuje za zlatý vek učiteľskej autonómie a nazval ho neinformovaným profesionalizmom (uninformed professionalism);
- obdobie neinformovaného predpisovania (uninformed prescription) spája s obdobím thatcherizmu, pre ktoré je príznačné vládne úsilie o tvorbu národného kurikula;
- obdobie informovaného predpisovania (informed prescription) sa viaže na obdobie vládnutia tzv. Novej Lavice (New Labor) T. Blaira s príznačným dôrazom na vzdelávaciu politiku založenej na dôkazoch (evidence based policies) vedúcej k zavádzaniu štandardov do učiteľského vzdelávania;
- obdobie informovaného profesionalizmu (informed professionalism) začalo v roku 2005, ale ako zdôrazňuje Whitty (2006) nebolo materializované vďaka zlyhaniu predchádzajúcej fázy.

Už na prvý pohľad je zjavné, že tento pohľad na učiteľskú profesiu a jej vývoj ju vníma z aspektu *učiteľskej autonómie*, ktorá bola a doposiaľ je vysoko cenená v anglickej písanej literatúre na túto tému (Lowe, 2007; Gunterová & Chapman, 2009; Gillard, 2011). Autori často stotožňujú (Whitty, 2002, 2006; Lowe, 2007; Hargreaves, 2009) nástup neoliberalných politických tendencií profesionalizácie učiteľstva práve so stratou ich profesijnej autonómie.

Aj Spilková (Spilková et al., 2010) uvádza, že *prístupy a poňatia kvality/profesionality učiteľa* v pedagogickej teórii a výskume od druhej polovice minulého storočia prešli niekoľkými obdobiami. Od konca šesťdesiatych rokov sa vytvárali popisy činností, žiadúcich zručností, vlastností a správania, ktorými by mal učiteľ disponovať. Tieto pokusy o vytváranie normatívnych modelov učiteľskej profesie sú však podrobované kritike a oproti tejto idealizovanej verzii učiteľskej identity sú postavené reálne charakteristiky viazané na individualitu učiteľa fungujúceho v konkrétnom kontexte vzdelávacích situácií. V osemdesiatych rokoch prevládol holistický prístup k posudzovaniu učiteľskej práce. Kvalita učiteľa je ponímaná ako komplexná charakteristika zahrňujúca mnoho navzájom previazaných aspektov. V deväťdesiatych rokoch sa do popredia dostáva problematika učiteľských kompetencií, kedy sa vytvárajú modely kompetencií na kvalitné vykonávanie učiteľskej profesie. Na základe charakteristík kľúčových prvkov kvality učiteľa sa hlavne v poslednom desaťročí v mnohých krajinách vytvárajú profesijné štandardy ako normy kvality vykonávania učiteľskej profesie.

V prístupe Whittyho (2006), resp. Barbera (2005), k vývoju profesijného statusu učiteľa dominuje *politický aspekt*. Vypovedá o tom, čo bolo učiteľom v jednotlivých obdobiach štátnou mocou dovolené, dané či vzaté v mene idey profesionality učiteľstva. Prístup V. Spilkovej (Spilková et al., 2010) odzrkadľuje iný pohľad, vychádzajúci

skôr z vnútra profesie a vypovedá o jej snahe hľadať cesty k spoločenskému uznaniu jej profesijného statusu a zlepšovať kvalitu výkonu učiteľskej profesie. Je zaujímavé, že v konečnom dôsledku obidva prístupy konvergenujú v úsilí o nájdenie nejakej normatívnej platformy, ktorá by posilnila profesionalitu učiteľstva a umožnila jeho externú spoločenskú kontrolu, o akýsi *informovaný profesionalizmus* založený na *profesijných štandardoch*. Tento *nový profesionalizmus* (Storey, 2009) je akýmsi obchodom, v ktorom učiteľská profesia akceptuje vládou predkladané školské reformy, ktoré zahrňajú aj oblasť učiteľskej profesie a na druhej strane vládna moc akceptuje profesijné požiadavky učiteľov k uchovaniu ich profesijnej autonómie v triede (Bates, Lewis, & Pickard, 2011).

Z horeuvedeného je zjavné, že kategória profesionalizmus/profesionalizácia môžu mať rozmanité interpretácie. *Profesionalizmus* ako sociologická kategória má svoje korene v päťdesiatych rokoch minulého storočia, kedy sa tento problém dostal do pozornosti sociológov v pokusoch o vymedzenie niektorých povolanií ako plnohodnotných profesií v protiklade so semi-profesiami. Postupne sa objavujú rozmanité pokusy o taxatívne vymedzenia znakov plnohodnotnej profesie (napr. Milner, 1964; Leaton Gray, 2006). Ako uvádza Whitty (2006) v súčasnosti je tento normatívny prístup v sociologickej literatúre na ústupe a profesionalizmus sa poníma skôr ako nestály fenomén, teda akceptujú prístup, keď profesionalizmus môže každý vymedzovať tak, ako chce (Hanlon, 1998). V prevažnej väčšine krajín je však charakteristika profesie v rukách štátu, ktorý udeľuje povolaniam tzv. profesijný mandát (Whitty, 2006), ktorý je v prípade učiteľstva jeden z najsilnejších. To platí obzvlášť v politickej kultúre, ako je tá, založená na historickej tradícii Rakúsko-Uhorska a jeho nástupníckych štátov.

Pišová et al. (2011) v tejto súvislosti odlišujú kategóriu *profesionalizácia* a *profesionalizmus*. Profesionalizáciu ako sociologickú kategóriu chápu ako historicko-spoločenský proces, ktorým určité povolanie získava prestíž a profesionálny status, ktorý mu je spoločnosťou udelený, resp. odopretý. Oproti tomu kategória profesionalizmu je kľúčom k emancipácii učiteľstva, odkazujúca na postojové atribúty tých, ktorí majú byť považovaní za profesionálov a postihuje ako otázky kvalifikácie, tak kompetencií nevyhnutných pre úspešný výkon povolania. S odporúčaním autorov, aby sa učiteľstvo neusilovalo o nasledovanie profesionalizačnej cesty, ale aby smerovalo skôr k profesionalizmu, možno len súhlasiť.

Učiteľstvo síce nie je profesia v tom klasickom slova zmysle, lebo S. Leatonom Greyom (2006) uvádzané atribúty profesie – exkluzívne ovládanie súboru expertných vedomostí, schopnosť determinovať vlastnú mzdu, profesijná autonómia, profesijná sebaregulácia prostredníctvom organizácie príslušníkov profesie, presadzovanie záujmov profesie v spoločnosti, garantovaná integrita, štandardy a etický kódex výkonu profesie, altruizmus, nie sú v prípade učiteľstva celkom naplnené. Ide hlavne o zníženú možnosť determinovať vlastnú mzdu a o obmedzenú profesijnú autonómiu (Bates, Lewis, & Pickard, 2011). Na druhej strane však je nepopierateľným faktom, ako to zdôrazňujú Bates, Lewis a Pickard (2011), odvolávajú sa na dokumenty Asociácie učiteľov a lektorov (Association of Teachers and Lecturers),

28 učiteľstvo je *intelektuálna profesia* založená na vysokom stupni ovládania všeobecných i špecifických znalostí a zároveň aj na ovládaní širokej škály praktických postupov a metód s vysokou mierou profesijnej zodpovednosti. Ak by sme chceli identifikovať *expertné znalostné jadro učiteľskej profesie*, tak je ním to, čo L. S. Shulman (1987) nazval *poznatkovou bázou učiteľstva* a vymedzil ho ako súbor znalostí obsahu, všeobecnej pedagogiky, kurikula, didaktickú znalosť obsahu, ďalej znalosti o žiakovi, o kontextoch vzdelávania, jeho cieľoch a hodnotách. Ovládanie tejto poznatkovej bázy učiteľstva činí z učiteľa profesionála, ktorý vykazuje znaky expertnosti, umožňujúcej mu konať vo svojej profesii kompetentne a zvládať komplexné problémy, ktoré sa v poli jeho profesijnej pôsobnosti objavujú spôsobom, ktorý je vzhľadom k aktuálnemu stavu poznania považovaný ostatnými príslušníkmi profesie za adekvátne (Pišová et al., 2011). Smerovanie k profesionalizmu v učiteľstve je teda hlavne smerovaním k profesijnému rozvoju učiteľa v oblasti, ktorá tvorí poznatkovú bázu jeho profesie a dáva mu predpoklady jeho kompetentného profesijného konania v školskej triede.

V realite však *globalizovaný trend* školských a vzdelávacích reforiem je skôr v znamení profesionalizácie, poznačenej hlavne takými atribútmi ako súťaživosť, prenášanie zodpovednosti za kvalitu vzdelávania zo strany štátu na jeho aktérov súbežne so zvyšovaním centralizácie riadenia a požiadavkami performativity (Whitty, 2006), ktorým musí učiteľská profesia vyhovovať, aby bola uznávaná štátom, rodičovskou verejnosťou a potencionálnymi zamestnávateľmi absolventov škôl. Tento trend je globálny, jeho podoby sa ale môžu lokálne líšiť.

Slovenský príklad dobre ilustruje ako sa lokálne/regionálne historické kontexty premietajú do aktuálnych profesionalizačných procesov a rozhodnutí. Historická tendencia centralizovaných politických rozhodnutí týkajúcich sa verejného školstva a učiteľskej profesie založená tereziánskymi školskými zákonmi v 18. storočí úspešne prežíva aj v súčasnosti. Politické reprezentácie, ktoré vzišli z demokratických volieb po roku 1989 síce vo vzťahu ku školstvu, vzdelávaniu a učiteľstvu používajú reformnú rétoriku, ale ich politické rozhodnutia sú v prevažnej miere poznačené *tereziánskou mentalitou*. Táto mentalita sa premieta jednak do spôsobu vedenia procesov profesionalizácie slovenského učiteľstva i do ich výsledkov, ktoré sú demonštrované jednak systémom kontinuálneho vzdelávania učiteľov, vďaka ktorému títo môžu nadobudnúť stále vyššie kariérové stupne a pozície, ktoré zodpovedajú všeobecne platným profesijným štandardom. Tereziánska, teda centralizačná mentalita sa tu prejavuje hlavne v tom, že procesy profesionalizácie i profesionalizmu učiteľstva ako súčasť školských reforiem považuje politická moc hlavne za prostriedok udržiavania a upevňovania svojej kontrolnej moci. Tak dochádza k tomu, že aj také atribúty profesionalizmu učiteľstva, ako sú učiteľské štandardy, nie sú výsledkom procesov vychádzajúcich z vnútra profesijnej komunity, ale sú jej v podstate oktrojované.

2 Vývoj názorov na učiteľskú profesiu na Slovensku po roku 1989

Pre správne porozumenie problematiky procesov tzv. štandardizácie učiteľskej profesie na Slovensku je potrebné poznať širší spoločensko-politický kontext, v akom tieto procesy prebiehali a prebiehajú prinajmenšom od roku 1989 ako súčasť štátnej vzdelávacej politiky. To, čo charakterizuje slovenskú štátnu vzdelávaciu politiku posledných dvadsať rokov, je prevažujúca diskontinuita permanentného úsilia všetkých politických garnitúr, ktoré sa uvedenom období vystriedali pri moci, o nejakú formu reformných opatrení, ktoré by sa mali čo najviac spektakulárne prejavovať v priebehu času jej vládnutia, to je v horizonte maximálne štyroch rokov. Ďalšou charakteristikou, i napriek uvedeným spektakulárnym reformným pokusom, je skutočnosť, že vzdelávanie a školstvo neboli skutočnou prioritou ani jednej z týchto politických garnitúr. V neposlednom rade je to aj skutočnosť, že prevažná väčšina politických rozhodnutí prijatých štátnou mocou v oblasti vzdelávania a školstva, nebola prijatá na základe predchádzajúcej analýzy, prípadne na základe výsledkov vedeckého výskumu tých javov, procesov a problémov edukačnej reality, ktorých sa priamo dotýkali (viac Kosová & Porubský, 2011; Porubský, 2012). Týka sa to dokonca aj jedného z najvážnejších rozhodnutí, ktoré boli v tomto smere prijaté po roku 1989 v podobe školského zákona z roku 2008. Tieto rozhodnutia boli a sú veľmi často výsledkom epizodických skúsenosti politických činiteľov z ich zahraničných ciest, bez znalosti širšieho kultúrno-historického kontextu pozorovaných edukačných javov. Často ani nejde o prijatie nejakých reálnych prereformných rozhodnutí, ale skôr o obohatenie reformnej rétoriky o nové kategórie a pojmy. Nimi sa potom operuje hlavne pri komunikácii s médiami, čím sa vyvoláva dojem zmien. Takto sa ako reformný emblém objavujú v politickej rétorike aj pojmy štandardizácia učiteľskej profesie a *systém kariérneho rastu učiteľov*.

2.1 Od myšlienky celoživotného zdokonaľovania učiteľov k hľadaniu ciest funkčného vzostupu učiteľa

V podmienkach Slovenska sa koncept profesijného rozvoja učiteľa rozvíjal po roku 1989 v dvoch líniiach. Jednu líniu predstavujú *výstupy prác expertných tímov*, ktoré pracovali na odporúčaníach pre decíznu sféru v oblasti vzdelávacej politiky. Úroveň akceptácie týchto odporúčaní predstaviteľmi štátnej vzdelávacej politiky predstavuje druhú, treba zdôrazniť, že menej diferencovanú líniu vývoja riešenie tejto problematiky. Kým prvá línia reprezentuje predstavy a túžby učiteľov získať vyšší profesijný status, druhá línia sleduje skôr ciele založené na pragmatických a utilitaristických záujmoch politickej moci. Ich prienikovým polom sa stal širší spoločenský záujem o problematiku zvyšovania kvality školského vzdelávania. Jeho predstaviteľmi sú hlavne masové médiá, ktoré tému školskej reformy, kvality pedagogického procesu v školách a učiteľskej profesionalite objavili po roku 2003, v dôsledku nelichotivých výsledkov Slovenska v medzinárodných meraniach PISA. Stupňujúca

30 sa mediálne kritika takto vytvárala spoločenský tlak na prijímanie legislatívnych rozhodnutí, z ktorých sa pre profesijný stav učiteľov stal rozhodujúcim zákon o pedagogických zamestnancoch z roku 2009. V ňom sa legislatívne zakotvili *profesijné štandardy a systém kariérneho rastu* učiteľov.

Otázka učiteľskej profesionality ako determinantu kvality výchovy a vzdelávania v škole sa však objavila už v období tesne po politických zmenách v roku 1989. V atmosfére všeobecného optimizmu a eufórie vzniká v roku 1990 v krátkom rozpätí šiestich týždňov dokument, ktorý síce v konečnom dôsledku mal len malý reálny dosah na vzdelávaciu politiku, ale zásadným spôsobom ovplyvnil myslenie progresívnych učiteľov a vytvoril konceptuálne východisko rodiacej a reformnej politickej rétoriky s jej centrálnou kategóriou tvorivo-humanistickej výchovy. Autorský tím expertov pod vedením I. Tureka (P. Byčkovský, J. Coufalík, L. Ďurič, J. Eliáš, A. Furman, F. Kaššay, M. Krankus, M. Zelina) vypracoval koncepčný dokument pod názvom *Duch školy* s ambíciou vypracovať všeobecné zásady budúceho československého školstva, ktoré by vyjadrovali nového, demokraticky a humanisticky orientovaného ducha nášho školstva (Turek et al., 1990). Dokument síce neobchádza tému postavenia a úlohy učiteľa v procese očakávaného pozitívneho vývoja vecí týkajúcich sa výchovy a vzdelávania ako jedinej novej vývojovej alternatívy, explicitne však ešte nehovorí o požiadavkách profesionalizácie a štandardizácie učiteľského povolania. V tomto smere nastal výraznejší posun v ďalšom z radu reformných koncepčných návrhov, ktorý dostal názov *Konštantín*.

V roku 1994 rozsiahly expertný tím pod vedením E. Komárika vypracoval dokument pod názvom *Konštantín* s ambíciou jeho pretvorenia v legislatívny dokument Národného programu výchovy a vzdelávania. Kým dokument *Duch školy* (1990) mal viac osvetársky charakter smerom k tvorbe vzdelávacej politiky, *Konštantín* (1994) už mal ambíciu vytvárať vzdelávaciu politiku štátu, preto má aj výraznejšie pragmatický charakter. Odzrkadľuje sa to aj vo formulácii tzv. *európskych dimenzií perspektív rozvoja vzdelávania* na Slovensku. Ako východisko je pritom deklarované liberálne poňatie základu spoločnosti, ktorý tvorí slobodný jednotlivec s primárnou zodpovednosťou za svoje vzdelávanie a s uplatnením práva výberu typu vzdelania a školy (Porubský, 2012). Dokument venuje značnú pozornosť aj profesii učiteľa. Objavuje sa požiadavka „zmeniť prípravu učiteľov a ich celoživotné zdokonaľovanie tak, aby boli schopní a ochotní zaviesť systémové zmeny do školstva“ (Komárik et al., 1994, s. 23). Predpokladaná transformácia vzdelávacieho systému mala, podľa autorov dokumentu, zasahovať hlavne tieto oblasti výkonu učiteľovej práce: funkciu (poslanie) učiteľa vo výchove a vzdelávaní, kvalifikačné predpoklady, pracovnú mobilitu a kariéru učiteľa, ako ja jeho postavenie v spoločnosti. Autori síce v tomto období ešte nehovorí o štandarde učiteľskej profesie, ale explicitne vymedzujú tie profesijné schopnosti a zručnosti, ktoré majú charakterizovať vysokoškolsky vzdelaného učiteľa. Je zaujímavé, aj vo svetle súčasných diskusií, že v duchu koncepcie tvorivo-humanistickej pedagogiky, sa uvažuje výhradne len o nonkognitívnych profesijných spôsobilostiach učiteľa:

- schopnosť emocionalizovať výchovné pôsobenie (empatia, senzibilita),
- tolerancia odlišných názorov, postojov, kultúry,

- schopnosť stimulovať prosociálne a kultúrne správanie sa,
- rešpekt a úcta k jedinečnosti vzdelávaných ako neopakovateľných bytostí,
- schopnosť kultivovať sebadôveru detí, ich sebarealizačné aktivity,
- stimulovať vzdelávaných k cieľavedomosti, samostatnosti, tvorivosti,
- schopnosť uprednostnenia pozitívneho hodnotenia dieťaťa,
- schopnosť prenášať vlastný entuziazmus učiteľa na deti,
- schopnosť formovať a udržiavať priaznivú klímu a stimulatívne prostredie pre výchovu a vzdelávanie (Komárik et al., 1994, s. 23–24).

Autori sa už v tomto období vyjadrujú aj k otázke vzdelávania budúcich učiteľov. Zrodil sa veľmi zaujímavý, neskôr úplne zabudnutý návrh, aby sa vysokoškolské vzdelávanie budúcich učiteľov realizovalo nie ako dvojpredmetová aprobácia. Táto by mala byť nahradená jedným, tzv. základným predmetom štúdia, v ktorom by študent získal plnohodnotnú učiteľskú kvalifikáciu a vytváral jeho budúcu líniu profesionálnej kariéry. Dva ďalšie, tzv. menšie odbory by poskytovali kvalifikáciu len na vyučovanie daného predmetu. Tieto menšie odbory by si učiteľ mohol potom ďalej rozširovať o ďalšie v rámci rozšírenia kvalifikácie v priebehu celoživotného vzdelávania.

Prvýkrát sa objavuje *myšlienka atestačných skúšok učiteľov*, ktoré by mali zabezpečiť, podľa predstáv autorov, plnohodnotnú učiteľskú kvalifikáciu v pluralitnom systéme vzdelávania budúcich učiteľov a učiteľov. Aj keď to nie je explicitne vymedzené, úvahy autorov smerujú ku konceptu vytvárania profesijného štandardu, ktorý by mal byť zabezpečovaný atestačnými skúškami a vytváral by predpoklady na kariérny postup učiteľa, chápaný ako funkčný postup: „Predpokladáme, že hlavnou cestou funkčného vzostupu učiteľa ako učiteľa by mala byť jeho veľká aprobácia. Učiteľia s veľkými aprobáciami v rozhodujúcich predmetoch by mali vytvárať hlavný imidž školy a byť ručiteľmi kvality jej akademických programov. Mali by sa stávať predmetovými vedúcimi, metodikmi príslušných predmetov, mentormi mladších kolegov a pod.“ (Komárik et al., 1994, s. 25).

2.2 Milénium ako východisko budovania koncepcie profesijného rozvoja učiteľa, motivačného systému jeho celoživotného vzdelávania a systému jeho kariérneho rastu

V roku 2001 na úrovni vlády a v roku 2002 na úrovni parlamentu bol na Slovensku prijatý *Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov* pod názvom *Milénium*, ktorý sa pokúsil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy, cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania a zároveň dosiahnuť pre jeho prijatie spoločenský a politický konsenzus. Jeho hlavnými tvorcami boli V. Rosa, I. Turek a M. Zelina v spolupráci s viacerými expertnými skupinami. Národný program bol v mnohom inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učiteľia a značne sa opieral o východiská projektu Konštantín. Jeho tzv. *koncepcné piliere* tvorilo 12 oblastí, do ktorých bol program rozpracovaný (Milénium, 2002). Šiestu oblasť predstavoval *profesijný rozvoj učiteľa, motivačný systém jeho celoživotného vzdelávania a systém jeho kariérneho rastu*. Cieľom bolo prepojiť ďalšie vzdelávanie

32 učiteľov s rozvojom školy a zlepšiť ich profesijné perspektívy. Za týmto účelom sa navrhovalo vytvoriť rôzne „služobné stupne“: 1. začínajúci učiteľ, 2. pomocný učiteľ, 3. učiteľ, 4. učiteľ s prvou atestáciou, 5. učiteľ s druhou atestáciou. Dokument síce nerozpracoval obsahové a kompetenčné vymedzenie jednotlivých služobných stupňov učiteľov, ale stal sa východiskom pre koncipovanie neskoršieho systému kariérneho rastu učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov. V záujme zabezpečenia vysokej kvality vzdelávania učiteľov a výkonu profesie zároveň autori volajú aj po vytvorení celoštátnych štandardov pedagogickej spôsobilosti. Predstava autorov bola pritom taká, že sa vypracujú osobitné štandardy pre – absolventa učiteľskej fakulty, učiteľa po ukončení uvádzajúceho štúdia, začínajúceho učiteľa, pomocného učiteľa, učiteľa s 1. a 2. atestáciou, pre inšpektora, riaditeľa školy, vychovávateľa apod. Štandardy mali tvoriť základ pre získanie certifikátov.

I napriek tomu, že Milénium sa odvolávalo ako na východisko na projekt Konštantín, došlo v oblasti nazerania na otázky profesijného rozvoja učiteľov (a nielen tam) k niekoľkým koncepčným posunom. Tieto boli spôsobené jednak zmenenou politickou atmosférou doby, širšou a bohatšou skúsenosťou a v nemalej miere aj stále viac sa presadzujúcou ideológiou neoliberalizmu s jeho orientáciou na výkon, jeho preukazovania a meranie aj v takých oblastiach, ako je školstvo a profesia učiteľa. Odzrkadľuje sa to napríklad v tom, že v projekte Konštantín sa autori venovali hlavne vymedzeniu profesijných schopností a zručností, ktoré majú charakterizovať vysokoškolsky vzdelaného učiteľa. Problematika profesijného štandardu a kariérneho rastu učiteľa je skôr okrajovou záležitosťou. Milénium sa však už jednoznačne orientuje práve na uvedené dve oblasti profesionality učiteľa, na vymedzenie tzv. *služobných stupňov* a profesijných štandardov a to tak, že ich účel podriaďuje získaniu certifikátu, ktorý otvára cestu k vyšším *kariérnym stupňom*.⁴ Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov Milénium bol mimoriadne ambicióznym. Bol vypracovaný a schválený ako všeobecný dokument, ktorý vypočítava veľké množstvo zmien, ktoré treba urobiť na každom stupni školy a v každej oblasti života rezortu, žiaľ bez rozlíšenia ich priorit. Splnenie jeho cieľov bolo podmienené hlavne značným navýšením prostriedkov štátneho rozpočtu na školstvo, čo vyžadovalo široký politický a spoločenský konsenzus. Toto však už nezískalo širšiu politickú podporu a tak neboli vytvorené ani podmienky pre realizáciu jednotlivých koncepčných pilierov programu, vrátane profesijného rozvoja učiteľov, a jeho realizačná fáza bola už od začiatku problematická.

Všetky tri uvádzané koncepčné dokumenty (Duch školy, Konštantín, Milénium) reprezentujú tú líniu konceptualizácie profesijného rozvoja učiteľa, do ktorej sa premietali hlavne predstavy a túžby reprezentantov profesie o nadobúdaní vyššieho profesijného statusu učiteľov. Hoci všetky tri vznikali ako určitá objednávka decíznej sféry reprezentovanej ministerstvom školstva, v prípade väčšiny návrhov nedošlo k ich reálnej implementácii, boli skôr oporou politikom pri koncipovaní ich reformnej

⁴ Táto oblasť, ktorú spracoval I. Turek, je výrazne poznačená jeho poňatím kvality, založenom na systémovom prístupe k manažmentu – TQM, ktorý presadzoval v školskej sústave na všetkých úrovniach.

rétoriky. Nemôže byť preto prekvapením, že profesijný status a s ním súvisiace finančné ohodnotenie učiteľskej profesie, ktoré zhruba pred dvadsiatimi rokmi nastúpili na úpadkovú trajektóriu, sa nedarilo presmerovať. Podľa nás, ako bližšie analyzuje B. Kosová (Kosová et al., 2012), status učiteľskej profesie a učiteľského vzdelávania spolu úzko korešpondujú, ich determinanty sú väčšinou spoločné a vzájomne sa ovplyvňujú. Preto aj úpadok oboch má viac alebo menej spoločné dôvody, je spôsobený viacerými súvisiacimi faktormi, medzi ktorými za najväčšie možno označiť najmä:

- celkové zaostávanie reformy školstva a jeho dôsledky pre učiteľov,
- nedostatočná pozornosť štátu k učiteľskej profesii a učiteľskému vzdelávaniu,
- rezortné legislatívne predpisy podporujúce úpadok statusu,
- zdecimovanie vedného odboru, ktorý mal otázky reformy školstva a reformy učiteľského vzdelávania odborne riešiť,
- nedostatočné až kritické finančné ohodnotenie profesie, ale aj
- vysokoškolské vzdelávanie, ktoré v podstate nebuduje profesijnú identitu, neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov a neodpovedá na požiadavky doby (Kosová et al., 2012).

Prvým vážnejším predpokladom pre riešenie kvality vzdelávania a statusu učiteľskej profesie, aj legislatívne podloženým, bol až nový *Zákon o výchove a vzdelávaní*, prijatý v roku 2008.

3 Proces štandardizácie učiteľskej profesie po roku 2008 – nádeje a sklamania

Tematizácia kvality slovenského školstva v masmédiách, hlavne po nelichotivých výsledkoch Slovenska v medzinárodných meraniach gramotnosti PISA v roku 2003, viedla k zvyšovaniu záujmu širšej verejnosti u túto problematiku.⁵ Aj pod týmto spoločenským tlakom pristúpilo ministerstvo školstva k predloženiu *nového školského zákona*, ktorý, po prijatí v parlamente v roku 2008, vytvoril legislatívne podmienky pre dlhodobo neriešený problém profesijného statusu učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov.⁶ Predchádzalo mu prijatie *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme* Vládou SR v roku 2007 ako východiskový materiál pre legislatívny zámer *Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*. Zákon rieši všetky otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu ich pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza *systematický profesijný rozvoj* – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie.

⁵ Dobrou ilustráciou je iniciatíva reprezentanta mimovládneho sektora Konzervatívneho inštitútu z roku 2006 v podobe návrhu školského zákona, ktorý sa, predložený vtedajším ministrom školstva, dostal až na rokovanie parlamentu, kde však nebol prijatý.

⁶ V skutočnosti išlo skôr o ambiciózne politické zámery vtedajšej vlády zahrnuté v jej programovom vyhlásení, než o skutočné požiadavky učiteľov, smerujúce k profesionalizácii ich povolania. To viedlo k nekoncepcnému urýchľovaniu procesov prijímania školskej legislatívy zo strany vtedajšieho ministra školstva.

34 Je to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania a proces akreditácie vzdelávacích programov cez novokreovanú akreditačnú radu. Pritom vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním (Pavlov, 2010).

3.1 Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme

Akosi predprípravou pre vznik budúceho zákona bola iniciatíva v roku 2002, kedy ministerstvo školstva poverilo skupinu odborníkov pripraviť projekt na prípravu systému profesijného rastu učiteľov (B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, M. Valica). Východiskovým konceptom bola kategória *profesijné kompetencie učiteľa*. Cieľovým konceptom sa stal všeobecný *model kompetenčného profilu učiteľa* ako predpokladu pre „čítanie“ profesijných výkonov učiteľa ako kardinálnej podmienky na koncepčne ucelenú tvorbu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa v kariérom systéme (Pupala, 2006). Skupinou odborníkov pripravený všeobecný model kompetenčného profilu učiteľa mal predstavovať základnú kostru profesijných štandardov vo všetkých subkategóriách pedagogických zamestnancov. Mal tak vzniknúť normatívny a kritériálny dokument pre definovanie požiadaviek na profesiu i projektovanie profesijného rastu učiteľov a iných pedagogických zamestnancov (Pupala, 2006). Výstupom ich práce z rokov 2002 až 2005 bola odborná publikácia pod názvom *Profesijný rozvoj učiteľa* (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, & Valica, 2006).

Autori publikácie sa okrem teoretických vymedzení problematiky, ktoré sa zamerali na vymedzenie kategórií profesia a profesionalita učiteľa, dimenzie učiteľskej profesie, kompetencie a spôsobilosti učiteľa, venovali hlavne koncepčnému vymedzeniu profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. Ako uvádza Kosová (2006) vytváranie koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme bolo vedené hlavne úsilím o naplnenie učiteľstva ako expertnej profesie so všetkými jej znakmi. Pri vytváraní tejto koncepcie sa opierali o svetové autority v tejto oblasti (Hargreaves, 2000) a významným inšpiračným zdrojom bola aj práca odborníkov z Českej republiky, ktorí sa zaoberali obdobnými problémami v českom kontexte (napr. Spilková, 2004; Štech, 2003; Vašutová, 2004; Walterová, 2002). Navrhovaná koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme obsahovala tri na seba nadväzujúce a komplementárne oblasti – *profesijný štandard, kariérový systém a kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérom systéme*.

V oblasti profesijných štandardov išlo hlavne o definovanie požiadaviek na profesijné kompetencie učiteľov a ich kompetenčný profil. Kompetenčný profil učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca mali vytvárať kľúčové kompetencie, z ktorých mali vychádzať preukázateľné špecifické kompetencie na výkon profesie v jednotlivých kategóriách a kariérnych stupňoch pedagogických zamestnancov. Predpokladalo sa, že takto vymedzený *kompetenčný profil* bude vytváraný tak, aby zohľadňoval:

1. kompetencie orientované na žiaka,
2. kompetencie orientované na edukačný proces,
3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (Kasáčová & Kosová, 2006).

V oblasti kariérneho systému to bolo vytvorenie kariérových ciest a postupov umožňujúcich voľbu profesijného rozvoja učiteľov. Navrhovali sa dve hlavné cesty, ktoré by si učiteľ mohol vybrať: kariérne stupne, ktoré mali prostredníctvom atestácií smerovať k zlepšovaniu didaktickej expertnosti učiteľa, alebo kariérové pozície, ktoré sledovali prípravu učiteľa na istú špecializovanú pozíciu na škole. V oblasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov išlo o vytvorenie kreditového systému, započítavajúceho vzdelávanie učiteľov v akreditovaných vzdelávacích programoch alebo v iných tvorivých aktivitách, prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Zároveň sa zaoberali vytvorením systému diferencovaného odmeňovania učiteľov a ostatných pedagogických zamestnancov, prepojeného s týmto systémom (viac Valica & Pavlov, 2007).

Návrh profesijného štandardu bol založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov. Tri vyššie uvedené oblasti kompetencií mali zabezpečiť, že profesijný rast učiteľov bude zahŕňať pedagogicko-psychologickú zložku (orientácia na žiaka), odborovo-didaktickú zložku (orientácia na edukačný proces) a andragogickú zložku (orientácia na sebarozvoj). V prípade, že by školský vzdelávací program vyžadoval špecifické spôsobilosti učiteľov školy, navrhli autori koncepcie odlišiť rámcové profesijné štandardy a školské profesijné štandardy. Kým návrh rámcových profesijných štandardov bol založený na potrebe profesijne vyhovieť potrebám princípov a cieľov výchovy a vzdelávania vymedzených na úrovni národného kurikula, školské profesijné štandardy navrhovali vytvárať na základe analýzy činnosti učiteľov pri vytváraní a realizácii školských vzdelávacích programov.

Potom, ako skupina odborníkov završila svoju prácu, bola v roku 2005 na rokovaní operatívnej porady ministra schválená *Metodika tvorby profesijných štandardov*. Ďalší proces tvorby profesijných štandardov týmto prešiel pod plnú kontrolu ministerstva školstva, ktoré kladlo dôraz hlavne na oblasť akontability, čím sa odchyľilo od pôvodného koncepčného zámeru navrhovaného skupinou odborníkov. V gescii Metodicko-pedagogického centra vytvorilo skupiny expertov, ktoré vypracovali návrhy profesijných štandardov. Pedagogická verejnosť sa s návrhom profesijných štandardov oboznámila prostredníctvom odborného časopisu *Pedagogické rozhľady* (2006–2008), kde sa publikovali výsledky práce expertných skupín, ktoré navrhovali profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov.

3.2 Profesijné štandardy pre pedagogických zamestnancov

Prezentované výsledky mali podobu pomerne zložitej a výrazne členitej štruktúry, ktorá obsahovala pre každý typ (učiteľ, vychovávateľ, majster a pod.) a kariérny stupeň (napr. samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a pod.) pedagogického zamestnanca presné vymedzenie štandardných profesijných požiadaviek v štruktúre:

36 a) predpísané kvalifikačné predpoklady, b) komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, c) indikátory kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia, d) spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa, e) kariérové stupne. Expertné skupiny vychádzali z predstavy, že existuje určitý profesijný kompetenčný profil, ktorý je vo svojej štruktúre spoločný pre všetky typy pedagogických zamestnancov a ktorý sa na jednotlivých kariérnych stupňoch nemení, len sa skvalitňuje. Túto kvalitatívnu zmenu je možné postihnúť (merať) prostredníctvom stanovených indikátorov kvality a nástrojov ich hodnotenia.

Toto úsilie o prepojenie profesijného štandardu pedagogických zamestnancov so systémom ich kariérového rastu možno považovať v celku za originálny nápad, nesie však v sebe minimálne dva problematické prvky. Prvým problematickým prvkom je úsilie o vynucovanie formálnej kariérovej gradácie tým, že skvalitňovanie profesijných kompetencií učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov sa spája s postupom na kariérovej stupnici. Čo znamená, že napríklad učiteľ na kariérovom stupni samostatný učiteľ, ktorý nasleduje hneď po začínajúcom učiteľovi, môže demonštrovať prehlbovanie kvality svojho kompetenčného profilu hlavne v súvislosti s vykonaním prvej atestačnej skúšky. Teda postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie sú spojené len so zvyšujúcim sa kariérovým stupňom. Druhým problematickým prvkom je úsilie o akontabilitu, teda preukázateľnosť kvalitatívneho rastu v profesijnom rozvoji učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca. Akokoľvek sa autori návrhov profesijných štandardov usilovali o čo najširšie vymedzenie indikátorov kvality pre každý jeden z prvkov kompetenčného profilu a na každom jednom kariérovom stupni, komplexnosť učiteľskej profesie nie je možné nimi postihnúť, hlavne ak berieme do úvahy tie oblasti učiteľskej profesie, ktoré nie je možné „preukázať“. To by mohlo mať dva nežiaduce dôsledky pre učiteľskú profesiu. Prvý dôsledok spočíva v tom, že evalvátor (riaditeľ školy, inšpektor) by takto získal do ruky pomerne jednoduchý evalvačný nástroj profesionality učiteľa, ktorého validita i reliabilita je pomerne sporná. Druhý dôsledok vyplýva z prvého a spočíva v tom, že by postupne mohlo dôjsť k tomu, čo Štech (2007) výstižne nazval taylorizácia učiteľskej práce. Teda rozkladanie pracovných postupov učiteľa na jednotlivé operácie a úkony, z ktorých by sa v konečnom dôsledku uplatňovali len tie, ktoré sú v systéme indikátorov kvality započítateľné.

Všetky problematické dosahy takto poňatej koncepcie profesijného štandardu učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca sú však len hypotetické. I napriek tomu, že v roku 2007 prijala vláda SR *Koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*, vrátane uznesenia, podľa ktorého mali byť v tom istom roku vypracované profesijné štandardy, nestalo sa tak. Ani prijatie zákona o pedagogických zamestnancoch v roku 2009, ktorý zakotvil profesijné štandardy v legislatíve, nebolo dostatočným impulzom, aby práce na ich vytvorení boli ukončené. Ministerstvo školstva nepodporilo ani úsilie o spracovanie a prijatie profesijných štandardov v rokoch 2009–2014, kedy sa vytvorili optimálne predpoklady vďaka národnému projektu financovaného zo štrukturálnych fondov EÚ pod názvom *Profesijný a kariérový rast*.

Takže na Slovensku, i napriek vynaloženému úsiliu, v súčasnosti neexistuje legislatívne legitimizovaný štandard učiteľskej profesie.

Legislatívne úspešnejšie boli ďalšie dve oblasti navrhovanej koncepcie profesijného rozvoja učiteľa – *kariérový systém* a *kontinuálne vzdelávanie učiteľov*, resp. pedagogických zamestnancov v kariérovom systéme. Tieto získali svoju legislatívnu legitimitu v podobe zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch v roku 2009. Okrem toho, že zákon stanovil práva a povinnosti pedagogických zamestnancov, predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, kvalifikačné predpoklady pedagogických zamestnancov, rozsiahlo sa venuje aj problematike profesijného rozvoja a vymedzeniu kariérových stupňov, kariérových pozícií a atestáciám pedagogických zamestnancov vrátane programov kontinuálneho vzdelávania a získavania kreditov za jeho absolvovanie pedagogickými zamestnancami.

3.3 Kariérový systém a kontinuálne vzdelávanie

Kariérový systém (viac Valica & Pavlov, 2007) vymedzuje zákon ako súbor pravidiel ustanovených na zaradenie pedagogických zamestnancov do kariérového stupňa a na kariérovú pozíciu. Kariérovým stupňom sa rozumie miera preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickými zamestnancami. Ide o nasledovné stupne:

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec,
- b) samostatný pedagogický zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca na výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností, ktoré vyžadujú získanie a uplatňovanie príslušných profesijných kompetencií. Za špecializované činnosti sa považuje práca triedneho učiteľa, výchovného poradcu, kariérového poradcu, uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, vedúceho predmetovej komisie alebo metodického združenia, koordinátora informatizácie, iného zamestnanca vykonávajúceho špecializované činnosti určené riaditeľom školy, napríklad poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod. Riadiace činnosti súvisia s výkonom funkcií ako riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy, vedúci vychovávateľ a pod.

Ak odhliadneme od kariérového stupňa začínajúci učiteľ, resp. začínajúci pedagogický zamestnanec, ktorým prechádzajú všetci, ktorí po nadobudnutí pedagogickej kvalifikácie vstupujú do školy, tak štandardným kariérovým stupňom je samostatný učiteľ, resp. samostatný pedagogický zamestnanec. Z tejto pozície môžu potom učitelia (pedagogickí zamestnanci), vďaka účasti na kontinuálnom vzdelávaní, ďalej rozvíjať svoju profesionalitu dvomi smermi. *Vertikálnym smerom* stúpajú po kariérovom rebríčku vykonaním atestačných skúšok. V tomto prípade opúšťajú kariérny stupeň samostatného učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca a stúpajú na

38 úroveň učiteľa (pedagogického zamestnanca) s prvou alebo druhou atestáciou. Jej získaním si zabezpečujú adekvátne zvýšenie svojho platu. *Horizontálnym smerom* môžu učitelia na kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec k získaniu niektorej z kariérových pozícií v kategórii špecializovaných činností absolvovaním kurzov kontinuálneho vzdelávania. Kariérové pozície riadiacich činností sú horizontálnou alternatívou v prvom rade pre tých, ktorí získali prvú alebo druhú atestáciu. Ich získanie je tiež oceňované príplatkom k platu.

Získanie ktorejkoľvek kariérovej pozície je podmienené účasťou na kontinuálnom vzdelávaní. *Kontinuálne vzdelávanie* vymedzuje zákon ako súčasť celoživotného vzdelávania. Je to sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti. V prvom znení zákona boli vymedzené nasledovné druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) adaptačné vzdelávanie (pre začínajúcich učiteľov),
- b) aktualizčné vzdelávanie (pre udržanie štandardného pedagogického výkonu),
- c) inovačné vzdelávanie (zdokonaľovanie štandardného pedagogického výkonu),
- d) špecializačné vzdelávanie (pre špecializované činnosti),
- e) funkčné vzdelávanie (pre riadiace činnosti),
- f) kvalifikačné vzdelávanie (rozšírenie kvalifikácie o ďalší aprobačný predmet).

Kontinuálne vzdelávanie prebieha prostredníctvom *akreditovaných programov*. Akreditáciu udeľuje ministerstvo školstva a s výnimkou kvalifikačného vzdelávania sa o túto akreditáciu môže uchádzať akýkoľvek štátom registrovaný subjekt (školy, inštitúcie, neziskové organizácie, podnikateľské subjekty a pod.). Súčasťou získanej akreditácie je aj *kreditová hodnota programu*. Ide o počet kreditov, ktoré získa jeho absolvent na základe jeho rozsahu, náročnosti a spôsobu ukončenia. Za takto získané kredity prináleží jeho nositeľovi kreditový príplatok, resp. ich vymedzený počet je predpokladom na vykonanie atestačnej skúšky, prípadne pre získanie niektorej z kariérových pozícií. Doba platnosti priznaného kreditu je sedem rokov, čo má motivovať učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov na kontinuálnu účasť na vzdelávaní.

Od roku 2009 uplatňovaný model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku (veľkoryso dotovaných projektmi ESF). Je to hlavne preto, že učitelia tak kompenzujú nízke platy „zbieraním kreditov“ a následne získaním istého kreditového príplatku a zvýšenia svojho príjmu. Možnosť získať 12 % zvýšenie platu je neraz hybnou silou záujmu, na ktorý sústava vzdelávacích organizácií, ani ponuka programov nebola včas pripravená. Školy spochybujú osvedčenia získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozvíjajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Zvýšenie plátov z dôvodu kariérneho postupu (atestácie) alebo kreditov (kreditového príplatku) obmedzilo možnosť riaditeľov využívať motivačnú časť hodnotenia učiteľov – osobný príplatok (keďže zdrojov viac nie je). Kritika tohto obchodovania a bezúčelného naháňania sa učiteľov za kreditmi poznačená všade prenikajúcim

formalizmom je oprávnená. Zimenová a Havrilová (2011, s. 40) kriticky vnímajú najmä to, že „sa systém kariérneho rastu a odmeňovania odvíja od nazbieraného počtu kreditov, učiteľov k výberu vzdelávacích programov nemotivuje ich obsah a kvalita, ale snaha získať príplatok k platu a systém ich odmeňovania nezohľadňuje reálny výkon a prínos učiteľa pre školu“. Nový systém neumožnil uznať dovtedajšie preukázateľné výsledky učiteľov vo vzdelávaní a diskriminoval tých, ktorí sa v minulosti profesijne rozvíjali najviac.

Dôsledkom nasýtenej ponuky pre ponuku, vyvolanú hlavne potrebou čerpať zdroje štrukturálnych fondov EÚ, je únava učiteľov z formálneho vzdelávania. Najrozšírenejší typ profesijných aktivít dnes predstavuje izolované vzdelávanie učiteľov mimo vlastnej školy. Ich dopad na individuálne profesijné potreby, či na inštitucionálne potreby školy, je však obmedzený. Na Slovensku neexistuje metodicky spracovaný systém identifikácie vzdelávacích potrieb na úrovni učiteľov a škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja učiteľov prepojených na rozvojové potreby školy (zväčša sú plány orientované len na formálne vzdelávanie učiteľov za účelom získania kreditov). V súčasnosti nie je možné hovoriť o cielavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľov a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Existujúci systém málo podnecuje tvorivosť a širokospektrálnosť metód učenia sa, je orientovaný len na tradičné a formalizované štruktúry metodologickej svojpomoci (prostredníctvom metodických orgánov školy).

3.4 Zákon o pedagogických zamestnancoch z roku 2009 a jeho dopad na systém profesijného rozvoja učiteľov

Podľa nášho názoru, ako bližšie uvádza Kosová (Kosová et al., 2012), historickým prínosom zákona je, že rieši otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza *systematický profesijný rozvoj* – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie, a to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania. Pritom vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním. Na druhej strane však samotná koncepcia a realizácia zákona prináša so sebou mnohé už uvedené otázky, pochybnosti a problémy. Kosová (Kosová et al., 2012) v súvislosti s realizáciou zákona preto uvádza aj to, že tento zákon mohol zmeniť skepticizmus učiteľov a posilniť ich status, pretože im dáva perspektívu kariérového i finančného postupu. Po dlhom prerábaní pôvodného pomerne dobrého návrhu bol nakoniec prijatý a ďalšími predpismi nižšej právnej sily doplnený v podobe, ktorá spôsobuje diletantizmus vo vzdelávaní učiteľov. Mi-

40 nisterstvo školstva tiež prijalo k zákonu ihneď vyhlášku o kvalifikačných predpokladoch, ktorá na 33 stranách vlastne v protiklade k zákonu podrobne vymenúva všetky možné kvalifikácie pre jednotlivé učiteľské profesie a ich kombinácie, aj tie spred 40-tich rokov, niekde aj nepedagogické. Vysoko profesijné vzdelávanie bolo sprístupnené akýmkoľvek vzdelávacím subjektom, vysokým školám bola odobratá právomoc na základe vysokoškolskej akreditácie vykonávať rozširujúce štúdium, celý proces sa mimoriadne prebyrokratizoval, a čo je snáď najdemotivujúcejšie, osobitne najviac inovatívni učitelia neboli ocenení ani tým, aby sa im aspoň časť z dvadsaťročného vzdelávania započítala do ich kariérneho rastu. Náprava niektorých ustanovení, napr. navrátenie niektorých kompetencií vysokým školám a uznanie niektorých predchádzajúcich študijných aktivít, sa udialo až novelou zákona v roku 2011.

K uvedeným výhradám k realizácii zákona je potrebné uviesť ešte jednu, ktorá vyplýva z toho, že kariérny systém a s ním prepojený systém kontinuálneho vzdelávania sa realizuje pri absencii platného profesijného štandardu, čo vedie k subjektivismu pri hodnotení naplňania kritérií podmieňujúcich postup učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca v kariérnom systéme a deformuje vnímanie a úroveň atestácií.

Odstránenie uvedených nedostatkov realizácie ustanovení zákona o pedagogických zamestnancoch by mohol byť len technický problém, ak by však nebol spojený aj s niektorými problémami, ktoré vyplývajú zo samotnej koncepcie na základe ktorej je v zákone kariérny systém elaborovaný. Jadro uvedeného problému spočíva, podľa nás, v mylnej predstave, že podstatou profesionalizácie učiteľského povolania je únik z učiteľstva. Symbolickým vyjadrením tejto myšlienky je stále silnejší trend, ktorý založil práve uvedený zákon, označovať učiteľov ako pedagógov. V samotnom zákone sa pojem učiteľ vyskytuje iba pri kategórii triedny učiteľ. Zákon operuje výhradne s kategóriou pedagogický zamestnanec. Túto kategóriu síce nemožno spochybňovať, ale myšlienka, že všetkých pedagogických i nepedagogických zamestnancov, vrátane učiteľa, je možné zahrnúť do jednotnej schémy kariérneho systému, môže byť práve vo vzťahu k učiteľovi zavádzajúca. Ak sa totiž v zákone operuje len s kategóriou pedagogický zamestnanec, tak spomínaný únik od učiteľstva v kariérnom systéme nie je až tak nápadný. V podstate tu však nejde o profesijný rozvoj učiteľa, ale o poskytnutie možnosti, aby pedagogickí zamestnanci v kariérnom systéme z učiteľstva unikali. Systém totiž vôbec neposkytuje kariérnu alternatívu „dobrý učiteľ“. Kariérne stupne a pozície majú podobu spektakulárneho statusového postavenia na formalizovanej pozícii buď v rámci špecializovaných alebo riadiacich činností.

Prvotný zámer členov expertnej skupiny, hľadať kompromis medzi koncepciou profesijného rozvoja učiteľa ako učiteľa a koncepciou kariérneho postupu pedagogického zamestnanca ako zamestnanca sa nepremietol do ducha tohto zákona. Dobro to ilustruje zoznam zákonom vymedzených špecializovaných činností pedagogického zamestnanca, z ktorého len dva možno považovať za také, ktoré sa bezprostredne viažu na výkon učiteľskej profesie ako takej – práca triedneho učiteľa a špecialis-

tu na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takže v konečnom dôsledku je, pravdepodobne nie zámerným, ale vo svojich dôsledkoch reálnym efektom zákona, *deprofesionalizácia* učiteľstva.⁷

V tejto koncepcii sa odzrkadľuje zmes dvoch možných nazeraní na kariérny systém pedagogických zamestnancov, z ktorých ale ani jeden nie je ústretový voči reálnym potrebám profesijného rozvoja učiteľov ako učiteľov. Ide v prvom rade o historicky podmienené nazeranie na profesijný rozvoj v rámci akejkoľvek profesie, vo verejných inštitúciách zvlášť, ako na nadobudnutie vonkajších profesijných statusových znakov (napr. titul). V jeho logike je kariérny postup učiteľa postup na vyššiu neučiteľskú pozíciu. Ako protiklad, ale dopĺňujúci toto konzervatívne nazeranie, je prístup ovplyvnený neoliberálnou ideológiou akontability. Úsilie o preukázateľnosť, započítateľnosť, efektívnosť riadenia procesov školy vedie k odklonu od učiteľstva k manažérizmu. Toto nie je typicky slovenský fenomén. Napríklad R. Lowe (2007) uvádza, že v Anglicku v rámci thatcherovskej školskej reformy v osemdesiatych rokoch 20. storočia sa zavedením systému kariérového rastu učiteľov rozvoj profesionality ako prehlbovanie učiteľských kompetencií ustupuje na úkor záujmu o administratívu a školský manažment. To sa deje aj v súčasnom slovenskom kariérovom systéme pedagogických zamestnancov v rámci ktorých sa učiteľovi ponúkajú také kariérové perspektívy ako napr. kariérový poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, vedúci predmetovej komisie alebo metodického združenia, koordinátor informatizácie, poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií a v konečnom dôsledku aj zástupca riaditeľa a riaditeľ školy. Toto síce sú všetko, aj z pedagogického pohľadu, dôležité činnosti a pozície v škole, ale nemožno ich interpretovať v intenciách profesijného rozvoja učiteľa ako učiteľa. Z toho je zrejmé, že riešiť nedostatok zákona o pedagogických zamestnancoch z pohľadu potrieb profesijného rozvoja učiteľstva nie je len otázkou technickou, ale vyžaduje si celkovú zmenu jeho koncepcie smerom od kariérového rastu k profesijnému rozvoju učiteľa.

4 Záver

Optimizmus o zmene kvality profesijných činností učiteľov na základe štandardizácie profesijných kompetencií nezdieľajú všetci. Mnohí upozorňujú najmä na nebezpečenstvo spočívajúce v trende funkcionalistických, tréningovo-výkonových prístupoch ponímania učiteľa ako profesionála, ktorý dokáže v rámci merateľných profesijných štandardov (ktoré sú ľahko opísateľné, zrozumiteľné a sprostredkované jednoduchým transferom) zefektívňovať svoj pracovný výkon (podľa indikátorov kvality), exceluje v dosahovaní vytýčených cieľov (kľúčových kompetencií žiakov), vie riadiť výučbu

⁷ Učiteľ ako pedagogický zamestnanec má síce otvorenú možnosť rozvíjať svoju profesionalitu zbieraním kreditov vhodne volených programov aktualizáčného a inovačného vzdelávania bez pohybu na škále kariérnych stupňov a pozícií a tým skvalitňovať svoju učiteľskú prácu, nenadobudne však žiadnu formálnu profesijnú statusovú pozíciu.

42 v súlade s predpísanými (mierne) modifikovanými učebnými osnovami a pritom reflektovať efektivitu (pridanú hodnotu) svojho výkonu (v dosahovaní merateľných učebných výsledkov žiakov). Profesionalita učiteľa je vnímaná ako jeho efektivita (účinnosť/účelnosť) a maximalizácia výkonu. Súčasne sa predpokladá, že to, čo robí jedného učiteľa efektívnejším (výkonnejším), môže byť identifikované ako podnet pre ostatných na zlepšovanie. Súčasťou tohto trendu sú aj procesy, ktoré na Slovensku prebiehajú v oblasti politickej agendy profesionalizácie učiteľstva interpretovaného ako rast učiteľského profesionalizmu. Ide pritom o politickú agendu, ktorá by mala priniesť nápravu do všeobecne spochybňovanej profesijnej spôsobilosti učiteľstva vyhovieť požiadavkám doby.

V našom príspevku sme sa pokúsili poukázať práve na to, ako sa ciele a zámery tejto politickej agendy vo väčšine miňajú svojmu účinku ani nie tak na deklaratívnej úrovni, ako skôr na úrovni realizačnej a výsledkovej. Toto miňanie sa účinku síce nemožno exaktne preukázať, faktom však zostáva, že tie ukazovatele kvality učiteľskej profesie a školského systému vôbec, o ktoré sa protagonisti profesionalizácie učiteľstva na Slovensku opierajú, ako sú výsledky medzinárodných meraní PISA a TIMSS, majú zhoršujúcu sa tendenciu aj po opísaných „profesionalizačných“ opatreniach. Dôvody vidíme hlavne v samotnom koncepčnom poňatí profesie učiteľa, ktorá je v tomto prípade veľmi zúžená. Z toho potom plynú ďalšie problémy, ktoré súvisia jednak s poňatím procesov profesionalizácie učiteľstva a na druhej strane s výsledkami týchto procesov.

Vychádzame pritom z predstavy, že *jadrovým profesijným poľom pôsobenia učiteľa* je školská trieda a proces výučby. Všetky ostatné profesijné činnosti, ktoré učiteľ vykonáva sú vo vzťahu k jadrovému profesijnému poľu podpornými alebo sekundárnymi činnosťami. Proces výučby, v ktorom sa komplementárne spájajú výchova a vzdelávanie, sa vyznačuje vysokou mierou komplexnosti. Možnosti anticipácie priebehu pedagogických situácií v procese výučby sú preto obmedzené vysokou pravdepodobnosťou výskytu nepredpokladaných okolností, ktoré do nich vnášajú prvky neprehľadnosti a nepravidelnosti. Janík (2013) v tejto súvislosti hovorí o situáciách, do ktorých učiteľ v procese výučby vstupuje, že sa nachádzajú na pomyselnom kontinuu od relatívne bezproblémových, ktoré je učiteľ schopný viac menej zvládať rutinným spôsobom, až po situácie takmer neriešiteľné, kedy rutinné postupy zlyhávajú a učiteľ musí tvorivo improvizovať. V rutinných situáciách je možné učiteľstvo vykonávať ako remeslo. Do riešenia problémových situácií je však zo strany učiteľa potrebné vložiť um a svoje umenie. Táto *intuitívna stránka* je prirodzenou súčasťou učiteľskej profesie a je potrebné doplniť, že práve ona odlišuje dobrého učiteľa od zlého učiteľa, skúseného učiteľa od učiteľa začiatočníka. Štandardizácia učiteľskej profesie (aspoň v tom slovenskom poňatí) však počíta len so štandardnými situáciami a štandardnými riešeniami, ktoré má učiteľ zvládnuť a sú externe kontrolovateľné, resp. v konaní učiteľa ich môže externý hodnotiteľ anticipovať a následne zhodnotiť, či sa anticipovaný prvok v profesijnom konaní učiteľa vyskytol. Učiteľský štandard sa tak stáva akýmsi súpisom *indikátorov* jeho profesijných kvalít. Tieto indikátory pokrývajú len tú rutinnú, *remeselnícku stránku* profesionality učiteľa. Tá intuitívna

stránka, ktorá si vyžaduje um a umenie učiteľa zostáva takmer nepokrytá. Z toho vyplývajú pre učiteľskú profesiu a profesionalizmus učiteľov minimálne dva vážne výsledky.

Prvým výsledkom je skutočnosť, že chcene-nechcene dochádza k deprofesionalizácii učiteľstva práve vďaka zavádzaniu profesijného štandardu, ktorý v podstate zbavuje učiteľa možnosti vyhovieť požiadavke expertnosti, umožňujúcej mu konať vo svojej profesii kompetentne a zvládať komplexné problémy (Píšová et al., 2011). Že nejde iba o hypotetickú možnosť ale reálnu skutočnosť dokumentuje skúsenosť posledných rokov. V uvedenom období narástol tlak zamestnávateľských zväzov a technokratickej sféry na školstvo s požiadavkou pripravovať absolventov všetkých typov, a v podstate aj stupňov, škôl pre aktuálne potreby pracovného trhu. V rámci týchto predstáv škola nemá poskytovať *komplexnú edukačnú starostlivosť*, ale má efektívne využívať svoje zdroje hlavne na to, aby svojich absolventov pripravila na výkon pracovných činností aktuálne požadovaných trhom práce. K tomu prirodzene nie je potrebné mať učiteľov expertov na rozvoj osobnosti dieťaťa a mladého človeka. To, čo učiteľ má profesijne zvládať je tréning tých zručností u žiakov, ktoré im umožnia vykonávať špecializované pracovné úkony na rozmanitých úrovniach, v závislosti od ich predpokladov.

Druhý výsledok vyplýva z prvého a je ním určitá politická tendencia (na Slovensku zatiaľ nie tak výrazná ako v Česku) prideliť štátom profesijný status učiteľa každému, kto na základe predchádzajúcej praxe dokáže vyhovieť požiadavkám profesijného štandardu učiteľa (účelovo zúženého na „remeselné“ zručnosti), bez ohľadu na jeho formálne vzdelanie. Myšlienka takéhoto narábania s profesijným štandardom učiteľa, ku ktorému reziduá tereziánskej mentality štátnej byrokracie v tomto regióne stále nemajú ďaleko, môže byť veľmi vážnym ohrozením skutočného profesijného rozvoja učiteľstva (viac Janík, Spilková, & Píšová, 2014; Spilková & Wildová, 2014). Jeho potreba je nespochybniteľnou spoločenskou požiadavkou doby. Ide iba o to, ako bude táto potreba saturovaná.

Že tereziánska mentalita štátnej byrokracie nie je teoretickým konštruktom dovedčuje i pomerne podobný priebeh diskusií a politických rozhodnutí týkajúcich sa profesionalizácie učiteľstva v Českej republike (Janík, Spilková, & Píšová, 2014). Aj v tomto prípade ministerstvom školstva podporovaná koncepcia z dielne Národného inštitutu ďalšieho vzdelávania vníma, podobne ako na Slovensku, kariérny rast učiteľa (Janík, Spilková, & Píšová, 2014) ako jeho pôsobenie mimo školskú triedu, kariérny postup nie je spájaný s profesijným rastom učiteľa ako učiteľa, kariérny systém je vnútorne nediferencovaný a je postavený na manažérskom modeli. Podobne ako na Slovensku je celý systém vedený „top-down“, takže kariérny systém nie je učiteľmi spoluvytváraný, ale je im v podstate oktrojovaný. V čom sa však česká situácia líši v tomto smere od slovenskej je fakt, že tomuto tereziánsky poňatému systému bola vypracovaná jasná alternatíva. Vzišla ako spoločný projekt českých fakúlt pripravujúcich učiteľov (Janík, Spilková, & Píšová, 2014) a je založená na *koncepcii profesijného rastu učiteľa* ako alternatívy ku kariérnemu systému. Na Slovensku takáto alternatíva chýba, aj keď určité náznaky možno nájsť v spoločnom projekte

44 slovenských učiteľských fakúlt týkajúcich sa reformy vysokoškolského vzdelávania študentov učiteľstva (viac Kosová et al., 2012).

Ukazuje sa, že problém takéhoto tereziánskeho poňatia profesijných kompetencií učiteľ nie je len regionálnym, ale medzinárodným javom. Forde a McPhee (2003) upozorňujú (zo skúseností reforiem v Anglicku a Škótsku) na riziko, že toto stále viac prevládajúceho poňatie profesijných kompetencií v pedagogickej praxi (výkonový prístup) ohrozí kritické uvažovanie učiteľov o ich pedagogickej činnosti (autonómny prístup). Hrozbu, že profesijný štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v slovenskom školstve. Najmä presvedčenie, že profesijné štandardy nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožnia zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho efektívite, je nebezpečná ilúzia. Ak deklaruujeme, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Profesijný štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o výkone práce učiteľa“. Štandardizácia nepredstavuje jednoznačne akceptovaný model, vyvoláva diskusiu a nedôveru v potenciál štandardov riešiť tie problémy, ktoré sprevádzajú učiteľov na ceste profesionalizácie. Kritiku upozorňujúcu na riziká implementácie profesijných štandardov je potrebné analyzovať a postupovať tak, aby štandardizácia nevyvolala ďalšiu deprofesionalizáciu učiteľstva. K tomu je však potrebné mať vypracované také alternatívne návrhy riešení, ktoré budú založené nie na profesionalizácii učiteľstva ale na rozvoji profesionalizmu učiteľov ako expertov na komplexnú edukačnú starostlivosť poskytovanú deťom inštitúciou školy. V tomto smere je síce potrebné rešpektovať určité nadnárodné trendy a tendencie, ale s ohľadom na domáce historické, kultúrne a sociálne determinanty. Toto sa na Slovensku zatiaľ neudialo a je to výzva pre slovenskú pedagogickú a učiteľskú obec.

Literatúra

- Barber, M. (2005). *Informed professionalism: Realising the potential. Presentation to a Conference of the Association of Teachers and Lecturers*, London, June 11.
- Bates, J., Lewis, S., & Pickard, A. (2001). *Education policy, practice and the professional*. London: Continuum.
- Fournier, V. (1999). The appeal to “professionalism” as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*, 47(2), 280–307.
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. Dostupné z <http://www.educationengland.org.uk/history/>.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Routledge Falmer.
- Greger, D., & Walterová, E. (2007). In pursuit of educational change: transformation of education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 1(2), 11–44.
- Halász, G. (2007). From deconstruction to systemic reform: educational transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45–79.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. In *Teacher and Teaching*, 6(2), 151–182.

- Hargreaves, E. (2009). Labouring to lead. In Ch. Chapman & H. Gunter, (Eds.), *Radical reforms: Perspectives on an era of educational change* (s. 14–27). London: Routledge, 2009.
- Chapman, CH., & Gunter, H. (2009). *Radical reforms: Perspectives on an era of educational change*. London: Routledge.
- Chitty, C. (1989). *Towards a new educational system: the victory of the New Right?* Lewes: Palmer Press.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdelávani: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérny systém učiteľa: problémy predložené koncepcie v širších súvislostiach. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janowski, A. (2007). Educational restructuring and change: post-communist educational transformation in Poland. *Orbis Scholae*, 1(2), 80–108.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 34–45). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Konštantín. *Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995–2015*. 1. a 2. diel. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 7–19). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: the ongoing search for a solution. *Orbis scholae*, 1(2), 109–131.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. et al. (2012). *Vsokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: how teachers lost control of the classroom*. London/New York: Routledge.
- Milénium. *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov*. (2001). Bratislava: IRIS.
- Leaton Gray, S. (2006). What does it mean to be a teacher? Three tensions within contemporary teacher professionalism examined in terms of government policy and the knowledge economy. *Forum*, 48(3), 305–315.
- Millerson, G. (1964). *The Qualifying association*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Patrick, F., Forde, Ch., & McPhee, A. (2003). Challenging the “New Professionalism”: from managerialism to pedagogy? *Journal of In-service Education*, 29(2), 237–253.
- Pavlov, I. (2010). Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? *Učiteľské noviny*, 58(4–5), 4–5.
- Pavlov, I., & Valica, M. (2006). Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 84–147). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Pišová, M. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učiteľské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porubský, Š. (2012). Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte. Banská Bystrica: PF UMB.
- Pupala, B. (2006). Úvod. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 3–6). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

- 46 Spilková, V., & Wildová, R. (2004). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard. Výskumní záměr: Učitelská profese v mněních se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Štech, S. (2003). Pohled na učitelskou profesi zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času* (s. 9–22). Prešov: FF PU.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Storey, A. (2009). How fares the new professionalism in schools? Findings from the “State of the Nation” Project. *Curriculum Journal*, 61(2), 119–132.
- Turek, I. et al. (1990). *Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky*. Bratislava: MŠMa Tv.
- Valica, M., & Pavlov, I. (2007). Kríza učiteľskej profesie a jej koncepcné a legislatívne riešenie na Slovensku. *Orbis Scholae*, 1(3), 27–42.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2002). Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, 54(3), 220–239.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.
- Whitty, G. (2006). “Teacher professionalism in a new era.” *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*. Belfast, March 2006.
- Yonah, Y. et al. (2008). Neo-liberal reform in Israel’s education system: the dialectics of the state. *International Studies in Sociology of Education*, 18(3–4), 199–217.
- Zimenová, Z., & Havrilová, M. (2011). Štart k novej kvalite vzdelávania: kľúčové zámery v dlhodobom horizonte. Dostupné z http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/2011_ZimenovaHavrilova_Start_k_novej_kvalite_vzdelavania.pdf.

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
stefan.porubsky@umb.sk

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
beata.kosova@umb.sk

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
ivan.pavlov@umb.sk

Standardy pro učitelské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo

Miroslav Janík, Karolína Pešková, Tomáš Janík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Standardy pro učitelské vzdělávání jsou ve Spolkové republice Německo (SRN) v posledním desetiletí vytvářeny na objednávku Stálé konference ministrů kultury (KMK). Jejich deklarovaným cílem je zvýšit kvalitu ve vzdělávání prostřednictvím vymezení a ověřování kompetencí absolventů učitelství a souvisejících evaluací učitelského vzdělávání. V tomto textu analyzujeme vývoj problematiky z pohledu badatelů stojících vně daný systém a v závěru jej vztahujeme k situaci v České republice. V úvodu předkládáme základní informace o kontextu problematiky, tj. o učitelském vzdělávání v Německu. Následně popisujeme teoretická východiska KMK standardů a rozebíráme je na pozadí přístupu tzv. nového řízení. Poté standardy na konkrétních příkladech představujeme. V závěrečné části uvádíme, jak se situace kolem standardizace učitelského vzdělávání dále vyvíjela, co bylo přijímáno pozitivně a co se stalo předmětem kritiky. Příběh standardizace učitelského vzdělávání v Německu prezentujeme jako akt celostátní vzdělávací politiky, jejíž ambicí bylo standardy se vši vehemencí uvést na scénu, z níž se dnes pozvolna vytrácejí. Neznamená to však, že by stopy po nich nebyly v systému patrné – přestože se KMK standardy nestaly závaznými, působí zde přinejmenším v rámci tzv. měkkého ovlivňování (soft governance).

Klíčová slova: standardy, učitelské vzdělávání, kvalita vzdělávání, evaluace

Standards for Teacher Education as a Road towards Quality: Reflections on Development in Germany

Abstract: The standards for teacher education in Germany have been developed on request of The standing conference of ministers of education and cultural affairs (KMK). Their declared aim is to enhance the quality of education by means of defining and checking competencies of graduates of teacher education programmes and related evaluations of teacher education. In this context, we analyse the development of this issue from the point of view of researchers who stand outside the system and conclude by comparing the situation with the Czech Republic. In the introductory part, we present basic information about the context of the topic, i.e. about the teacher education in Germany. Then we describe theoretical background of the KMK standards and analyse them in the context of the new public management. Next we introduce the standards by presenting concrete examples. In the concluding part, we mention how the situation of standardisation of teacher education has developed, what has been positively accepted and what has been criticised. We present the story of standardisation of teacher education in Germany as an act of state-wide educational politics whose ambition was to vigorously introduce the standards on the scene where they are slowly disappearing from. However, it does not mean that their impact are not evident – even though the KMK standards have not become mandatory, they have some effect at least in terms of so called soft governance.

Keywords: standards, teacher education, quality of education, evaluation

48 Školy a vzdělávání učitelů jsou v SRN od roku 1949 součástí kulturní svrchovanosti 16 spolkových zemí, přičemž minimum jednotnosti zajišťuje *Stálá konference ministrů kultu* (podrobněji viz Sandfuchs, 2014, s. 539). Jakkoliv se struktura a obsah učitelského vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích liší, jeho tři fáze jsou pro všechny (budoucí) učitele závazné: univerzitní studium (první fáze – něm. *Studium*), referendariát (druhá fáze neboli přípravná fáze – něm. *Referendariat/Vorbereitungsdienst*), další vzdělávání a následné vzdělávání (souhrnně třetí fáze – něm. *Fort- und Weiterbildung*).

Studium je zakončeno první státní zkouškou. Navazující referendariát spočívá ve vykonávání praxe ve škole odpovídající studijnímu zaměření a v absolvování odborné a prakticky orientovaného studijního semináře. Referendariát trvá 18 až 24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou (srov. Ježková, Kopp, & Janík, 2008, s. 76–78; Sandfuchs, 2013, s. 539). Cílem dalšího a navazujícího vzdělávání je zpravidla získání a rozšíření profesních dovedností učitelů; jeho poskytovatelem jsou státní i soukromé instituce (podrobněji viz např. Bellenberg & Thierack, 2002, s. 35).

Studium učitelství je zaměřeno na jednotlivé stupně (primární, nižší a vyšší sekundární), typy škol (např. hlavní školy, reálky, gymnázia atd.) a je ve většině spolkových zemí realizováno na vysokoškolské úrovni – na univerzitách či (odborných) vysokých školách. Může trvat dle typu školy a spolkové země 6 až 10 semestrů.

Kurikulum učitelského vzdělávání zahrnuje v principu tři komponenty: (1) obory se svými více či méně svébytnými oborovými didaktikami (zpravidla v rámci dvou aprobací dle volby studenta), (2) vědy o výchově/vzdělávání (pedagogika, pedagogická psychologie, obecná didaktika jsou mnohdy doplněny např. o filozofii výchovy, pedagogickou sociologii, právo), (3) praxi ve škole (předměty, jejichž cílem je zprostředkovat kontakt s budoucí profesní oblastí, umožnit prověření „správnosti“ volby studia učitelství a učit se na základě zkoumání praxe).

Tyto tři základní složky jsou v jednotlivých studijních programech zastoupeny různě, tzn. existují poměrně výrazné odlišnosti co do jejich podílu, uspořádání v čase, vnitřní strukturace, povahy jejich propojení apod., jakkoliv je v posledních letech patrná snaha o určité sjednocení vycházející z cílů Boloňské deklarace. Z hlediska strukturování kurikula učitelského vzdělávání do bakalářského a navazujícího magisterského studia bývají vědy o výchově studentům nabízeny souběžně s ostatními složkami, tj. s obory a oborovými didaktikami a praxí ve škole. Spíše výjimečně jsou vědy o výchově nabízeny následně až po oborovém (a oborově didaktickém) studiu (srov. Bellenberg & Thierack, 2002, s. 33).

Jedním z výrazných trendů, který se v posledních letech ve vzdělávacím systému v Německu prosazuje, je standardizace. Standardy vznikají jakožto svého druhu reakce na deficity, na něž poukázaly mezinárodně srovnávací výzkumy TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU a další (viz např. Janík & Najvarová, 2006; Ježková, 2014). Snahy provořadit vedou k definování standardů pro žáky (např. Klieme et al., 2003; Gogolin, Krüger, & Lenzen, 2005), dalším krokem je nicméně navržení standardů pro učitelské vzdělání, jehož se ujala *Stálá konference ministrů kultu* (dále KMK standardy nebo jen standardy).

Standardy mají postihnout proces učitelského vzdělávání ve všech jeho fázích, tj. od vysokoškolského/univerzitního studia přes referendariát až po další vzdělávání a následné vzdělávání a vznikají postupně pro jednotlivé složky učitelského vzdělávání (vědy o výchově/vzdělávání, obory a oborové didaktiky). Navíc by standardy měly sjednat představu ideálních výsledků (výstupů) učitelského vzdělávání, aby bylo možné zjišťovat poměr reálně dosažených výsledků a porovnávat různé varianty učitelského vzdělávání a měly by být využity pro evaluaci učitelského vzdělávání celého systému, tj. aktérů, institucí, vzdělávací politiky a administrativy. Na obecné úrovni by KMK standardy měly přesně a diferencovaně popsat cíle a očekávané výsledky (výstupy) učitelského vzdělávání tím, že budou charakterizovat žádoucí učitelské kompetence (zahrnující znalosti, dovednosti...). To by mělo umožnit posouzení těchto kompetencí u absolventů.

Se standardy se pojí nejen pozitivní očekávání, ale také obavy. Na jedné straně by standardy mohly nastolit jasné požadavky na budoucí učitele a instituce učitelského vzdělávání, na druhé straně by však mohly přinést rigiditu, přílišné zjednodušení a množství vedlejších a neočekávaných efektů (Terhart, 2007, s. 3). Vzhledem k tomu, že učitelské vzdělávání v Německu prochází procesem standardizace již více než deset let, existuje zde množství poměrně dobře zdokumentovaných poznatků a zkušeností. Ty by neměly zůstat stranou naší pozornosti. Jejich prostřednictvím lze totiž poměrně dobře ilustrovat, jak byla standardizace učitelského vzdělávání jakožto akt celostátní vzdělávací politiky se vši vehemencí uvedena na scénu, z níž se dnes pozvolna vytrácí. Neznamená to však, že stopy po ní nejsou v systému patrné. Přestože se KMK standardy nestaly závaznými, působí ve vzdělávacím systému přinejmenším v rámci tzv. měkkého řízení (něm. *sanfte Steuerung*). Možná tím spíše bychom se jimi měli zabývat.

V tomto textu představujeme standardy pro učitelské vzdělávání, které byly navrženy odbornou skupinou pod vedením profesora Ewalda Terharta z Univerzity v Münsteru na základě požadavku KMK z roku 2000. V úvodu předkládáme základní kontextuální informace o učitelském vzdělávání v Německu. Následně popisujeme teoretická východiska KMK standardů a na konkrétních příkladech tyto standardy představujeme. V závěru uvádíme, jak se situace kolem standardizace učitelského vzdělávání dále vyvíjela, co bylo přijímáno pozitivně a co se stalo předmětem kritiky.

2 Nástin východisek KMK standardů

2.1 Pojetí učitele

Do koncepce standardů se nutně promítají představy či pojetí učitele (něm. *Lehrerbild*). Jak uvádí Terhart et al. (2002, s. 15), vzdělávání učitelů v Německu bylo do šedesátých let 20. století založeno silně normativně – vycházelo z představy ideálního učitele, který sloužil jako „standard“. Představy o učiteli se však

50 v čase měnily spolu s tím, jak se měnilo chápání či pojmání učitele na různých stupních vzdělávání. Z odlišných tradic pramení například výrazně odlišná pojetí učitele národní školy (něm. *Volkslehrer*) a gymnaziálního učitele. Postupem času se tato dvě pojetí vzájemně přiblížila – příprava učitelů pro školy nižšího stupně prošla procesem univerzitarizace, příprava gymnaziálních učitelů se pedagogizovala (srov. Terhart et al., 2002, s. 16). Jinými slovy, obsahy obou příprav k sobě mají dnes blíže, než tomu bylo dřív.

V souvislosti se snahou pedagogiky o své „zvědečtění“ (posun od praktické pedagogiky k vědám o výchově) se měnil také pohled na učitele. Učitel je v přibývajícím míře vnímán jako odborník ve své profesi. Z toho pak vyplývá, že vyučování a vychovávání není prvotně chápáno jako celostně-praktické umění vázané na osob(nost)ní předpoklady toho, kdo jest k němu povolán, nýbrž jako v principu kýmkoliv naučitelné profesní *techné* založené na vědeckém výzkumu a z něj odvozovaných postupů *lege artis* (srov. Terhart et al., 2002, s. 19).

Standards mají tudíž učinit explicitním to, co již je implicitně přítomno v diskusích o učitelském vzdělávání. Z obecné představy o „dobrém učiteli“ jsou pro potřeby standardů odvozovány kompetence, jimiž by měl disponovat „dobrý“ učitel. Učitelské vzdělávání by mělo být koncipováno s ohledem na takto definované kompetence a v jeho průběhu by měly být tyto kompetence získávány. Od vzdělaného a kompetentního učitele se pak očekává, že bude *lépe* pracovat s žáky a ti budou díky tomu ze školního vzdělávání *více* profitovat. Vytvoření standardů pro učitelské vzdělávání tedy není samoúčelné – kompetence učitelů by se měly v konečném důsledku zhodnotit v rozvoji žáků v oblasti kognitivní, sociálně-morální a esteticko-expressivní (Terhart et al., 2002, s. 11).

Jinými slovy, takto chápané standardy představují jeden ze způsobů zajišťování kvality školního vzdělávání. Jejich prostřednictvím KMK definuje požadavky na učitele, přičemž musí zohledňovat cíle vzdělávání stanovené jednotlivými spolkovými zeměmi. Tyto požadavky/cíle odpovídají pojetí učitele, na němž se KMK shodla s učitelskými spolky (KMK, 2000):

- *Učitelé jsou odborníci na učení a vyučování* – jejich hlavní úloha spočívá v cíleném a vědecky fundovaném plánování, realizování a reflektování procesů vyučování a učení a v jejich individualizovaném hodnocení a systémové evaluaci. Profesionální kvalita učitele rozhoduje o kvalitě výuky.
- *Učitelé jsou si vědomi své výchovné úlohy* – výchova je spojena nejen s výukou, ale i s běžným životem ve škole. Předpokladem dobrého propojení je spolupráce s rodiči. Obě strany (učitel a rodiče) by si měly vzájemně porozumět a aktivně spolupracovat při řešení obtíží ve výchově a učení.
- *Učitelé jsou si vědomi své úlohy hodnotitele a poradce* ve výuce a odpovědně ji naplňují při rozhodování žáků o budoucí profesi či dalším vzdělávání. K tomu musí disponovat vysoce rozvinutými diagnostickými kompetencemi.
- *Učitelé kontinuálně rozvíjejí své kompetence* a využívají různé nabídky k dalšímu vzdělávání, aby mohli ve své praxi těžit z nových poznatků. Z tohoto důvodu by si měli udržovat kontakt s mimoškolními institucemi.

- *Učitelé se podílejí na rozvoji školy, který pomáhá vytvořit produktivní kulturu učení a motivující klima ve škole. Souvisí to i s jejich ochotou podílet se na auto-evaluaci školy (podle KMK, 2004a, s. 3).*

2.2 KMK standardy v kontextu nového řízení ve vzdělávání

Debata o standardech ve vzdělávání se neobejde bez kontextualizace v širším rámci vzdělávací politiky. Standardy spadají do oblasti tzv. *nového řízení* (angl. *new public management*), který se etabluje nejen v soukromém, ale i ve státním a veřejném sektoru (srov. Terhart et al., 2002, s. 7; Dvořák, 2013). Nové řízení znamená na jedné straně přesun rozhodovacích kompetencí a odpovědnosti směrem dolů, na druhé straně jsou shora definovány standardy výkonu či efektů (mnohdy i poměry cena/výkon).

Standardy jsou definovány v rámci konceptu managementu kvality ve vzdělávání. Zpravidla jsou diferencovány minimální a maximální standardy, aby bylo možné zjišťovat stupeň jejich dosažení. Při tvorbě standardů má být zohledněno mj. následující: zaprvé musí být standardy konkretizované a uchopitelné, aby mohly sloužit evaluačním účelům; zadruhé by mělo být jasné, k čemu budou výsledky evaluace dle standardů využity. Platí, že standardy by neměly sloužit pouze ke zjišťování aktuálního stavu vzdělávacího systému, ale také k jeho dalšímu rozvoji – zlepšování.

Zásadní změna, kterou nové řízení pro oblast vzdělávání přináší, spočívá v tom, že se upouští od principu vytváření relativně detailních předpisů na vstupu (zákony, nařízení, směrnice, učební plány apod.) a je podchycován výstup – zkoumá se efekt a odvozuje se účinnost. Orientace na účinnost má důsledky pro financování jednotlivých institucí. V současné době se ukazuje, že tzv. růstový model (něm. *Wachstum Modell*), který vychází z předpokladu, že čím více finančních prostředků je vloženo do systému, tím lepší budou efekty, je neudržitelný a do centra pozornosti se proto dostává kategorie účinnosti (Terhart, 2012, s. 6). To vede k akcentování účinnosti výuky vzhledem k výsledkům žáků, protože školský systém i škola jako taková jsou určeny právě pro žáky (Terhart et al., 2002, s. 8). Tento přístup umožňuje realizovat vzájemnou komparaci, což svádí k „žebříčkování“. Je však třeba dbát na to, že instituce fungují v různých podmínkách – tím se zde otevírá problém férovosti porovnání.

Jak uvádí Terhart et al. (2002, s. 10), učiteléské vzdělávání v Německu zatím nebylo evaluováno z hlediska dlouhodobé a krátkodobé účinnosti. Řetězec *učiteléské vzdělávání – učitelovo vyučování – žákovské učení* odkazuje k závislosti na aktérech, avšak výzkumně zůstává do značné míry nepodložen. Před empirickým výzkumem tudíž stojí úkol postihnout, co studenti učitelství na konci svého studia (tj. k první i druhé státní závěrečné zkoušce) znají a umí a jak se tyto znalosti a dovednosti vztahují k jejich působení v praxi. Mělo by být také zjišťováno, jakým způsobem a do jaké úrovně kompetencí se jejich profesionalita rozvíjí a jaké to má důsledky pro učení se žáků.¹

¹ V návaznosti na americkou tradici výzkumu učiteléského vzdělávání, v souvislosti s otázkami po jeho významu a míře vlivu lze vymezit dva hlavní proudy: profesionalizační a deregulační (srov. Cochran-Smith & Fries, 2002). Zatímco zastánci profesionalizace věří ve funkčnost řetězce *učiteléské*

Empiricko-výzkumné podchycení řetězce mezi *učitelským vzděláváním – učitelovým vyučováním – žákovským učením* se jeví velmi problematické po teoretické i metodologické stránce a extrémně náročné po stránce realizační. Terhart et al. (2002, s. 13) upozorňuje, že zde hraje roli příliš mnoho faktorů a zaměření se na „dokazatelné“ jevy by mohlo způsobit redukci podstatných, ale neměřitelných efektů. V rámci formulace standardů učitelského vzdělávání se proto vychází z předpokladu, že nejprve by se měla pozornost věnovat vztahu mezi učitelským vzděláváním a kompetencemi absolventů a teprve následně by se měla pozornost zaměřit na kompetence učitelů, jejich jednání a na jejich vliv na učení žáků.

V souvislosti s výše zmíněnou orientací na účinnost učitelského vzdělávání se v KMK standardech neřeší, *zda* učitelské vzdělávání působí. Předpokládá se totiž, že aktivní účast na vzdělávacích a socializačních procesech během studia učitelství nějaký vliv má. Jak uvádí Terhart (2012, s. 5–6), ve standardech se vychází především z otázky, *jak* učitelské vzdělávání působí. Aby bylo možné se učitelským vzděláváním smysluplně zabývat, měly by být na učitelské vzdělání stanoveny jasné požadavky a zároveň by mělo být zjišťováno, *zda* (či do jaké míry) jsou tyto požadavky naplňovány.

S formulací standardů a plánováním evaluací je dle Terharta (2005, s. 275) spojena jistá míra normativity. Tento fakt může být terčem kritiky, na druhé straně se v debatách o vzdělávání vždy více či méně implicitně prosazovaly představy o cílech, o kvalitě, o hypotézách vzhledem k účinnosti apod. Ofenzivní pojetí standardů se snaží toto „implicitní standardizování“ učinit transparentním, kontrolovatelným a diskutovatelným. Ofenzivně pojaté standardy sice umožňují při evaluaci institucí učitelského vzdělávání identifikovat „průměrný výsledek“ a podle něj instituce porovnávat, daleko spíše však jde o posouzení toho, jak se vzdělávací instituce danému standardu přibližují či vzdalují a jak je podporovat v jejich rozvíjení. Je třeba zdůraznit, že při evaluaci učitelského vzdělávání založené na takto chápaných standardech nejde o „ranking“, ale o posuzování toho, do jaké míry a za jakých podmínek učitelské vzdělávání naplňuje standardy.

3 KMK standardy pro učitelské vzdělávání: podrobnější představení

V této kapitole budou představeny standardy jak pro první fázi, tj. studium (konkrétně pro komponenty: vědy o vzdělávání a obory a oborové didaktiky), tak standar-

vzdělávání – učitelovo vyučování – žákovské učení a snaží se ji doložit empiricko-výzkumně, zastánci deregulace ve funkčnost řetězce nevěří a doporučují, aby se stát (obsahově a finančně) vyvázal z odpovědnosti za učitelské vzdělávání. Stát nemá podle zastánců deregulace učitelské vzdělávání ani definovat, ani financovat – má jen zavést standardy pro „vpuštění“ na učitelská místa. Uchazeči o pozici učitele by měli jen projít zkouškou, poté by měla následovat zkušební doba. Kvalita učitele by byla zjišťována na základě výkonu žáků, evaluace učitelského vzdělávání by se zredukovala na evaluaci učitele. Přitom je lhostejno, jak a proč učitelé utváří lepší výkony žáků, důležité je to, *zda* se to děje. Jak si ale uchazeči zajistí předpoklady k naplnění standardů pro „vpuštění“ do profese či jejich výkonu není záležitostí státu či úřadů, ale jich samotných.

dy pro referendariát a státní závěrečnou zkoušku. Následně rozebereme standardy jakožto kritéria pro evaluaci učitelského vzdělávání. Protože KMK standardy jsou formulovány na základě kompetencí budoucích učitelů, pokusíme se nastínit, jak jsou zde chápány kompetence ve vztahu ke standardům.

Na obecné rovině bychom mohli *standard* definovat jako „co nejpreciznější stanovení vlastností, aby objekt či proces odpovídal předem definovaným kritériím kvality“ (Terhart, 2005, s. 276). V kontextu vzdělávání však takto striktní definice standardu není možná (a ani žádaná). V pojetí KMK je standard chápán jako pojmenovatelné měřítko pro míru rozvoje kompetencí (Terhart, 2005, s. 277). Zatímco kompetence se tedy týkají profesních dovedností a znalostí vzdělaných studentů, standardy poskytují měřítko k vyjádření jejich rozvoje, tzn. díky standardům by mělo být jasné, do jaké míry student splňuje požadavky kladené na učitelské vzdělání. Terhart (2005, s. 277) dále zdůrazňuje, že KMK standardy chápány jako měřítko nabízí možnost „škálování“ (a tím i následného hodnocení) individuálních kompetencí studentů. V rámci studia pak musí být předem stanoveno, co je považováno za nedostatečné, co za minimum, průměr atd.

3.1 Standardy pro učitelské vzdělávání: vědy o vzdělávání

Vědy o vzdělávání (něm. *Bildungswissenschaften*) představují zastřešující pojem jak pro vědy o výchově (něm. *Erziehungswissenschaften*) a pedagogiku (něm. *Pädagogik*), tak pro relevantní stěžejní oblasti filozofie, psychologie, sociologie, politologie atd. (KMK, 2004b, s. 4). Z hlediska strukturace učitelského vzdělávání je univerzitní fáze orientována spíše na teorii, zatímco referendariát je zaměřen spíše na praxi a reflexi teoretických znalostí. Třetí fáze (další a následné vzdělávání) není v KMK standardech řešena, ale zmíněné kompetence a cíle se týkají celoživotního procesu profesního učení. Formulace kompetencí a standardů pro vědy o vzdělávání zohledňují fakt, že výchova a výuka probíhají na základě obrových obsahů.

Obsahové oblasti vzdělávání

Stěžejní obsahové oblasti kurikula učitelského vzdělávání jsou v KMK standardech definovány takto:

- Vzdělání a výchova: zdůvodnění a reflexe vzdělávání a výchovy v institucionálních procesech.
- Povolání a role učitele: profesionalizace učitelů; profesní pole jako učební úloha (něm. *Lernaufgabe*); řešení konfliktních a rozhodovacích situací v profesi.
- Didaktika a metodika: realizace výuky a vytváření učebních prostředí.
- Učení se, vývoj a socializace: učební procesy dětí a mladistvých ve škole a mimo školu.
- Výkonová a učební motivace: základy motivace k rozvíjení výkonu a kompetencí.
- Diferenciace, integrace a podpora: heterogenita a rozmanitost jako podmínka pro školu a výuku.

- Diagnostika, hodnocení a poradenství: diagnostikování a podporování individuálních učebních procesů; měření a hodnocení výkonu.
- Komunikace: komunikace, interakce a zvládání konfliktů jako základ vyučování a výchovy.
- Mediální vzdělávání: využívání médií s přihlédnutím ke koncepčním, didaktickým a praktickým aspektům.
- Rozvoj školy: struktura a historie vzdělávacího systému; struktury a vývoj (dalších) vzdělávacích systémů a rozvoj vlastní školy.
- Výzkum vzdělávání: cíle a metody výzkumu vzdělávání; interpretace a využití jeho výsledků (KMK, 2004a, s. 4–5).

Didakticko-metodické přístupy věd o vzdělávání v učitelském vzdělávání

Při zprostředkování obsahu věd o vzdělávání lze dle KMK uplatnit tyto přístupy: situační přístup, orientace na případy, řešení problémů, učení se prostřednictvím projektů, biograficko-reflektivní přístupy, orientace na kontexty, orientace na fenomény (KMK, 2004a, s. 5).

Rozvíjení kompetencí může být podpořeno prostřednictvím postupů, jako jsou: konkretizace teoretických konceptů na základě verbálně popsaných příkladů; demonstrace konceptů na základě literárních nebo filmových příkladů, popř. na základě hry v roli či simulací výuky; analýza simulovaných, videem zprostředkovaných nebo přímo pozorovaných komplexních školních a výukových situací a jejich metodologicky vedená interpretace; využití videostudií; vlastní cvičná výuka a následná reflexe teoretických konceptů pomocí písemných úloh, hry v roli, simulované výuky nebo přímo v přirozených výukových situacích, popř. mimo školu; analýza a reflexe vlastních biografických zkušeností pomocí teoretických konceptů; zkoušení různých výukových metod a médií ve cvičné výuce, v univerzitním studiu, během referendariátu a ve škole; spolupráce na výzkumu školy a výuky; spolupráce při plánování výuky a účast na vzájemných hospitacích a společné reflexi; spolupráce a souhra vzdělavatelů a studentů v první a druhé fázi studia (KMK, 2004a, s. 6).

Oblasti kompetencí

V rámci KMK standardů jsou pomocí katalogu popsány kompetence, které byly navrženy na základě požadavků na učitelovo profesní jednání. Z hlediska struktury byly vytvořeny čtyři kompetenční oblasti (vyučování, výchova, hodnocení, inovace), které obsahují konkrétní kompetence. K nim jsou pak přiřazeny jednotlivé standardy. Rozdělení na teoretické a praktické standardy (tj. standardy, které mají být dosahovány na jedné straně v teoretickém vzdělávání a na druhé straně v praktickém vzdělávání), nelze chápat jako konkurenční, jde spíše o zdůraznění jejich zaměření (KMK, 2004a, s. 4). Pro lepší názornost nyní představíme kompletní KMK standardy pro vědy o vzdělávání (KMK, 2004, s. 7–13) – pracovní překlad byl proveden autory tohoto textu.

Kompetenční oblast: vyučování – učitelé jsou odborníci na učení**Kompetence 1**

Učitelé plánují výuku oborově a věcně odpovídajícím způsobem a realizují ji věcně a oborově korektně.

Standardy pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají vůdčí edukační teorie, rozumějí edukačně teoretickým cílům a z nich odvozeným standardům – jsou schopni je kriticky reflektovat.
- Mají znalosti z obecné a oborových didaktik a vědí, co musí být zohledněno při plánování výuky.
- Znají výukové metody a druhy zadávání úloh a vědí, jak je ve výuce situačně vhodně a přiměřeně náročně využít.
- Znají koncepty mediální pedagogiky a psychologie, možnosti a hranice situačně vhodného a přiměřeně náročného využití médií ve výuce.
- Znají postupy pro hodnocení výkonu učitele a kvality výuky.

Standardy pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Propojují oborové a oborově didaktické argumenty a plánují a realizují výuku.
- Volí obsahy, metody, formy práce ve výuce a formy komunikace.
- Didakticky smysluplně integrují moderní informační a komunikační technologie a reflektují využití médií ve vlastní výuce.
- Ověřují kvalitu vlastní výuky.

Kompetence 2

Učitelé tím, že vytvářejí učební situace, podporují učení žáků. Motivují žáky a vedou je k tomu, aby si všímali souvislostí a používali to, co se naučili.

Standardy pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají teorie učení a formy učení.
- Vědí, jak žáky aktivně vtáhnout do výuky a jak podpořit porozumění a transfer.
- Znají teorie učební a výkonové motivace a možnosti, jak je ve výuce aplikovat.

Standardy pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Iniciují a podporují různé formy učení.
- Realizují procesy vyučování a učení při zohlednění poznatků o tom, jak se utvářejí znalosti a dovednosti.
- Probouzejí a posilují v žácích jejich potenciality učit se a podávat výkony.
- Vedou a doprovázejí skupiny učících se.

Kompetence 3

Učitelé podporují schopnosti žáků autonomně se učit a jednat.

Standardy pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají učební a sebemotivační strategie pozitivně působící na výsledky učení a práce.
- Znají metody podpory autonomního, zodpovědného a kooperativního učení (se) a jednání.
- Vědí, jak u žáků rozvíjet dlouhodobější zájem a základy pro celoživotní učení.

Standardy pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Zprostředkovávají a podporují učební a pracovní strategie.
- Zprostředkovávají žákům metody autonomního, zodpovědného a kooperativního učení (se) a jednání.

56 Kompetenční oblast: výchova – učitelé plní svoji úlohu vychovatele**Kompetence 4**

Učitelé jsou si vědomi sociálních a kulturních podmínek života žáků a ovlivňují v rámci školy jejich individuální rozvoj.

Standarty pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standarty pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Znají pedagogické, sociologické a psychologické teorie vývoje a socializace dětí a mladistvých. • Znají možná znevýhodnění žáků v učebním procesu a možnosti pedagogické pomoci a prevence. • Jsou si vědomi interkulturních dimenzí ovlivňujících procesy výchovy a vzdělávání. • Jsou si vědomi významu genderově specifických vlivů na procesy výchovy a vzdělávání. 	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznají znevýhodnění a nabízejí pedagogickou pomoc a prevenci. • Individuálně podporují. • Zohledňují kulturní a sociální různost v dané skupině učících se.

Kompetence 5

Učitelé zprostředkovávají hodnoty a normy a podporují autonomní (něm. selbstbestimmtes) hodnocení a jednání žáků.

Standarty pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standarty pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Znají a reflektují demokratické hodnoty a normy a jejich zprostředkovávání. • Vědí, jak podporovat hodnotově uvědomované postoje, autonomní posuzování a jednání žáků. • Vědí, jak podporovat žáky při překonávání osobních krizí a v rozhodovacích situacích. 	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflektují hodnoty a hodnotové postoje a jednají odpovídajícím způsobem. • Postupně žáky vedou k jejich vlastnímu zodpovědnému posuzování a jednání. • Využívají formy konstruktivního jednání v situacích, kdy se dostávají do konfliktu různé normy.

Kompetence 6

Učitelé nacházejí řešení obtíží a konfliktů ve škole a ve výuce.

Standarty pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standarty pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mají znalosti týkající se komunikace a interakce (zejména interakce učitel–žáci). • Znají pravidla vedení rozhovoru a základy mezilidského jednání, které jsou ve škole, ve výuce a při práci s rodiči důležité. • Jsou si vědomi rizik a ohrožení v dětském a mladistvém věku jakož i možnosti prevence a intervence. • Analyzují konflikty a znají metody konstruktivního řešení konfliktů a zvládání násilí. 	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utvářejí sociální vztahy a sociální procesy ve výuce a ve škole. • Vytvářejí s žáky pravidla mezilidského jednání a naplňují je. • V konkrétních případech uplatňují strategie a formy prevence a řešení konfliktů.

Kompetence 7

Učitelé diagnostikují učební předpoklady procesů žáků; cíleně žáky podporují a poskytují poradenství jim i jejich rodičům.

Standardy pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standardy pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vědí, jak různé učební předpoklady ovlivňují vyučování a učení a jak je ve výuce zohledňovat. • Znají různé formy nadání a poruch učení a jednání. • Znají základy diagnostiky učebních procesů. • Znají principy a přístupy poradenství poskytovaného žákům i jejich rodičům. 	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznají vývojové stavy, učební potenciality, učební překážky a učební pokroky. • Rozpoznají výchozí učební stavy (něm. Lernausgangslagen) a uplatňují speciální možnosti podpory. • Rozpoznají nadání a vědí o možnostech jeho podpory. • Uvádějí do souladu učební možnosti a učební požadavky. • Adekvátně situaci uplatňují různé formy poradenství a rozlišují mezi funkcí poradenství a funkcí posouzení. • Kooperují s kolegy při vypracování doporučení. • Kooperují s dalšími institucemi při vytváření nabídky poradenství.

Kompetence 8

Učitelé podchycují výkony žáků na základě transparentních měřítek posuzování.

Standardy pro teoretické vzdělá(vá)ní	Standardy pro praktické vzdělá(vá)ní
<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Znají různé formy posuzování výkonu, jejich funkce, výhody a nevýhody. • Znají různé vztažné systémy posuzování výkonu a vzájemně je zvažují. • Znají principy zpětné vazby při posuzování výkonu. 	<p>Absolventi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koncipují zadání úloh korektně s ohledem na kritéria a na adresáta. • Modely a měřítka hodnocení používají oborově a situačně odpovídajícími způsoby. • Domlouvají se s kolegy na principech hodnocení. • Zdůvodňují svá hodnocení a posouzení způsobem přiměřeným adresátům a vytyčují perspektivy pro další učení. • Využívají hodnocení výkonu jako konstruktivní zpětnou vazbu ke své vlastní výukové činnosti.

58 Kompetenční oblast: inovování – učitelé kontinuálně rozvíjejí své kompetence

Kompetence 9

Učitelé jsou si vědomi specifických požadavků na povolání učitele, vnímají své povolání jako veřejný úřad se specifickou zodpovědností a povinnostmi.

Standards pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají podstatu a strukturu vzdělávacího systému a školy jako organizace.
- Znají právní rámce své činnosti (např. Ústavu, školské zákony).
- Reflektují své profesní hodnoty a postoje.
- Mají přehled o podstatných poznatcích z výzkumu stresu a psychické zátěže.

Standards pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Učí se zvládat zátěžové situace.
- Účelně a ekonomicky využívají pracovní dobu a prostředky.
- Využívají kolegiálních rad a pomoci ve vztahu ke zlepšování výuky a zvládnání pracovního zatížení.

Kompetence 10

Učitelé vnímají svoje povolání jako trvalou učební úlohu.

Standards pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají metody sebehodnocení a hodnocení jinými osobami.
- Seznamují se s výsledky výzkumu vzdělávání a vyhodnocují je s ohledem na svoji práci.
- Znají organizační podmínky a kooperační struktury ve školách.

Standards pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Reflektují vlastní profesní zkušenosti a kompetence a jejich vývoj a dokážou z toho vyvodit důsledky.
- Využívají výsledky výzkumu vzdělávání pro svoji vlastní činnost.
- Dokumentují pro sebe i pro další zájemce svoji vlastní práci a její výsledky.
- Poskytují zpětnou vazbu a využívají zpětnou vazbu od jiných, aby zlepšovali svoji pedagogickou práci.
- Vnímají možnosti součinnosti s dalšími (osobami, institucemi).
- Znají a využívají možnosti podpory učitelské profese.
- Využívají formální i neformální, individuální i kooperativní příležitosti dalšího vzdělávání.

Kompetence 11

Učitelé se podílejí na plánování a realizaci školních projektů a záměrů.

Standards pro teoretické vzdělávání

Absolventi

- Znají a reflektují specifické vzdělávací poslání jednotlivých druhů a stupňů škol a vzdělávacích programů.
- Znají cíle a metody rozvoje školy.
- Znají podmínky pro úspěšnou kooperaci.

Standards pro praktické vzdělávání

Absolventi

- Uplatňují výsledky výzkumu vzdělávání a výuky pro rozvoj školy.
- Používají postupy a nástroje vnitřní evaluace výuky a školy.
- Ve spolupráci plánují a realizují školní projekty a záměry.
- Podporují skupiny v dosahování dobrých cílů své práce.

3.3 Standardy pro obory a oborové didaktiky

Standardy pro obory a oborové didaktiky navazují na vědy o vzdělávání a sledují tedy stejné cíle; zdůrazněny jsou pak propustnost a mobilita v systému vysokých škol. Stanovením oborových profilů se rozumí vytvoření rámce, ve kterém jsou formulovány obsahové požadavky pro oborové studium (KMK, 2008, s. 2). Univerzity a také jednotlivé spolkové země si však mohou stanovit vlastní stěžejní oblasti, diferenciaci či další požadavky. Profily jsou vztaženy k obecně vzdělávacím oborům, speciální pedagogice a profesně orientovaným oborům. Standardy pro obory a oborové didaktiky byly vytvořeny ve spolupráci s experty z jednotlivých oborů, speciální pedagogiky a oborových didaktik, zapojeny byly ale i oborové spolky, církve a učitelské spolky (KMK, 2008, s. 2).

Definice oborové kompetence učitelů

Požadavky na oborové a oborově didaktické studium učitelství jsou rovněž odvozeny od požadavků na profesi učitele a vztahují se na kompetence, znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, kterými musí učitel disponovat, aby zvládl svoji roli a z ní vyplývající úkoly. Tyto kompetence jsou osvojovány v rámci jednotlivých fází učitelského vzdělávání a zvolených studijních oborů:

- Převážně v rámci první fáze učitelského vzdělávání (studia) jsou utvářeny základní kompetence týkající se oborů, jejich epistemologie a pracovní postupy, stejně jako základní oborově didaktické kompetence.
- Zprostředkování praktických výukových kompetencí je především úlohou referendariátu; základy jsou však položeny už během první fáze (studia).
- Další rozvoj profesní role učitele je úlohou dalšího a následného vzdělávání (KMK, 2008, s. 3).

I přes zmíněné rozfázování je nutné vnímat učitelské vzdělávání ve vzájemných souvislostech – tedy na základě časového úseku potřebného ke kvalifikaci a splnění požadavku na potřebné kompetence. Aby mohly být kompetence utvářeny, je zapotřebí, aby si studenti v rámci studia osvojili různé druhy znalostí – viz níže:

Oborové znalosti²

Absolventi:

- Mají solidní a strukturované oborové znalosti (něm. *Verfügungswissen*) ze základních oblastí svých aprobačních oborů.
- Mají přehled (něm. *Orientierungswissen*) o tom, kde a jak získat přístup k aktuálním otázkám a problémům svých oborů.
- Umí využít reflektovaných znalostí o oboru (něm. *Metawissen*) a umí se opírat o ideově historické a vědecko-teoretické koncepty (v profesích jsou navíc obohaceny o reflektované zkušenosti z profesní praxe).

² U znalostí je zde i na jiných místech uváděno přídavné jméno *anschlussfähig* – to odkazuje k žádané kvalitě znalostí, které mají být připraveny na to, aby se na ně mohly „napojit“ znalosti nové/další.

- 60
- Na základě svých vhladů do jiných oborů si dokážou rozvíjet své oborové znalosti, a tím i své kvalifikace přesahující jejich původní obory (KMK, 2008, s. 3).

Epistemologické a pracovní postupy oborů

Absolventi:

- Rozumí epistemologickým a pracovním postupům ve svých oborech.
- Jsou schopni tyto metody využít v ústředních oblastech svých oborů (KMK, 2008, s. 4).

Znalosti oborové didaktiky

Absolventi:

- Mají solidní a strukturované znalosti o oborově didaktických pozicích, o přístupech ke strukturování obsahu a umí pod zorným úhlem didaktiky analyzovat oborové, popř. praktické obsahy s ohledem na jejich účinnost.
- Znají a využívají výsledky oborově didaktických výzkumů a výzkumů z oblasti psychologie učení ohledně učení se ve svých oborech.
- Znají základy vhodného posuzování výkonů v rámci svých oborů.
- Mají fundované znalosti o žákovských charakteristikách podporujících či blokujících jejich úspěch při učení a vědí, jak diferencovaně vytvářet učební prostředí (KMK, 2008, s. 4).

V rámci referendariátu by měly být dosaženy tyto kompetence:

- plánovat a podporovat učení (se) v oboru;
- schopnost zvládat komplexitu výukových situací;
- podporovat udržitelnost (něm. *Nachhaltigkeit*) učení se;
- ovládat oborově specifické hodnocení výkonů (KMK, 2008, s. 4).

Oborové kompetenční profily

Oborové profily obsahují popisy kompetencí a základních obsahových oblastí, které by si studenti učitelství měli během studia osvojit. Tyto profily byly vytvořeny pro:

- *Obecně vzdělávací obory/speciální pedagogiku*: klasické jazyky; práce, technika, hospodářství; výtvarné umění; biologie; chemie; německý jazyk (mateřský jazyk); geografie; dějepis; informatika; matematika; hudba; „nové“ cizí jazyky; filozofie; fyzika; evangelické náboženství; katolické náboženství; sociální vědy/politika/hospodářství; sport; vzdělání pro primární školy (něm. *Grundschulbildung*); speciální pedagogika.
- *Profesně orientované obory*: hospodářství a správa; ocelářství.

Jako příklad oborového kompetenčního profilu uvedeme profil pro moderní cizí jazyky (*neue Fremdsprachen*).

Oborový profil: moderní cizí jazyky

Absolventi studia disponují kompetencemi v oblastech užívání cizího jazyka, lingvistiky, literárních věd, věd o kultuře a didaktiky cizích jazyků. Školní výuka cizích jazyků klade nároky na to, aby byli absolventi schopni si v praxi osvojené znalosti vybavovat a využívat při výuce své kompetence.

Absolventi:

- Disponují hlubokými znalostmi cizího jazyka, které se blíží úrovni rodilého mluvčího; jsou schopni si udržovat a neustále aktualizovat svojí úroveň jazyka a interkulturní kompetence.
- Jsou schopni využívat (strukturované a vzájemně propojitelné) znalosti z oblastí lingvistiky, literárních věd, věd o kultuře a jsou schopni identifikovat a rozvíjet aktuální otázky a metody těchto oblastí.
- Disponují epistemologiemi a metodologiemi jednotlivých oborů a habitem učení se prostřednictvím zkoumání (něm. *forschendes Lernen*).
- Mají schopnost analýzy a didaktizování (zejména) textů – literárních, věcných, užitných včetně nesouvislých.
- Umí na adekvátní vědecké úrovni popsat oborové a oborově didaktické výzkumné otázky a výsledky výzkumů a umí analyzovat společenský význam oboru a výuky cizích jazyků.
- Znají nejdůležitější přístupy didaktiky jazyků, literatury, reálií (ve smyslu kultury) a mediální didaktiky a umí je zhodnotit pro výuku.
- Disponují znalostmi, které jim umožní orientaci v oboru a reflektivitu ve vztahu k procesům učení se cizím jazykům – také z hlediska mnohojazyčnosti.
- Disponují hlubokými znalostmi o rozvoji a podpoře komunikační, interkulturní, textové orientované cizojazyčné kompetence, metodické kompetence a kompetence podpory žáků při učení se.
- Disponují reflektovanými zkušenostmi plánování a realizace výuky (moderních) cizích jazyků založené na kompetencích a znají základy diagnostikování a posuzování výkonů v oboru.

Studium učitelství pro nižší sekundární stupeň Rozšíření pro vyšší sekundární stupeň

Praktický jazyk

- Jazyková produkce a recepce: situačně přiměřené užití písemného a ústního projevu v cizím jazyce; slovní zásoba, gramatika, stylistika, idiomatika; výslovnost, správné tvoření hlásek a intonace.
- Sociokulturní a interkulturní jazyková kompetence.
- Recepce a produkce odborných i běžných textů, recepce literárních textů.
- Zprostředkování jazyka a překlad.
- Zvláštnosti a regionální specifika praktického užití jazyka v jednotlivých cizích jazycích.

Lingvistika

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Teorie, metody a modely lingvistiky cizího jazyka. • Strukturní vlastnosti, formy a vývojové tendence cizího jazyka. • Sociální, pragmatické a interkulturní aspekty cizího jazyka. • Terminologie a metodika pro popis stavu současného jazyka. • Metody rešerše jako základ pro učení se zkoumáním. • Využití el. médií při jazykové analýze. • Teorie osvojování jazyka a mnohojazyčnosti. • Lingvistické zvláštnosti jednotlivých cizích jazyků: rozšíření, variety, jazyková politika. | <p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diachronní a synchronní pohled na cizí jazyk, • výzkum jazykových variet, • jazykové příbuznosti. |
|--|---|
-

Studium učitelství pro nižší sekundární stupeň	Rozšíření pro vyšší sekundární stupeň
Literární vědy	
<ul style="list-style-type: none"> • Teorie, metody, modely literárních věd. • Teorii vedené postupy analýzy a interpretace textu, kategorizace druhů textů a jejich estetických prostředků, postupy a struktury. • Vývoj cizojazyčné literatury od 16./17. století do současnosti; styly, témata, motivy atd. • Estetické zařazení a historická kontextualizace autorů a děl cizojazyčné literatury. • Elektronická média a literatura. 	<p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analýza textů cizojazyčné literatury od středověku, • hlubší znalosti jednotlivých epoch, stylů, autorů a jejich díla v historickém kontextu, • reflexe literatury v její historické, politické a společenské souvislosti od středověku, • literárněvědní akcenty jednotlivých cizích jazyků.
Vědy o kultuře	
<ul style="list-style-type: none"> • Teorie, metody a modely věd o kultuře. • Teorie porozumění cizímu. • Reálie, specifické znalosti orientované na země hovořící cizím jazykem. • Interkulturní analýza textů, vizuálních médií a internetových zdrojů. 	<p>Větší hloubka oblastí zmíněných pro nižší sekundární stupeň (viz levý sloupec tabulky) a k tomu navíc:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na textu a kontextu založené přístupy utváření teorií v oblasti věd o kultuře, • metody a jádrové oblasti kulturologicky zaměřeného srovnávání zemí.
Didaktika cizích jazyků	
<ul style="list-style-type: none"> • Teorie učení se cizímu jazyku a individuální předpoklady osvojování cizího jazyka. • Teorie a metodika komunikativně orientované výuky cizího jazyka včetně měření, evaluace a podpory výkonů žáků; teorií vedená analýza výukových a učebních materiálů. • Teorie, cíle a postupy jazykového a interkulturního učení a jejich aplikace ve výuce. • Literární didaktické, textové didaktické, kulturně didaktické a mediálně didaktické teorie, cíle a postupy. • Oborově didaktická specifika v jednotlivých cizích jazycích. • Požadavky na dvojjazyčné učení a učení se. 	

(KMK, 2008, s. 37)

3.3 Standardy pro referendariát a státní závěrečné zkoušky

Jak jsme zmínili výše, referendariát je samostatná, prakticky orientovaná část učitelského vzdělávání, která následuje po (spíše teoretickém) univerzitním/vysokoškolském vzdělávání. Tato fáze vzdělávání sestává z praxí na školách a seminářů na univerzitě, popř. vysoké škole, proto je nutná velmi úzká spolupráce obou institucí. Cílem referendariátu je dle standardů propojovat oborové, oborově didaktické kompetence a kompetence získané v rámci studia věd o vzdělávání se školní praxí – standardy pro přípravnou fázi jsou tedy chápány jako rozšíření předešlých standardů (KMK, 2012, s. 1).

Do referendariátu jsou připuštěni studenti, kteří složí první část státní závěrečné zkoušky na konci magisterského (pedagogicky orientovaného) studia. Přístup k této

fázi vzdělávání by neměl být externě omezován (např. ze strany státu), jediným limitem je omezený počet spolupracujících škol a jejich kapacita (KMK, 2012, s. 2).

Strukturní a obsahové požadavky na referendariát

Vzdělání v referendariátu probíhá přímo ve školách a navíc v rámci seminářů na univerzitách a vysokých školách v různých formách a zahrnuje teoretický úvod, cvičnou výuku a teoreticky fundovanou reflexi. V rámci referendariátu by měly být využívány následující formy vzdělávání: úvodní semináře, hospitace, společná výuka se vzdělavatelem, samostatná výuka, doprovodné semináře (KMK, 2012, s. 2).

Rozsahy ani poměry vlastní výuky nejsou v rámci standardů řešeny. Speciální roli pak hrají praxe v zahraničí, které by měly být na jedné straně studentům uznávány jako součást referendariátu, na druhé straně se ale doporučuje, aby minimálně polovinu referendariátu absolvovali studenti v Německu (KMK, 2012, s. 2). Obsahové požadavky na referendariát učitelského vzdělávání byly stanoveny tak, aby se shodovaly s požadavky na vědy o vzdělávání (viz kap. 3.1).

Principy státní závěrečné zkoušky

Na konci přípravné fáze následují (druhé) státní závěrečné zkoušky, které probíhají dle zákonem stanovených pravidel a jsou plně v zodpovědnosti spolkových zemí. Cílem státních závěrečných zkoušek podle standardů by mělo být zjistit, zda bylo dosaženo cílů referendariátu – je zjišťován stav rozvoje kompetencí podle standardů pro vědy o vzdělávání. Závěrečná zkouška má probíhat za přítomnosti odborníků z vysokých škol či univerzit a vzdělavatelů ze škol. Hodnocena by neměla být pouze vlastní zkouška, ale i průběžné výsledky a hodnocení získané v rámci celé druhé fáze (srov. KMK, 2012, s. 4).

3.4 Standardy a evaluace učitelského vzdělávání

Na základě zadání *Stálé konference ministrů kultu* (KMK) byla týmem expertů vedeným Terhartem et al. (2002) vytvořena expertíza, která měla představit, jak by mohla probíhat evaluace učitelského vzdělávání na základě standardů. V centru pozornosti této expertízy stanuly otázky týkající se kvality učitelského vzdělávání a v jejím rámci byly navrženy standardy pro jeho evaluaci. Standardy pro evaluaci učitelského vzdělávání se zaměřují pouze na studium a referendariát, další a následné vzdělávání nejsou zohledněny. Cílem standardů pro evaluaci učitelského vzdělávání bylo nejprve zachytit kritéria kvality „dobrého“ učitelského vzdělávání a následně představit možnosti ověřování toho, zda jsou kritéria kvality naplňována (srov. Terhart et al., 2002, s. 4). Tyto standardy byly formulovány pro úroveň aktérů, institucí a vzdělávacího systému a představovaly tak východisko pro komplexní víceúrovňovou evaluaci postihující širokou škálu modalit v rámci učitelského vzdělávání.

V rámci expertízy je evaluace na úrovni aktérů chápána ve smyslu zjišťování podoby a úrovně osvojovaných kompetencí. Pro potřeby evaluace byly navrženy

64 standardy pro absolventy první fáze učitelského vzdělávání, tj. studia (zvláště pro složky: obor a oborové didaktiky, vědy o výchově, praxe), ale také referendariátu. Následně byly navrženy i konkrétní možnosti postupu při evaluaci (viz Terhart et al., 2002, s. 20–25).

Evaluace na úrovni institucí je zaměřena na zajištění informací o průběhu učitelského vzdělávání v rámci studia i referendariátu. Aby mohly univerzity³ nabízející učitelské vzdělávání naplňovat standardy, měly by vytvářet centra učitelského vzdělávání (*Zentren für Lehrerbildung*), která by zajišťovala propojení oboru, oborové didaktiky a věd o vzdělávání. Na oborových fakultách by měly být zřízeny komise pro plánování kurikula (*Lehrplankommission*) pro studium učitelství a mělo by být i zvažováno jádrové kurikulum učitelského vzdělávání, které by bylo společné pro všechny studenty učitelství (srov. Terhart, 2002, s. 40–43). Pro evaluaci institucí nabízející referendariát by se mělo vycházet zejména z požadavků zmíněných výše (viz kap. 2.3).

Na úrovni systému jsou standardy pro evaluaci zaměřeny na podmínky pro realizaci učitelského vzdělávání. Terhart (2002, s. 29) upozorňuje na to, že systému učitelského vzdělávání v Německu chybí tzv. *governance* (i KMK má pouze pravomoc doporučovat). Systém je navíc roztržštěný do jednotlivých spolkových zemí. Úkolem systému řízení učitelského vzdělávání je: (1) vytvořit přehled o učitelském vzdělávání, (2) zjistit, jak si jednotlivé instituce a odbory stojí, a (3) ověřovat, jak se při vlastním zjišťování postupovalo. K dosavadním způsobům řízení by měly přibýt rámce pro vytváření jádrového kurikula učitelského vzdělávání řešící vztah obsahů a kompetencí (srov. Terhart et al., 2002, s. 47).

4 Další vývoj kolem KMK standardů: kritika a výhledy

Jak už to tak mnohdy bývá, ruku v ruce s postupným zveřejňováním KMK standardů šla vlna kritiky. Začali se ozývat jak jednotliví odborníci (např. Reh, 2005), tak i instituce a odborné a profesní společnosti (např. DphV, 2004; DGfE, 2004; GEW, 2008). Diskutující se vyjadřovali např. k tomu, jak by měly být standardy koncipovány (popř. zda mají vůbec vzniknout), jak by měly vypadat standardy pro vědy o vzdělávání (popř. vědy o výchově), pro obory a jejich didaktiky apod.

V obecném pohledu byly a jsou KMK standardy kritizovány z mnoha stran (viz Herzog, 2005; Helsper, 2006; Böttcher, 2006; Keuffer, 2010). Kritika vyjadřuje obavy mnohých odborníků, že formulace standardů zploští mnohovrstevnatý pohled na učitelské povolání, že standardy následují mylnou představu o „sériové produkci“ kompetencí v učitelském vzdělávání, že vyústí v „hyperstabilitu“ obsahu i forem učitelského vzdělávání. Kritické hlasy dále zmiňují, že standardy vychází z přístupu „top-down“ (shora dolů), takže „ignorují“ reformní iniciativy „zdola“ a že nerespektují reálnou situaci v oblasti vzdělávání (srov. Terhart, 2007, s. 8–9).

³ Terhartovo pojetí standardů navazuje na snahu posledních let v Německu na univerzitarizaci učitelského vzdělávání, proto jsou jako instituce zamýšleny v prvé řadě univerzity.

Jako příklad kritiky standardů za oblast věd o vzdělávání lze zmínit *Stanovisko Německé společnosti pro vědy o výchově k návrhu standardů pro učitelské vzdělávání – vědy o vzdělávání* (DGfE, 2004), ve kterém je vyjádřena obava, že by standardy v důsledku své značné diferenciaci možná mohly plnit funkci „minimálních kompetencí“, avšak nikoli funkci „ideálních“ standardů. Dále pak je zde kritizováno nedostatečné odlišení věd o výchově (něm. *Erziehungswissenschaften*) a věd o vzdělávání (něm. *Bildungswissenschaften*) a stejně tak nedostatečná se jeví diferenciaci mezi znalostmi a vědomostmi. Kriticky je také vnímána nejasná pozice oborových didaktik, které jsou sice zmíněny jako součást standardů pro vědy o vzdělávání, ale dále jsou rozpracovány ve standardech pro obory. Navíc není jasně pojmenován vztah oborových didaktik a věd o výchově, popř. věd o vzdělávání. Kritizováno je také to, že v koncepci není věnována dostatečná pozornost třetí fázi učitelského vzdělávání. Ve *Stanovisku... DGfE* je dále poukazováno na to, že problematika výchovy v (učitelském) vzdělávání je ve standardech řešena pouze okrajově. Malá pozornost je také věnována mimoškolním (a tedy i výchovným) kompetencím učitele, zejména v souvislosti s konceptem tzv. celodenní školy. Pozornost je také věnována spíše formálním nedostatkům (např. opakování některých požadovaných kompetencí ve vícero kompetenčních oblastech).

Kritiku standardů pro obory a oborové didaktiky přiblížíme na příkladu *Stanoviska Institutu pro vědy o výchově se zaměřením na didaktiku dějepisu a politologii Univerzity v Hamburku*. Tým kolem profesora Andreease Körbera se v něm zaměřil kromě obecné kritiky na analýzu oboru historie a zejména pak na jeho didaktiku. V první řadě je kritizována koncepce profilů, které spíše než „kompetenční profil“ působí dojmem modelu, na jehož základě by měly být teprve profily rozpracovány. Výčtová podoba profilů způsobuje nevyváženost mezi obecnými koncepty a konkrétními požadavky standardů. Dále je poukazováno na fakt, že stěžejní koncepty oboru se nemusí shodovat se stěžejními koncepty oborových didaktik. Navíc chápání oborových didaktik jako „zrcadla“ oborů je dle autorů neudržitelné – na oborové didaktiky by mělo být nahlíženo jako na samostatné vědecké disciplíny (srov. Körber et al., 2008, s. 2).

V pedeutologických a oborově didaktických výzkumech jsou KMK standardy reflektovány pouze sporadicky. Např. na poslední (2014) konferenci *Společnosti pro empirický výzkum vzdělávání* (GEBF) se ke KMK standardům odkazovalo pouze v nepatrném počtu příspěvků, nejčastěji v kontextu výzkumu utváření pedagogických, popř. oborově didaktických znalostí a rozvíjení kompetencí učitele.

Kdo se KMK standardy i nadále systematicky zabývá, je tým kolem E. Terharta, a to např. v rámci studií DELPHI a BILWISS. Studie DELPHI (Kunina-Habenicht et al., 2012) si položila otázku, které pedagogické obsahy jsou pro budoucí učitele důležité. Dotazováno bylo 50 expertů působících v pedagogické části učitelského vzdělávání (mezi nimi i ti, kteří působí v rámci referendariátu). Výzkumníci expertům předložili 213 témat uspořádaných do 9 obsahových bloků s tím, aby seřadili témata dle relevance. Redukcemi výzkumníci dospěli ke 104 tématům (viz Příloha 1). Ukazuje se, že mezi experty existuje zřejmý konsensus – za nejdůležitější jsou považována témata

66 blížká výuce a učitelovu jednání. Na druhé straně kontinua se umístila témata bez vazby na konkrétní situace, témata abstraktnější, témata vázaná na struktury. Témata týkající se normativní stránky výchovy a vzdělávání (Je to či ono správné? Je to či ono legitimní?) byla považována za (středně) důležitá. Výzkumný tým sledoval i metodologický cíl – na základě studie DELPHI bude vytvářet standardizovaný test pedagogických znalostí.

Studie BILWISS navazuje na studii DELPHI a zabývá se osvojováním pedagogických znalostí v rámci referendariátu (Terhart et al., 2012). Její autoři si položili mj. otázku, které pedagogické obsahy jsou důležité z pohledu studentů učitelství. Ke zjišťování bylo využito adaptovaných dotazníků ze studie DEPHI; ty byly předloženy 3300 studentům nacházejícím se v referendariátu. V současné době jsou k dispozici dílčí výsledky, které mají odpovědět na otázku, zda mohou znalosti při vstupu do studia a typ studia ovlivnit pedagogické znalosti u studentů v prvním roce referendariátu. Výsledky naznačují slabý vliv znalostí na pedagogické znalosti při vstupu do studia. Dále z výsledků vyplývá, že studenti referendariátu, kteří studovali učitelské obory, vykazovali mírně vyšší úroveň pedagogických znalostí než studenti, kteří absolvovali oborové studium (srov. Kunina-Habenicht et al., 2013).

Jak shrnuje Terhart et al. (2012, s. 3), standardy jsou jen doporučené, působí tedy v rámci něčeho, co bychom mohli nazvat měkké řízení (něm. *sanfte Steuerung*), je tedy obtížné vyhodnotit jejich účinnost. Obsahová analýza z konce roku 2009 zaměřená na popisy učitelských studijních programů pro pedagogickou část učitelského vzdělávání na univerzitách v Severním Porýní-Vestfálsku ukázala, že ohled na KMK standardy je zde jen sporadický, dominují klasická pedagogická a školně pedagogická témata. Navíc studenti mají obecně enormní možnost volby, takže je téměř nemožné zjistit, zda se studenti s obsahy v nějakém didaktickém či výukovém kontextu vůbec setkají (srov. Terhart, 2012, s. 10).

5 Shrnutí a závěry

Pokusme se nyní stručně shrnout hlavní charakteristiky KMK standardů a naznačit, v čem jsou kontrastní vůči koncepci standardu (a kariérního systému), kterou dnes v České republice vytváří Národní institut pro další vzdělávání (Kuhn, 2013) – polemicky k tomu viz Janík, Spilková a Pišová (2014). Zaměříme se při tom na problém struktury, fázi a obsahu standardů (pro učitelské vzdělávání).

KMK standardy jsou v Německu vytvářeny mj. proto, aby umožnily vyhodnotit pozitivní a negativní odchylky od průměru v kvalitě učitelského vzdělávání. Nemá však jít jen o dokumentaci stavu, ale především o posouzení reality učitelského vzdělávání a jeho účinnosti na základě předem definovaných kritérií (tj. standardů). To má být východiskem pro zacílení podpory v učitelském vzdělávání. Česká koncepce standardu se primárně zaměřuje na učitele (v praxi), učitelské vzdělávání programově neřeší. Jeden z problémů české koncepce standardu tudíž spočívá v tom, že problém kvality v učitelské profesi neuchopuje systémově. V koncepci KMK standar-

dů je uvedený problém řešen tím, že je vystavěna víceúrovňově. Vedle standardů pro evaluaci v rovině aktérů (absolventů učitelství) jsou vymezeny i standardy pro instituce učitelského vzdělávání a jejich programy (řeší výstupní zkoušky a uvádění učitelů do profese) a standardy pro politicko-administrativní oblast, která má fungovat jako řídicí a monitorující instance celého systému.

KMK standardy byly navrženy pro první fázi učitelského vzdělávání (tzv. studium) a pro druhou fázi (tzv. referendariát).⁴ Je zde tedy patrná snaha řešit otázku kvality učitele a jeho vzdělávání jakožto kontinuální proces, který nekončí absolvováním přípravného vzdělávání. V české koncepci standardu a kariérního systému je snaha o uchopení stávání se a bytí učitelem jakožto kontinuálního procesu rovněž patrná, avšak role jednotlivých aktérů a institucí v různých etapách zde není rozpracována.

KMK standardy byly formulovány pro jednotlivé komponenty kurikula učitelského vzdělávání. V současné době jsou k dispozici standardy pro vědy o vzdělávání a standardy pro obory a oborové didaktiky. V rámci standardů pro vědy o vzdělávání jsou formulovány obsahové oblasti, didakticko-metodické přístupy a kompetenční oblasti. Standardy pro obory a oborové didaktiky obsahují vymezení oborové kompetence učitelů a kompetenční profily. Oborové kompetenční profily jsou specifikovány pro obecné obory (např. moderní cizí jazyky, matematiky atd.), pro prakticky orientované obory a pro speciální pedagogiku a postihují jak studium učitelství pro nižší a vyšší sekundární stupeň. KMK standardy jsou tedy koncipovány jako diferencované nejen vzhledem ke stupňům škol, ale také vzhledem k aprobačním oborům. Tímto se výrazně odlišují od českého standardu, který v těchto ohledech diferencován není, což je činí učiteli jednotlivých aprobačních oborů velmi obtížně uchopitelným.

V porovnání se situací v učitelském vzdělávání v České republice lze říci, že vzdělávání učitelů je v Německu podstatně diferencovanější. Roli hrají nejen vlastní vzdělávací instituce, ale i systémy jednotlivých spolkových zemí a také fakt, že učitelské vzdělávání nabízí jak vysoké školy pedagogické, tak univerzity. KMK standardy si kladly za cíl sjednat určitou přehlednost v diverzifikujícím se systému učitelského vzdělávání. Lze předpokládat, že s ohledem na zvyšující se rozrůzněnost učitelského vzdělávání v České republice se tento cíl zanedlouho stane aktuálním i u nás.

Literatura

Bellenberg, G., & Thierack, A. (2002). *Bewegung in der deutschen LehrerInnenbildung?* In M. Sertl & B. Falkinger (Eds.), *LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Shulheft*, 108, 31–42.

⁴ Je třeba zmínit, že evaluace následného a dalšího vzdělávání učitelů nebyla předmětem zadání, ačkoli jsou si autoři vědomi její důležitosti. Účinnost učitelského vzdělávání by měla být sledována až do roviny profesních kompetencí absolventů po ukončení první a druhé fáze vzdělávání, nicméně o zkoumání vlivu profesních učitelských kompetencí (získaných v učitelském vzdělávání) na učení a zkušenosti žáků se z důvodu principiálních metodologických problémů neusilovalo (viz kap. 2.2).

- 68 Böttcher, W. (2008). Standards Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrerprofessionalität. In W. Susann Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Eds.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (s. 187–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cochran-Smith, H., & Fries, M. K. (2002). Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Research*, 30(6), 3–15.
- Deutscher Philologenverband (DPHV). (2004). *Stellungnahme des Deutschen Philologieverbandes zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Dostupné z http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/bildungspolitik/standpunkte/StellungnahmeDPHVLehrerbildungsstandards.pdf.
- DGfE (2008). *Zum Entwurf der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften“*. Dostupné z http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_Stellungnahme_KMK_Lehrerbildung.pdf.
- Dvořák, D. (2013). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). (2014). *Die Perspektiven verbinden. Abstractband*. Frankfurt am Main: DIPF, Goethe Universität.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Dostupné z http://www.gew.de/Binaries/Binary39863/GEW-Stellungnahme_Lehrerbildung_KMK.pdf.
- Gogolin, I., Krüger, H.-H., Lenzen, D., & Rauschenbach, T. (Eds.). (2005). *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Beiheft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 8–24.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252–258.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janík, T., & Najvarová, V. (2006). Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V. (2014). Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA. *Pedagogická orientace*, 24(1), 58–76.
- Ježková, V., Janík, T., & von Kopp, B. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Keufer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 40(21), 51–67.
- Kuhn, J. (2013). Leader školy by mohl mít až o 20 procent vyšší plat (Rozhovor). *Učitelství noviny*, 116(46), 8–11.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stockert, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gössling, J., ... Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15(4), 649–682.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Körper, A., Bauer, J.-P., Schreiber, W., & von Borries, B. (2008). *Stellungnahme zum Entwurf der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für das Fach Geschichte*. Hamburg: Universität Hamburg. Dostupné z <http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg>

- .de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/files/2009/09/Stellungnahme_KMK_Bildungsstandards_Lehrerbildung_2008_8.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.06.2014*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. Dostupné z http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259–265.
- Sandfuchs, U. (2013). Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika*, 63(4), 537–548.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Terhart, E., Schulze, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., ... Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 96–106.
- Terhart, E. (2007). Standarts in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275–279.
- Terhart, E. et al. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Mgr. Miroslav Janík, Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
183873@mail.muni.cz

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
peskova@ped.muni.cz

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
tjanik@ped.muni.cz

70 Příloha 1 Témata věd o vzdělávání seřazená dle důležitosti (Kunina-Habenicht, 2012)

Vzdělávací systém a organizace školy

Relevance témat

1. Nové řízení / edukační governance
2. Reprodukce sociálních a etnických nerovností
3. Škola a rozvoj osobnosti (personalizace)
4. Efektivita školy (jako jednotky)
5. Struktura vzdělávacího systému
6. Ekologie školy, kultura školy, život ve škole
7. Právní souvislosti: žáci a rodiče
8. Právní souvislosti: učitelé
9. Teorie školy

Teorie vzdělávání

Relevance témat

1. Aktuální otázky vzdělávání: z pohledu filozofie edukace
2. Základní antropologické a filozofické otázky výchovy a vzdělávání
3. Strukturální problémy německého vzdělávacího systému
4. Normy a jejich zdůvodňování ve výchově a vzdělávání
5. Rovnost a spravedlivost v kontextu vzdělávání
6. Etika pedagogických povolání

Učiteléské povolání

Relevance témat

1. Pedagogická profesionalita
2. Teorie a výzkumy k učiteléskému povolání
3. Znalosti o poradenství
4. Základní principy kooperativní práce
5. Oblasti činnosti a úlohy
6. Výzkumy k zátěži a nárokům, psychologické modely stresu
7. Teorie reflektivní praxe a příbuzné přístupy
8. Formální požadavky na učiteléské povolání
9. Techniky managementu stresu
10. Obecné profesionální techniky práce
11. Techniky časového managementu

Výuka

Relevance témat

1. Konstruktivní práce s chybami
2. Hodnocení: vztahové formy
3. Charakteristiky výuky účinné vzhledem k učení
4. Sociální formy výuky
5. Metodické formy výuky
6. Řízení třídy
7. Autoregulace učení
8. Zprostředkování strategií učení
9. Výuka jako sociální situace
10. Výkony ve škole
11. Formy posuzování žáků
12. Analýza žákovských chyb
13. Konflikty a spolupráce ve výuce
14. Autoevaluace a evaluace druhou osobou ve výuce

Heterogenita a sociální konflikty

Relevance témat

1. Kulturní heterogenita
2. Sociální heterogenita
3. Strategie řešení konfliktů
4. Zacházení s kulturní heterogenitou
5. Heterogenita a její podmínky
6. Heterogenita s ohledem na gender
7. Komunikační teorie

Socializační procesy

Relevance témat

1. Utváření identity
2. Problémové chování
3. Diferenciace/nerovnosti
4. Pohlaví (gender)
5. Mládež
6. Sociální změny
7. Psychologické socializační teorie

Diagnostika a evaluace

Relevance témat

1. Metody a postupy
2. Interpretace údajů a testů
3. Základní pojmy z oblasti kvality testování
4. Posuzování výkonu a chování
5. Základní pojmy: teorie
6. Základní pojmy: diagnostiky
7. Deskriptivní statistika
8. Kvalitativní metody
9. Základní pojmy: studie
10. Design evaluací

Učební procesy

Relevance témat

1. Učební motivace
2. Metakognice a autoregulované učení
3. Utváření znalostí
4. Atribuce
5. Modelové učení
6. Výkonová motivace
7. Self-efficacy a akademické sebepečení
8. Modely paměti
9. Kognitivní a intervenční přístupy
10. Teorie orientované na chování
11. Motivační poruchy a intervenční přístupy

Vývojové procesy

Relevance témat

1. Kognitivní vývoj
2. Jazykový/řečový vývoj
3. Motivace, emoce a regulace jednání
4. Význam rodiny vrstevníků a školy
5. Sociální kognice
6. Vývoj osobnosti a utváření sebepečení
7. Morální vývoj
8. Vývoj porozumění čtenému
9. Vývoj matematických výkonů

Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku

Karolína Pávková

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

Abstrakt: Předložený text představuje teoretickou komparativní analýzu zaměřenou na aktuální problematiku učitelských profesních standardů ve Velké Británii, a to konkrétně v anglickém, velšském a irském kontextu. Standardy jsou popsány pomocí předem vymezených kritérií – kontext vzniku, obsah a cílová skupina. Nejen standardy, ale také další uvedené dokumenty a nástroje, které byly implementovány do školské praxe ve Velké Británii s cílem udržitelně zajistit kvalitu učitelské profese, jsou pro komplexní uchopení problematiky prezentovány na pozadí působení pověřených institucí. Závěr obsahuje shrnutí a komparaci významných znaků analyzovaných standardů, zacílené na zdůraznění prvků inspirativních pro budování standardů učitele v českém prostředí.

Klíčová slova: profesní standardy učitele, školské instituce, etický kodex učitele, Anglie, Wales, Severní Irsko

Professional Standards for Teachers in England, Wales and Northern Ireland

Abstract: Presented text introduces theoretical comparative analysis focused on a current issue of teacher professional standards in the Great Britain, particularly in English, Welsh and Irish context. Standards are described by using three criteria – the context of origin, content and target group. Standards and other analysed documents and instruments, which were implemented to the practice in the Great Britain to provide the public sustainably with the quality of teacher profession, are for complex understanding of the theme presented on the background of authorized institutions. The conclusion contains summary and comparison of significant features of the analyzed standards, oriented on the emphasizing of elements inspirative for the building of the standards in the Czech environment.

Keywords: professional standards for teachers, schooling institutions, code of professional conduct for teachers, England, Wales, Northern Ireland

1 Pojetí standardů učitele ve Velké Británii pro potřeby komparativní analýzy

Téma profesních standardů učitelské profese je stejně jako v České republice i v ostatních evropských zemích velmi aktuální a je předmětem diskusí odborné i širší veřejnosti. Pro potřeby prezentované komparativní analýzy bylo vybráno prostředí Velké Británie, na kterém lze při studiu geneze standardů učitele spatřit jisté společné prvky a problémy, ale současně také kulturní rozmanitost a specifčnost jednotlivých oblastí. Role učitele ve společnosti je na evropském kontinentě

72 tradičně vnímaná jako významná nejen pro zajištění výchovy a vzdělávání nových generací, ale také jako jistý spojovací element nutný pro socializaci a resocializaci členů dané komunity. Jedná se o náročnou profesi, která je podmíněna celoživotním profesním rozvojem.

Profesní standardy pomáhají tento rozvoj efektivně členit do jasně stanovených kariérních fází, z nichž každá má svou specifickou náplň, funkci a je spojována s konkrétní sociální rolí. Jejich cílem je ve společnosti trvale zajistit vysokou kvalitu učitelské profese, ale také transparentní systém hodnocení a odměňování učitelů.

Cílem této analýzy je porovnat nedávno vzniklé profesní standardy učitele ve Velké Británii a poukázat na jejich specifika z pohledu kontextu jejich vzniku, obsahu a cílové skupiny, a vymezit potenciálně inspirativní znaky pro české prostředí. V textu budou podrobněji komparovány standardy anglické, velšské a irské. Skotským standardům je věnována studie J. Vody uveřejněná v tomto čísle časopisu *Orbis scholae*.

Nejdříve bude vždy stručně přibližně představena aktuální edukační realita v dané zemi, tedy konkrétní instituce, které se na tvorbě standardů podílely nebo podílejí. Při popisu jednotlivých standardů bude charakterizována jejich struktura, podčásti, ale také návaznost a propojenost s dalšími standardy a jinými evaluačními nástroji.

Vzdělávací systém Velké Británie je charakteristický svou multikulturalitou, diverzitou, neprostupností, volností ve vývoji kurikula, ale také rozdílné kvalitě škol, se kterou souvisí plošné testování. Dále je tento systém známý svou decentralizovanou vzdělávací politikou, komprehenzivností (Váňová, 2009, s. 34, 65) a demokratizací vzdělávání.

Uvedené znaky souvisí s tím, jak se v britské společnosti přistupuje ke vzdělávání učitelů a k profesi učitele jako takové. V prostředí, kde dominuje ve školské perspektivě koncepční, ale i kulturní diverzita, je role standardů vnímána jako základní nástroj pro trvale udržitelnou kvalitu vzdělávání a výchovy. Tato skutečnost determinuje způsob, jakým jsou standardy do praxe zaváděny, ale také kým.

2 Standardy učitelské profese v Anglii

Hlavní institucí, která má rozhodující slovo ve vzdělávání, je v Anglii Ministerstvo školství (angl. *Department of Education*). V roce 1993 vznikl Úřad pro standardy ve vzdělávání (angl. *Office of Standards in Education, OFSTED*). S jeho činností úzce souvisí reforma kurikula, která byla ve Velké Británii zahájena v 80. letech. Národní kurikulum bylo zavedeno v roce 1988 a do praxe bylo implementováno poměrně rychle. Stále však přetrvával problém s nízkými výsledky studentů, což bylo vykládáno jako nesystematický přístup ve výuce klíčových předmětů na primární škole (Murphy, Mufti, & Kassem, 2009, s. 56). Tento problém přetrvával a významně také souvisí s bilancováním současného britského školství mezi důrazem na výkon a integraci.

V návaznosti na transformaci britské školské politiky došlo k proměnám v chápání učitelské profese, která začala být stále více nahlížena jako praktické povolání. Situaci také ovlivnil proces devoluce v roce 1999, kdy se stala nejen vzdělávací politika v Británii záležitostí jednotlivých zemí. Z tohoto důvodu můžeme v učitelské přípravě, dalším profesním vzdělávání učitelů, ale i v problematice standardů učitelské profese nacházet rozdíly.

Na kvalitu učitelské profese se ve svých analýzách a výzkumech věnovaných britskému školství odkazuje například Christopher Day. Podle něj je „kvalita učitele“ jednou z hlavních determinant studentských zkušeností a úspěchů. (Day, 2009, s. 8–9; v češtině Day, 2012). Dále jeho výzkum potvrdil význam příznivé školní atmosféry, pozitivní motivace ke studiu a školní kultury, která predikuje pozitivní změny v chování žáků a jejich prospěchu (Sammons et al., 2011, s. 97). Tyto faktory jasně poukazují na přesah školního vzdělávání do života žáků, učitelů, ale i subjektů místní komunity. Současné pojetí učitelské profese by této skutečnosti mělo odpovídat.

Studium učitelství a dokončení učitelské kvalifikace je v britském prostředí neodmyslitelně spjata s hodnocením výuky studenta učitelství v návaznosti na profesní standardy učitele. Standardy učitele (angl. *The Teachers' Standards*), které nabyly v Anglii účinnosti v září 2012, nahrazují předchozí sadu standardů. Aktuální verze Standardů učitele byla vyvinuta nezávislou komisí (angl. *The Independent Review of Teachers' Standards*) složenou z ředitelů, učitelů a specialistů na vzdělávání v rámci Ministerstva školství.¹ Současným standardům předcházely Standardy pro status kvalifikovaného učitele (angl. *Standards for qualified teacher status, QTS*) a Základní profesní standardy (angl. *Core professional standards*). Tyto dva původní standardy byly vydány dřívější *Training and Development Agency for Schools*. Dále nová verze standardů nahrazuje Profesní kodex učitele (angl. *Code of Conduct*) a Praxi registrovaného učitele v Anglii (angl. *Practice for Registered Teachers in England*) vydanou Radou pro všeobecnou výuku v Anglii, angl. *General Teaching Council for England* (Department for Education, 2013b, s. 4).

Jedním z důvodů revize Standardů byla jejich nesrozumitelnost a nenávaznost. Sada předchozích standardů nebyla transparentní pro učitelkou ani pro širší veřejnost. Jejich znění bylo formulováno výhradně pro potřeby učitelů, nikoliv pro ostatní pedagogické pracovníky. Dále ve standardech chyběl akcent na celoživotní učení a další vzdělávání učitelů. Nové standardy jsou oproti tomu určeny personálu školy, zaměstnancům na vedoucích postech a veřejným vládním autoritám. Jejich obsah je věnován učiteli v průběhu jeho profesní dráhy v oblasti postojů, vědomostí a dovedností.

Pro hlubší porozumění aktuální verze standardů je vhodné seznámit se stručně s koncepcí standardů původních, které rozlišovaly 5 kariérních fází učitelské profese:

- kvalifikovaný učitel (angl. *Qualified Teacher Status, QTS*) (Q);
- učitel se zařazením v základní platové stupnici (angl. *Core Teacher*) (C);

¹ Department of Education. (2011). *First report of the Independent Review of Teachers' Standards*. Dostupné z <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/reviewofstandards>.

- 74
- učitel, který překročil platový práh (angl. *Post Threshold Teacher*) (P);
 - vynikající učitel (angl. *Excellent Teacher*) (E);
 - učitel se speciálními dovednostmi (angl. *Advanced Skills Teacher*) (AST).²

Dělení na těchto pět úrovní jasně poukazuje na skutečnost, že standardy, které s jednotlivými certifikovanými úrovněmi souvisely, měly být využívány v návaznosti na platový řád učitele. Využívat je tedy měli nejen studenti učitelství směřující k získání statutu kvalifikovaného učitele, ale také učitelé během svého dalšího profesního rozvoje. V rámci transformace původních standardů byla nejdříve navržena koncepce, která již se standardy pro *Threshold*, *Excellent* a *Advanced Skills Teacher* nepočítala. Tyto standardy měly dále v praxi fungovat a časem měly být nahrazeny tzv. „Master Teacher“ standardem.³ Doposud k této změně však nedošlo. V současnosti je v praxi využíván status kvalifikovaného učitele (angl. *Qualified Teacher Status*, QTS), který student učitelství může získat několika způsoby.⁴

Zde je nutné uvést přímou návaznost standardů s platovým řádem učitelů v Anglii a Walesu. Ten je rozdělen do šestistupňové škály (angl. *M-6 scale*) začínající platem na úrovni M1 a končící platovou třídou M6, případně M7. Posun v platových třídách je až do úrovně M6 v podstatě automatický. Pro posun do sedmé platové úrovně M7 (angl. *Threshold level*) je však nutné se přihlásit a splnit požadavky obsažené v učitelských standardech, ale také v tzv. *Post Threshold Standards* (Department for Education, 2013a, s. 8).

Struktura nové verze standardů je rozdělená do tří částí. Úvodní částí je *Pre-ambule*, která shrnuje hodnoty a chování všech učitelů nutných pro jejich kariérní rozvoj. Další část (První část) obsahuje *Standards for Teaching* a poslední část (Druhá část) obsahuje profesní kodex učitele, angl. *Standards for Professional and Personal Conduct* (Department for Education, 2012, s. 4).

První část Standardů učitele nazvaná *Standardy pro výuku* obsahuje následujících 8 profesních cílů:

1. Mít od žáků vysoká očekávání, která je inspirují, motivují a jsou pro ně výzvou.
2. Podporovat u žáků dobrý vývoj a výsledky.
3. Demonstrovat dobrou znalost vyučovaného předmětu a jeho kurikula.
4. Plánovat a vyučovat v jednotkách, které jsou dobře strukturované.
5. Adaptovat výuku tak, aby reagovala na silné stránky a potřeby všech žáků.
6. Přesně a efektivně hodnotit.
7. Efektivně řídit chování žáků tak, aby bylo zajištěno kvalitní a bezpečné vzdělávací prostředí.

² SKAV o.s. (2010). *Profesní standardy učitelské práce v zahraničí – co si z jejich zkušeností vzít pro naši současnou situaci?* Dostupné z <http://www.zkola.cz/pedagogove/Stranky/Profesni%AD-standardy-u%C4%8Ditelsk%C3%A9-pr%C3%A1ce-v-zahrani%C4%8D%C3%AD-%E2%80%93-co-si-z-jejich-zku%C5%A1enost%C3%AD-vz%C3%ADt-pro-na%C5%A1i-sou%C4%8Dasnou-situaci.aspx>.

³ The Royal Borough of Kensington and Chelsea. (2012). *Guidance on the professional Teachers' Standards*. Dostupné z <http://www.rbkc.gov.uk/educationandlearning/cpdforschools/newlyqualifiedteachers/nqtinductionhandbook/theprofessionalstandards.aspx>.

⁴ Brighton and Hove City Council. (2013). *The Teachers' Standards*. Dostupné z <http://www.brighton-hove.gov.uk/content/children-and-education/teachers/teachers-standards>.

8. Naplňovat profesní požadavky a zodpovědnost v širším kontextu (Department for Education, 2012, s. 10–13).

Jmenované cíle jsou silně prakticky orientovány a vyžadují od učitele, aby výuku vnímal jako komplexní a interaktivní proces, který je založen na spravedlivém a otevřeném přístupu ke všem žákům. Druhá část Standardů je využívána především pokud učitel v praxi poruší tradiční etické normy a určitým způsobem neoprávněně zneužije svého postavení v kontradikci s legálním systémem.

Standardy s sebou přináší mnohé změny. Jednou z nich je představení pozice *leading practitioner* (LP, „vedoucí provozu výuky“), jehož náplní práce je rozvoj výukových kompetencí pedagogického personálu. Tato pozice nepodléhá žádnému standardu. O pravomocích tohoto pracovníka rozhoduje vedení školy.⁵ Další změna se týká odborného vzdělávání. Od září 2012 jsou učitelé se Statutem kvalifikovaného učitele pro učení a dovednosti (angl. *Qualified Teacher Learning and Skills status*, QTLS) oprávněni k výuce na školách jako plně kvalifikovaní učitelé. Tato změna byla realizována s cíle poskytnout školám příležitost získat zkušené učitele odborných předmětů (Department for Education, 2012, s. 2–3).

Ani pozice ředitele není ve Standardech opomenuta. Hodnocení ředitelů může stále podléhat Národním standardům pro ředitele (angl. *National Standards for Headteachers*), které byly zavedeny roku 2004 (Department for Education, 2013b, s. 3). Hodnocení jsou ředitelů, učitelů, ale i další vzdělavatelé působící v rámci škol. Na kvalitu výuky, ale i na dodržování Standardů učitele v praxi dohlíží inspektoři OFSTED. Jejich přístup a praktická aplikace standardů však nejsou učiteli pod vlivem uvedených změn vždy přijímány pozitivně.

Někteří učitelé s novými změnami nesouhlasí a přiklání se k původnímu systému. Nové standardy jsou pro ně nesrozumitelné a neuchopitelné. Systém je pro ně zmařený a způsobuje jim stres. Kritizují neohlašované inspekce a observace a pochybují o svých profesních kvalitách a zkušenostech. Ze škol již odešli i zkušení učitelé.⁶ Podle Spilkové (2010, s. 78) ve Velké Británii dokonce kritici Standardů hovoří o dehumanizaci učitelé profese a přípravy na ni, protože vedou k uniformitě, potlačují význam individuality učitele ve výchově, omezují autenticitu a kreativitu učitelů. Z koncepčního hlediska zde došlo ke zjednodušení celého systému hodnocení kvality učitele i propojení většiny původních standardů, ale v praxi jejich zavádění a nová terminologie představuje mnohé komplikace. Ty souvisejí se stávajícím systémem finančního ohodnocení učitelů, s novými typy učitelských pozic a především s porozuměním učitelů i širší veřejnosti praktickému využití nové verze standardů. Vzhledem k příčinám vedoucím k tvorbě nové verze standardů se tedy jedná o zájímavý paradox.

⁵ ATL: The Education Union. (2013). *FAQs on teachers' pay in England and Wales*. Dostupné z <http://www.atl.org.uk/pay/pay-negotiations/pay-changes-faqs.asp>.

⁶ The Guardian. (2013) *Secret Teacher: beware of the professional standards paradox*. Dostupné z <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/mar/02/professional-standards-schools-leaders-support-secret-teacher>.

3 Standardy učiteléské profese ve Walesu

Obdobou anglického ministerstva školství je výbor pro Vzdělávání a dovednosti v rámci Velšské vlády (angl. *Welsh government, Education and skills*). Další významnou organizací v oblasti vzdělávací politiky ve Walesu je Velšský Spolkový výbor pro vzdělávání (angl. *Welsh Joint Education Committee, WJEC*). Po devoluci vzniklo ve Walesu velšské kurikulum (velšsky *Cwriclwm Cymreig*), které je výrazně zaměřeno na propagaci velšské identity a sociokulturního kontextu Walesu. Jinak tomu není ani u učiteléských standardů. Pojetí učiteléské profese, ze kterého velšské standardy vychází, je založeno na silném komunitním přesahu života školy a aktérů, kteří v tomto prostředí koexistují.

Zpráva OECD v roce 2012 potvrdila ve velšských školách pozitivní prostředí pro učení, ale současně nejhorší výsledky na území Velké Británie. Kritizovala učiteléské standardy ve Walesu, nedostatek možností pro kariérní postup a profesní rozvoj učitele a ředitele.⁷ Studium učitelství bylo ve Walesu negativně hodnoceno na podzim roku 2013, a to na *South East Wales Centre for Teacher Education and Training*. Velšská inspekce ESTYN zde nebyla spokojená s výukou didaktiky anglického jazyka a matematiky a vytýkala nefunkční management centra nebo štedré známkování.⁸

Učiteléské studium je v posledních letech ve Walesu intenzivně diskutováno zejména v rovině učiteléských standardů. Jejich revize byla od začátku vnímána jako velká naděje pro novou tvář Walesu. Revidované profesní standardy pro učitele ve Walesu (angl. *Revised Professional Standards for Education Practitioners in Wales*) byly představené v září 2011. Jedná se o prohlášení týkající se učitelů, vedoucích pracovníků na školách a asistentů učitele ohledně jejich profesních hodnot, atributů, znalostí a dovedností. Vysvětlují očekávání od učitele v každé kariérní fázi a pomáhají jim vymezit jejich další profesní rozvoj. Existence profesních standardů je nezbytná pro zvýšení úrovně a výsledků výuky ve Walesu. Obsahují rámcový přehled požadavků umožňující v praxi identifikovat a plánovat individuální výkon a cíle, a vybírat si vhodné profesní rozvojové aktivity. V rámci revize standardů došlo ke změnám u následujících standardů:

- Standardy pro asistenty učitele vyššího stupně (angl. *Higher Level Teaching Assistant Standards, HLTA*);
- Standardy pro praktikující učitele (angl. *Practising Teacher Standards, PTS*) nahrazují Standard ukončení iniciačního období (angl. *the End of Induction Standard*);
- Standardy pro leadership (angl. *The Leadership Standards*) nahrazují Standardy pro ředitele ve Walesu (angl. *the National Standards for Headteachers in Wales*). První skupina standardů se týká vzdělatelů, kteří mají ve škole podpurnou, resp. asistentkou úlohu. Zkušení i nově kvalifikovaní učitelé nově využívají druhý

⁷ BBC Wales. (2014) *OECD: Welsh government lacks education 'long-term vision'*. Dostupné z <http://www.bbc.com/news/uk-wales-26962501>.

⁸ BBC Wales. (2014): *Concern by Estyn over teacher training quality at centre*. Dostupné z <http://www.bbc.com/news/uk-wales-24378040?print=true>.

typ standardů nazvaný Standardy pro praktikující učitele. Ředitelská profese podléhá Standardům pro leadership. Pokud ale ředitel současně vyučuje, musí využívat i Standardy pro praktikující učitele. Ředitelé si stanovují své rozvojové cíle přímo ve vztahu k jejich roli na dané škole. Součástí jejich standardů jsou pokyny pro observace ve třídě.⁹

Nově kvalifikovaní učitelé musí ve Walesu splnit požadavky kladené Standardy pro praktikující učitele (PTS). Pokud je učitel místní autoritou informován o tom, že těmito kritériím nevyhověl nebo potřebuje k jejich naplnění více času, může se odvolat na Radu pro Všeobecnou výuku ve Walesu (angl. *General Teaching Council for Wales*, dále jen Rada). Ta prověří situace, kdy učitel nesouhlasí s daným rozhodnutím.¹⁰

U Standardů pro asistenty učitele vyššího stupně a Standardů pro praktikující učitele se v textu objevují tyto kategorie: profesní hodnoty a atributy, profesní znalosti a profesní dovednosti. Standardy pro leadership obsahují následující témata:

- vytváření strategické vize;
- vedení učebního a výukového procesu;
- rozvoj v rámci práce s druhými;
- řízení školy;
- zajišťování účetnictví;
- posilování zaměření na komunitu (Welsh Government, 2011, s. 9–14).

Zodpovědností Rady je regulovat učitelskou profesi takovým způsobem, aby její výkon ve Walesu odpovídal *Zákonu o vyučování a vysokoškolském vzdělávání* (angl. *Teaching and Higher Education Act*). Tento cíl je naplňován registrací učitelů, ale také stanovením etického kodexu pro registrované učitele (angl. *Code of Professional Conduct and Practice for Registered Teachers*).

Kodex je informací nejen pro učitele, ale také pro rodiče, žáky a širokou veřejnost. Byl připravován od roku 2002. V praxi jeho finální verze funguje od roku 2011. Porušením kodexu může být například stahování pornografického materiálu ze školního počítače, nevhodná konverzace učitele se žákem na Facebooku, kriminální útok učitele na třídu a distribuce drog. Porušení etického kodexu však nemusí automaticky znamenat vyškrcnutí učitele z registru. Rada má k dispozici množství sankcí.¹¹

V první části profesního kodexu jsou jmenovány klíčové principy učitelské profese jako důvěra a respekt, bezpečí a přátelské prostředí, spolupráce učitelů, spolupráce s rodiči a dalšími vzdělavateli či poradenskými pracovníky, smysl pro čest a integritu ve vztahu k žákům a důvěrnost informací o žácích. Druhá část kodexu je věnována

⁹ Learning Wales. (2012). *Professional Standards*. Dostupné z <http://learning.wales.gov.uk/yourcareer/professionalstandards/?lang=en>.

¹⁰ General Teaching Council for Wales. (2013). *Teachers who fail to meet the practising teacher standards in Wales*. Dostupné z http://www.gtcw.org.uk/gtcw/index.php?option=com_content&view=article&id=221&Itemid=194&lang=en.

¹¹ General Teaching Council for Wales. (2012) *Revised code of professional conduct and practice for registered teachers FAQ*. Dostupné z http://www.gtcw.org.uk/gtcw/index.php?option=com_content&view=article&id=390:revised-code-of-professional-conduct-and-practice-for-registered-teachers-faq&catid=26:professional-standards-information&lang=en.

78 profesní praxi. Patří sem pouze téma věnované zodpovědnosti učitele při realizaci učitelské praxe. Do poslední části jsou zařazeny kriminální přestupky učitele, kde je analyzována důvěra veřejnosti v činnost registrovaného učitele (General Teaching Council for Wales, 2011, s. 2–6).

Standardy učitele ve Walesu úzce souvisí se sociálně kulturním pozadím velšské komunity a fungují v přímé návaznosti na etický kodex učitele ve Walesu. Jednotlivé standardy stejně jako v ostatních částech Velké Británie kopírují konkrétní fáze učitelské kariéry a dalšího profesního rozvoje učitele.

4 Standardy učitelské profese v Severním Irsku

Za vzdělávání je v Severním Irsku zodpovědné Irské ministerstvo školství (angl. *Department of Education, Northern Ireland*, DENI) a nově vzniklý Úřad vzdělávání a kvalifikací (angl. *Education and Skills Authority*, ESA). Dále zde funguje Rada pro Všeobecnou výuku v Severním Irsku (angl. *The General Teaching Council for Northern Ireland*, dále GTCNI). Jde o samoregulační profesní orgán pro učitele, který má statutorní povinnost určovat, kdo by měl vykonávat učitelskou profesi v Severním Irsku. Vzdělávací systém Severního Irsku je velmi specifický, ale patrně má více společných prvků s Walesem, než se Skotskem. Výsledky zkoušky A-levels (obdobu české maturitní zkoušky) jsou zde tradičně nejlepší ve Velké Británii, na což jsou Irové patřičně hrdí.¹²

V roce 2009 zde byly vydány Profesní standardy pro učitele, tutorů a další vzdělavatele v sektoru celoživotního vzdělávání (angl. *Northern Ireland professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector*). Při jejich tvorbě se organizace Lifelong Learning UK inspirovala strategií *Success Through Excellence* (2007), jejímž autorem bylo Irské ministerstvo pro zaměstnanost a učení. Standardy byly rozděleny do 6 domén týkajících se profesních hodnot, učení a výuky, plánování, hodnocení apod. (Lifelong Learning UK, 2009, s. 5). Domény byly podrobněji rozebrány v kategoriích – hodnoty, znalosti a praxe. Standardy byly zacíleny na širší spektrum vzdělavatelů.

Velmi podobné cílové skupině je věnovaná příručka nazvaná *Teacher Education Partnership Handbook* (2010) vydaná Radou pro všeobecnou výuku v Severním Irsku, která shrnuje pokyny pro studenty učitelství, začínající učitele, učitele-tutory a ostatní učitele v rámci jejich tří období profesního vývoje.¹³

Absolventi učitelského studia jsou povinni vyplnit tzv. Vstupní kariérní profil (angl. *Career Entry Profile*, CEP), který jim má pomoci k zahájení iniciačního období. V Severním Irsku funguje více než deset let vzdělávání učitelů založené na kompetencích

¹² Belfast Telegraph. (2014). *A-Level results: Northern Ireland students remain top of the class*. Dostupné z: <http://www.belfasttelegraph.co.uk/news/education/alevel-results-northern-ireland-students-remain-top-of-the-class-29503211.html>.

¹³ DENI. (2010). *Teacher Education Partnership Handbook*. Dostupné z <http://www.deni.gov.uk/index/school-staff/teachers-professional-development/teacher-education-partnership-handbook.htm>.

a holistickém přístupu. Z této myšlenky přímo vychází nový program *The Career Entry Professional Programme* (CEPP) vyvinutý pro nově kvalifikované učitele, jejímž autorem je Rada pro výuku (angl. *The Teaching Council*). Tento program přímo navazuje na Politiku kontinuálního vzdělávání učitelů (angl. *Policy of the Continuum of Teacher Education*). Jeho cílem je zajistit bezproblémový přechod z role studenta učitelství do role učitele. Splnění jeho požadavků je nutné pro plnou registraci učitele v Severním Irsku. Program je rozdělen do pěti částí: konzultace, vývoj studijního plánu s mentorem, tvorba portfolia, aktivity na škole i mimo ni a naplnění požadavků Standardu pro plnou registraci (The Teaching Council, 2012a, s. 2). Registrace učitele na GTCNI je bezpodmínečným předpokladem pro výkon učitelské profese v Severním Irsku, protože díky ní může učitel požádat o udělení statusu kvalifikovaného učitele (angl. *Qualified Teacher Status*).¹⁴

Po získání tohoto statusu je dále učitel během svého profesního působení hodnocen pomocí profesních standardů učitele. Jejich verze je pravidelně revidována a jejich znění vychází z odborných diskusí, ale také z obsahu dokumentů podobné povahy. Jedním z takových dokumentů je publikace nazvaná *Teaching: The Reflective Profession, General Teaching Council for Northern Ireland* (General Teaching Council for Northern Ireland, 2011, s. 6).

Nová verze standardů učitele je v Severním Irsku součástí Profesního kodexu pro učitele (angl. *Code of Professional Conduct for Teachers*), který nahrazuje kodex z roku 2007 a byl vydán v roce 2012. Jeho autorem je výše zmíněná Rada pro výuku, která se při vydání původní verze standardů zavázala k jeho pravidelným revizím ve tříletých až čtyřletých intervalech. Kodex zahrnuje standardy týkající se znalostí, dovedností a kompetencí, které se od registrovaných učitelů očekávají. Celkově se jedná o 33 standardů reflektujících komplexnost a různorodost učitelství a zahrnujících takové oblasti jako komunikace, lidské vztahy, rovnost ve vzdělávání a inkluze apod. Výchozími etickými hodnotami učitelské profese jsou v tomto dokumentu respekt, péče, integrita a důvěra (The Teaching Council, 2012b, s. 1–3).

Standardy identifikují profesní zodpovědnost učitele, která je ukotvena v rámci šesti oblastí:

1. Hodnoty a lidské vztahy
2. Integrita
3. Výkon profese
4. Praxe
5. Profesní rozvoj
6. Kolegialita a spolupráce

(The Teaching Council, 2012b, s. 3)

Znění aktuální verze bere v potaz širší vzdělávací kontext výuky jako angažovanost rodičů a širší komunity nebo další profesní rozvoj učitele. Funkčnost vzdělávacího systému se dotýká téměř každého, takže je zásadní, aby byl kodex srozumitelný

¹⁴ General Teaching Council for Wales. (2012). *Application for Qualified Teacher Status*. Dostupné z: http://www.gtcw.org.uk/gtcw_new/images/stories/downloads/registration/n_Ireland.pdf.

80 a jednoduše dostupný. Z tohoto důvodu byla přijata nová verze, která má mimo jiné prohloubit důvěru, kterou společnost v učitele vkládá.

Dostupné dokumenty související se zajištěním kvality učitelské profese v Severním Irsku nepředstavují ve všech případech tradiční pojetí standardů tak, jak je tomu například v Anglii. Jedná se spíše o soubor dokumentů, které na jednom místě sdružují základní morální principy vzdělávání v irském kontextu a učitelské kompetence. Požadavky na učitelskou profesi shrnují také výše uvedené příručky zaměřené na první tři roky po ukončení učitelského vzdělávání.

5 Komparativní analýza

Následující část textu je věnována shrnutí důležitých znaků analyzovaných standardů a jejich komparaci prostřednictvím třech základních kritérií. Prvním z nich je kritérium kontextu vzniku, kam bude zařazen rok vzniku či uvedení do praxe a autorství. Druhým kritériem je obsah standardů, kde bude rozebráno převládající zaměření standardů a jejich návaznost na etický kodex. Posledním kritériem je cílová skupina, kde je zjišťováno, komu jsou dané standardy určeny.

5.1 Kritérium: kontext vzniku standardů

Všechny uvedené standardy byly vydané v letech 2009–2012. V Anglii Standardy učitele (angl. *Teachers' Standards*) nabyly účinnosti v září 2012. Autorem je Ministerstvo školství. Nová verze standardů je revidovanou verzí původních standardů a vznikla stejně jako v Severním Irsku za účelem posílení jejich srozumitelnosti a návaznosti na kariérní řád učitele. Jak již bylo výše uvedeno, v praxi je diskutována jejich nedostatečná transparentnost pro veřejnost, která má dokonce učitelům způsobovat stres. Z tohoto důvodu se dané téma v Anglii v médiích diskutuje častěji než ve Walesu nebo Severním Irsku.

Ve Walesu a Severním Irsku za obsah standardů neodpovídají ministerstva, ale k tomu pověřené Rady. Autorem Revidovaných profesních standardů pro učitele ve Walesu (angl. *Revised Professional Standards for Education Practitioners in Wales*) je organizace *General Teaching Council for Wales* a byly prezentovány veřejnosti v září 2011. Aktuální verze standardů je jednou z klíčových otázek vzdělávací politiky Walesu. Jejich nové znění má přímo odrážet nezávislost Walesu v oblasti vzdělávání a vyjádřit specifickou komunitní identitu tohoto prostředí, která povahu vzdělávání významně ovlivňuje.

O velmi podobné situaci lze hovořit v Severním Irsku, kde text standardů akcentuje spolupráci s komunitou a rodinou. Nové standardy zde mají posílit dostupnost a srozumitelnost jejich znění širší veřejnosti, ale také důvěru veřejnosti v profesi učitele. Tuto podobnost lze do jisté míry zdůvodnit skutečností, že v obou těchto zemích standardy vyvíjely nezávislé rady, které se v jistém smyslu ve své vizi více blíží plnění cílů vzdělávací politiky na regionální úrovni. Dále se v obou případech

jedná o země, které se snaží ve svých devolvovaných politikách zdůraznit svojí nezávislost na Anglii. V anglické vzdělávací politice standardy spíše zrcadlí téma propojení státního a soukromého sektoru v oblasti vzdělávání.

Geneze standardů v Severním Irsku oproti Walesu a Anglii intenzivně odkazuje na přímou návaznost na princip celoživotního učení. Současná verze standardů učitele zde byla vydaná Radou pro výuku (angl. *The Teaching Council*) v roce 2012. Jedná se o revidovanou verzi standardů z roku 2007, která vznikla na základě závazku jejich znění každé čtyři roky revidovat. Tento závazek byl stanoven již při vzniku původní verze standardů a neobjevuje se u standardů ve Walesu ani v Anglii. Jedná se o systém velmi specifický a poněkud odlišný od zbývajících dvou oblastí. Kvalitu učitelské profese zde totiž zajišťuje mimo jiné také série dokumentů různé povahy a důležitosti. Jedná se o příručku *Teacher Education Partnership Handbook* (2010) vydanou Radou *General Teaching Council for Northern Ireland*. Druhou zásadní publikací je *Teaching: The Reflective Profession* opět vydaná Radou v roce 2011. Dále byly v Severním Irsku v roce 2009 vydány standardy nazvané *Northern Ireland professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector* (2009), které vydala Organizace *Lifelong Learning UK*.

5.2 Kritérium: Obsah standardů

Anglické standardy pracují s kategorií hodnot, kompetencí a s profesním kodexem. Standardy zde byly dříve rozděleny na pět úrovní podle kariérního stupně učitele. Nová verze standardů pracuje pouze se statutem kvalifikovaného učitele (angl. *Qualified Teacher Status*). Obsah jejich aktuálního znění je rozdělen do tří částí. Jedná se o Preambuli, Standardy pro výuku a Profesní kodex učitele.

Anglie a Wales sdílí jeden platový řád, a proto je návaznost standardů na něj v těchto zemích stejná. Ve velšském kontextu však tato skutečnost není v dostupných dokumentech zdůrazňována tak intenzivně jako v Anglii, což zde lze opět interpretovat jako důsledek užšího sepětí vzdělávání se soukromým sektorem.

V Severním Irsku je text standardů součástí učitelského kodexu nazvaného *Code of Professional Conduct for Teachers* a je dále specifikován v rámci etických hodnot učitelské profese. Jedná se o respekt, péči, integritu a důvěru. Dále je text rozdělen do šesti oblastí, které konkretizují znalosti, dovednosti a kompetence učitele. Tento dokument tedy sdružuje klasické pojetí standardů s etickým kodexem učitelské profese.

Wales ve standardech pracuje s kategoriemi hodnoty, znalosti a dovednosti. Revidované standardy jsou zde rozděleny do tří kariérních fází. Jedná se tedy o tři různé standardy. Třetím z nich jsou Standardy pro leadership, které mají na rozdíl od zbylých dvou standardů zcela jinou strukturu. Jsou věnovány dílčím tématům úzce souvisejícím s kompetencemi pro řízení školy.

V Anglii a Irsku standardy učitele v podstatě představují jeden dokument. Ve Walesu se jedná o tři dokumenty, které oproti ostatním dvěma zemím jasně zdůrazňují přímý profesní rozvoj směrem k vedoucí pozici ve školství. Pouze ve Walesu na-

82 stala situace, kdy etický kodex není součástí textu standardů, ani na něj nenavazuje. Aktuální verze Etického kodexu pro registrované učitele (angl. *Code of Professional Conduct and Practice for Registered Teachers*) z roku 2011 byla do praxe zavedená Radou *General Teaching Council for Wales*.

5.3 Kritérium: Cílová skupina standardů

Cílovou skupinu standardů v Anglii tvoří všichni učitelé nezávisle na věku či předchozích zkušenostech. Jedná se ale také o personál školy zahrnující zaměstnance na vedoucích postech a veřejné vládní autority. Jejich obsah je věnován učitelům v průběhu jeho profesní dráhy v oblasti postojů, vědomostí a dovedností. Standard je tedy rozveden na základě principu celoživotního učení, i když to není explicitně řečeno.

Ve Walesu jsou standardy určeny také širší cílové skupině vzdělavatelů. Mají oslovit nejen učitele a vedoucí pracovníky na školách, ale také asistenty učitele, jejichž pozice je vnímána jako příklad učitelské profese.

V Severním Irsku tvoří cílovou skupinu standardů oproti Walesu a Anglii primárně učitelé a studenti učitelství. V tomto případě se tedy překvapivě irský kontext odlišuje od velšského. Vzhledem k explicitní orientaci Irska a Walesu na komunitní přesah školního vzdělávání by se dalo předpokládat, že se tato skutečnost odrazí u vymezení cílové skupiny v obou těchto zemích. Z terminologického hlediska je zde za učitele považován každý úspěšný absolvent učitelského studia, který se registruje u Rady pro výuku. Ve Walesu tato registrace probíhá na již zmiňované radě *General Teaching Council for Wales*. Oproti tomu v Anglii tento proces probíhá na Ministerstvu školství.

6 Závěr a implikace pro vzdělávací politiku České republiky

Prezentovaná teoretická analýza komplexně představila standardy učitelské profese v zemích Velké Británie, které jsou z pohledu školské politiky zcela svébytné a autonomní. Tato skutečnost byla ve všech případech doložena uvedením konkrétního institucionálního zázemí, v rámci kterého různé dokumenty zajišťující kvalitu učitelství vznikaly a byly aplikovány do praxe. Pouze na základě kritického posouzení učitelských standardů v perspektivě anglické, skotské, velšské a irské komunity lze poukázat na to, jak různě může být kvalita profese učitele ve Velké Británii chápána.

V Anglii probíhá vydávání standardů pod záštitou vládních činitelů. Wales a Severní Irsko chápou učitele především jako profesionála působícího v širším komunitním prostředí. V Severním Irsku je ze všech analyzovaných zemí kladen největší důraz na princip celoživotního vzdělávání. V Anglii a Walesu jsou oproti Severnímu Irsku do učitelské komunity řazeni asistenti učitele, tutoři a další vzdělavatelé. Uvedená

fakta jasně poukazují na specifiku daného prostředí, které pojetí a aplikaci standardu zásadně determinuje, ale také na mnohé sdílené prvky.

Kritéria zvolená pro potřeby komparace standardů byla zvolena tak, aby umožnila transparentní a srozumitelné srovnání podnětné pro české prostředí a aby vyzdvihla zdánlivě detailní informace hrající však v existenci učitelských standardů často zásadní roli. To, v jakém institucionálním kontextu jsou dokumenty vyvíjeny, přímo odkazuje nejen na význam, kterým je jim z pohledu odborné i laické veřejnosti přikládán, ale také na jednotnost či naopak fragmentaci v chápání jejich poslání a obsahu. Zde je vhodné poukázat na komplikace, ke kterým dochází, jestliže standardy vznikají pod záštitou více organizací. Problémem také může být návaznost nové verze revidovaných standardů na původní terminologii, která je vázána například na platový systém, jak je tomu v Anglii.

Mapování období, kdy vznikaly pracovní či finální verze standardů, a kdy nabyly účinnosti, může dále poukázat na míru akcelerace vývoje dané problematiky. Popisované standardy vznikaly zhruba během pětiletého období, což do jisté míry znemožňuje technicistní vzájemné kopírování. Z hlediska obsahu analýza poukázala na některé rozdíly ve struktuře standardů i na rozdílnou terminologii. Zajímavé je také propojení nebo naopak separování standardů od etického profesního kodexu, ale také problematika propojení státního a soukromého sektoru ve školství.

To, pro jakou cílovou skupinu jsou standardy určeny, by také mohlo být pro Českou republiku inspirativní. V českém prostředí nebyla verze učitelských standardů i po letitých snahách doposud finalizována, takže nebude připravována revidovaná verze. To lze chápat jako výhodu a výzvu. Standardy by bylo vhodné vymezit nejen pro učitele a ředitele, ale také pro asistenty učitele, výchovné poradce, metodiky prevence nebo sociální pedagogy. Tato skutečnost by například mohla pozitivně ovlivnit začlenění profese sociálního pedagoga do Zákona o pedagogických pracovnících.

Jako neobvyklá se může jevit dynamická povaha britských standardů, která učitele cíleně motivuje k celoživotnímu sebevzdělávání, autoevaluaci a neustálé reflexi svých činností se svými kolegy a dalšími partnery. Standardy zde nejsou pouze teoretickými dokumenty na koncepční úrovni, ale praktickými nástroji pro udržitelnost celoživotního vzdělávání učitelů. S tím přímo souvisí i orientace na leadership, a to nejen u vedoucích pracovníků. Britské standardy umožňují všem učitelům podchytit svůj potenciál pro podílení se na řízení školy.

Ať už uvedené informace budou v očích české veřejnosti spatřovány jako inspirace nebo jako varování, jedná se o aspekty, zásadní již v počáteční fázi opětovného budování standardů učitele. Jejich zvážení by mělo vést k zavedení nástrojů pro budování kvality učitelské profese v plošném měřítku takovým způsobem, aby se nestaly hrozbou ve formě kontroly, ale inspirativní a motivující pomůckou na náročné cestě k budování učitelské kariéry.

- ATL: The Education Union. (2013). *FAQs on teachers' pay in England and Wales*. Dostupné z <http://www.atl.org.uk/pay/pay-negotiations/pay-changes-faqs.asp>.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4–13.
- Day, C. (2012). Efektivní učitelé a jejich vášnivě zaujetí kvalitou. *Orbis scholae*, 6(3), 9–26.
- DENI. (2010). *Teacher education partnership handbook*. Dostupné z <http://www.deni.gov.uk/index/school-staff/teachers-professional-development/teacher-education-partnership-handbook.htm>.
- Department for Education. (2013a). *School teachers' pay and conditions document 2013 and Guidance on school teachers' pay and conditions*. London: Department for Education.
- Department for Education. (2013b). *Teachers' standards: Statutory guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. London: Department for Education.
- Department for Education. (2012). *Teachers' standards*. London: Department for Education.
- Department of Education. (2011). *First report of the Independent Review of Teachers' Standards*. Dostupné z <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/reviewofstandards>.
- General Teaching Council for Wales. (2013). *Teachers who fail to meet the practising teacher standards in Wales*. Dostupné z http://www.gtcw.org.uk/gtcw/index.php?option=com_content&view=article&id=221&Itemid=194&lang=en.
- General Teaching Council for Wales. (2012). *Revised code of professional conduct and practice for registered teachers FAQ*. Dostupné z http://www.gtcw.org.uk/gtcw/index.php?option=com_content&view=article&id=390:revised-code-of-professional-conduct-and-practice-for-registered-teachers-faq&catid=26:professional-standards-information&lang=en.
- General Teaching Council for Northern Ireland. (2011). *Teaching: the reflective profession*. Belfast: General Teaching Council for Northern Ireland.
- General Teaching Council for Wales. (2011). *Code of Professional. Conduct and practice for registered teachers*. Cardiff: General Teaching Council for Wales.
- Learning Wales. (2012). *Professional standards*. Dostupné z <http://learning.wales.gov.uk/yourcareer/professionalstandards/?lang=en>.
- Lifelong Learning UK. (2009). *Northern Ireland professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector*. Belfast: Lifelong Learning UK.
- Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Education studies: An introduction*. Glasgow: Open University Press.
- Sammons, P., Qing Gu, Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101.
- SKAV o.s. (2010). *Profesní standardy učiteléské práce v zahraničí – co si z jejich zkušeností vzít pro naši současnou situaci?* Dostupné z <http://www.zkola.cz/pedagogove/Stranky/Profesni%20standardy-u%C4%8Ditel%C3%A9-v-zahranici-v-zahranici%20-%E2%80%93-co-si-z-jejich-zku%C5%A1enost%C3%AD-vz%C3%ADt-pro-na%C5%A1i-sou%C4%8Dasnou-situaci.aspx>.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3/4), 70–80.
- The General Teaching Council for Scotland. (2014). *About the Council*. Dostupné z: <http://www.gtcs.org.uk/council/about-council.aspx>.
- The Guardian. (2013). *Secret Teacher: beware of the professional standards paradox*. Dostupné z <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/mar/02/professional-standards-schools-leaders-support-secret-teacher>
- The Teaching Council. (2012a). *Career entry professional programme*. Maynooth.
- The Teaching Council. (2012b). *Code of professional conduct for teachers*. Maynooth.

- The Royal Borough of Kensington and Chelsea. (2012). *Guidance on the professional Teachers' Standards*. Dostupné z <http://www.rbkc.gov.uk/educationandlearning/cpdforschools/newlyqualifiedteachers/nqtinductionhandbook/theprofessionalstandards.aspx>.
- Váňová, M. (2009). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Welsh Government. (2011). *Revised professional standards for education practitioners in Wales*. Cardiff.

Mgr. Karolína Pávková, Ph.D., Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
karolina.pavkova@ff.cuni.cz

Standard učitelé profese ve Skotsku

87

Jan Voda

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Kvalita vzdělávání je přímo úměrná kvalitě učitelů a ta se do velké míry odvíjí od jejich vzdělání, celoživotního učení a profesionalizace. Znakem rozvinuté profesní kultury je mimo jiné existence profesního standardu. Zavedení standardu je nicméně náročný a komplikovaný proces, který vyžaduje značné politické odhodlání, cílevědomost i odvahu. V příspěvku nabízíme širší pohled na školskou politiku ve Skotsku, kde se s těmito problémy dokázali v pozoruhodně krátké době vyrovnat, dosáhli široce sdíleného konsensu, přijetí a spolupráce, jejímž výsledkem jsou revizované Standardy platné od srpna 2013.

Klíčová slova: kvalita, učitel, profesní standard, školská politika, celoživotní učení, Skotsko

The Professional Standards in Scotland

Abstract: The quality of education is directly linked to the quality of teachers and this mainly depends on their education, lifelong learning and professionalization. The feature of developed professional culture, among others, is the existence of professional standards. To introduce the standard, however, is quite a difficult and complicated process which requires considerable political commitment, determination and courage. In this paper, we offer a broader view of education policy in Scotland, where they reached – in a remarkably short amount of time – a widely shared consensus of acceptance and cooperation. This resulted in revised standards that were applied in August of 2013.

Keywords: quality, teacher, professional standard, school policy, career-long learning, Scotland

Motto: „Skotsko má pevný vzdělávací systém s tisíci angažovaných a pracovitých učitelů, kteří se snaží dovést naše děti a mládež k nejlepším možným výsledkům.“ (z programového prohlášení Národní skupiny partnerů; NPG, 2012 s. 4)

Učitelé profese zaujímá významné místo v sociálních a politických diskusích v mnoha zemích. Na představitelích školské politiky, na profesních organizacích a na institucích vzdělávajících učitele leží odpovědnost zajistit, aby učitelé ve všech školách byli dobře připraveni pro svou náročnou práci. S tím souvisí odpovědnost zavést takové systémy, které umožňují definování a prosazování žádoucích profesních kvalit a jejich standardů (Spilková, 2010).

Standardy představují soubor hodnot a znaků umožňujících spravedlivé, spolehlivé a smysluplné posouzení kvality profesního výkonu (Ingvarson et al., 2006; Spilková, 2008; CEPPE, 2013). V procesu vytváření standardů by se tvůrci měli snažit identifikovat a pochopit charakteristické rysy a aspirace učitelé profese – unikát-

88 ní věci, které kvalitní učitelé znají a dělají. Standardy by tak měly být vyjádřením znaků profesního výkonu, které jsou v rámci profese a ve společnosti obecně nejvíce ceněny. Proces tvorby standardu v tomto smyslu má sjednotit učitele kolem sdílených ideálů a hodnot a v praxi podporovat sladění rozdílných přístupů. Tvůrci standardu musí usilovat o formulaci vize kvalitního vyučování, která bude určující pro podrobnější vyjádření, co by učitelé měli vědět, jaké hodnoty zastávat, co by měli být schopni dělat – to vše s cílem vytvářet kontext právě pro takovou kvalitu výuky.

Cílem příspěvku je informovat o stavu řešení standardů učitelství ve Skotsku po jejich revizi v roce 2013 a zasadit tyto informace do širšího národního kontextu, v němž se formoval koncept kvality učitelů ve Skotsku a požadavek celoživotního učitelského vzdělávání. Základním výzkumným přístupem pro shromáždění relevantních informací byla obsahová analýza školskopolitických dokumentů Skotska a studium vlastních standardů učitelství ve Skotsku.

1 Skotský národní kontext

Většina z klíčových principů/hodnot, na nichž je vzdělávání ve Skotsku postaveno, vychází z dlouholeté tradice. Právní předpisy se zde týkají především správy a organizace školského systému. Vlastní principy vzdělávání jsou částečně odrazem vzdělávací politiky vlády, dílem představují konsensuální názor odborníků zachycený v mnoha analytických zprávách a pedagogických dokumentech. Pětici strategických cílů vláda vyjádřila svoji vizi budoucnosti země (*National performance framework*, 2011): Skotsko, které je (1) bohatší a spravedlivější (*wealthier and fairer*), (2) chytřejší (*smarter*), (3) zdravější (*healthier*), (4) bezpečnější (*safer*) a (5) silnější a zelenější (*stronger and greener*). Ve sféře vzdělávací politiky je určující zejména strategický cíl „chytřejší Skotsko“ a z něho odvozené cílové stavy a ukazatele. Chytřejší Skotsko je artikulováno posílením šancí člověka být úspěšný od rané výchovy až po celoživotní vzdělávání a dále směřováním k větší sociální a hospodářské soudržnosti, jíž je dosahováno zodpovědnou péčí o to, aby vzdělání jako významný faktor přispívalo k budování silnějších a více houževnatých rodin a komunit. Představa „chytřejšího Skotska“ je konkretizována směřováním k naplnění 16 národních cílových stavů (*outcomes*) shrnutých do následujících výroků:

- Jsme vzdělanější, zkušenější a úspěšnější národ, pověstný pro náš výzkum a inovace.
- Naši mladí lidé jsou úspěšní učící se jedinci (*learners*), seběvědomé osobnosti, efektivní přispěvatelé (*contributors*) a odpovědní občané.
- Naše děti mají nejlepší start do života a jsou připraveny k úspěchu.
- Zlepšili jsme životní šance pro ohrožené děti, mládež a rodiny. (www.scotland.gov.uk)

Jedním z nástrojů takto pojaté vzdělávací politiky je kurikulární reforma artikulovaná v dokumentu *Curriculum for excellence* (Scottish Executive, 2004). Ten

je obecně považován za vývojový mezník ve skotském vzdělávání, oslavován jako „jeden z nejambicióznějších programů transformace vzdělávání, který kdy Skotsko mělo“ (Scottish Government, 2008, s. 1). *Curriculum for excellence* je radikální především v tom, že vyžaduje posun pedagogické práce ve třídě k většímu důrazu na výuku orientovanou na žáka (*pupil centred*). Současně s tím je oživen pohled na učitele jako na profesionálního spolutvůrce kurikula, aktéra změny a položen důraz na flexibilní plánování soudržných, pružnějších a obohacenějších osnov pro žáky od 3 do 18 let. Nové kurikulum si klade za cíl zajistit, aby všichni mladí lidé ve Skotsku mohli rozvinout své znalosti, dovednosti a vlastnosti (*attributes*), které budou potřebovat pro osobní růst při studiu i v zaměstnání, nyní i v budoucnu:

Naše aspirace jsou umožnit všem dětem rozvinout svůj potenciál jako úspěšní studenti (*learners*), sebevědomí jedinci, odpovědní občané a platní přispěvatelé k životu ve společnosti. (Scottish Executive, 2004, s. 6)

Tato věta je vyjádřením čtyř ústředních kompetencí (*capacity*). Kurikulum zahrnuje veškerou zkušenost učících se nabytou prostřednictvím jejich vzdělávání, kdekoli jsou vyučováni. Popis této zkušenosti je v dokumentu strukturován do čtyř oddílů: (1) vzdělávací oblasti a vyučovací předměty, (2) mezipředmětové učení, (3) pozitivní étos a klima respektu a důvěry, založené na společných hodnotách v celé školní komunitě a (4) příležitosti pro osobní úspěch ve třídě a mimo ni, což dává žákům pocit spokojenosti a posiluje jejich motivaci, odolnost a spolehlivost.

Curriculum for excellence (CfE) jsme zde podrobněji popsali proto, abychom ilustrovali, jaké úkoly před skotskými učiteli stojí. Navzdory pregnantní rétorice strategických dokumentů totiž také ze skotských škol zaznívají určité pochybnosti. Např. internetový magazín *The Telegraph* uvedl v dubnu 2012: „Skotští učitelé jsou ‚zmítáni v temnotách‘, protože nové kurikulum je nejasné v tom, co by se děti ve třídě měly učit...“¹ Vedle obdobných mediálních prohlášení jsou k dispozici i studie (Baumfield, & Menter, 2008; Baumfield, Livingston, & Menter, 2009). Odborníci z University of Stirling (Priestley & Minty, 2012) dospěli prostřednictvím 31 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a internetového dotazníku (N = 716) k tomuto závěru:

Náš výzkum nás přesvědčil o tom, že Skotsko má vysoce profesionální a motivované učitele, nicméně, takový závazek (rozuměj tvorba nového kurikula) je pro mnoho lidí obtížný z důvodu nejasnosti a nesoudržnosti v dokumentech, jimiž se řídila implementace CfE, a pro nedostatek systematických postupů pro přemostění realizační mezery mezi politikou a praxí. (s. 9)

Tato skutečnost se nám jeví jako alarmující, neboť odhaluje dosud nedořešený problém v samém jádru skotské vzdělávací reformy.

¹ *The Telegraph*, 11. 4. 2012, <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/9198231/Scottish-teachers-floundering-over-Curriculum-for-Excellence.html>.

2 Klíčové fáze transformace v dokumentech skotské vzdělávací politiky

V našem výkladu budeme sledovat implementaci stávajících revidovaných standardů učitelství od prvního explicitního impulzu v tzv. Donaldsonově zprávě z prosince 2010 (Donaldson, 2011) až po jejich oficiální zavedení v srpnu 2013. Přesto je nutné vnímat tento ohraničený výsek v širším kontextu a v sepětí s dřívějšími koncepcemi skotského vzdělávání. Mezi ně patří např. strategický dokument *A teaching profession for the 21st century* (Scottish Executive, 2001) nebo tzv. McCormacova zpráva² o zaměstnanosti učitelů ve Skotsku (Scottish government, 2011).

Současně musíme českému čtenáři připomenout, že v preprimárním, primárním a sekundárním skotském školství zastávají rozhodující úlohu místní samosprávy (*local government councils*). Tyto samosprávy, kterých je ve Skotsku 32, mají přímou odpovědnost za školy, zaměstnávání pedagogických pracovníků, poskytování a financování většiny vzdělávacích služeb a implementaci skotské vládní politiky ve vzdělávání. Zákon z roku 2000 (*The standards in Scotland's schools etc. act*) zakotvuje povinnost místních samospráv usilovat o zlepšování kvality školního vzdělávání a zveřejňovat roční plány rozvojových cílů škol, které spravují (EURYPEDIA).

Na národní úrovni existuje ve Skotsku několik agentur pro rozvoj vzdělávání zřízených k tomuto účelu skotskou vládou, které jsou využívány pro konzultace v otázkách kurikulární politiky, učení a vyučování a hodnocení. Členy těchto orgánů jsou pedagogičtí pracovníci z různých druhů vzdělávacích zařízení a zástupci mimo školství. Pro účely tohoto příspěvku je nutné jmenovat dvě instituce: Nejvyšší skotská rada pro vyučování (*The general teaching council for Scotland – GTCS*) je ze zákona odpovědná za udržování registru učitelů (bez zápisu do registru nemůže nikdo ve Skotsku vyučovat) a za zavedení a monitorování profesních učitelských standardů. Ministr školství musí podle téhož zákona projednávat s GTCS všechny záležitosti týkající se vzdělávání učitelů. Od dubna 2012 je GTCS zcela autonomní profesní organizací. Druhou z národních institucí je *Learning and teaching Scotland (LTS)*, jejímž prostřednictvím jsou zastoupeny různé vzdělávací zájmy. LTS poskytuje poradenství ohledně školního kurikula, výuky, nových technologií a efektivnější vzdělávací praxe. (EURYPEDIA)

Jak jsme uvedli shora, východiskem našeho zkoumání je obsáhlá analytická zpráva dr. Grahama Donaldsona *Report of a review³ of teacher education in Scotland* (Zpráva o přezkumu vzdělávání učitelů ve Skotsku; Donaldson, 2011), která vešla ve

² Kennedy, Barlow, & MacGregor (2012) provedli v McCormacově zprávě důkladnou obsahovou analýzu pojmu „profesionalita“. Upozorňují, že tento výraz se v dokumentu vyskytuje celkem 13, a to výhradně v souslovích „zlepšování profesionality, zvyšování profesionality, posílená profesionalita, rozšířená profesionalita, vzrůstající profesionalita“. Autoři poukazují, že „použití této terminologie naznačuje, že učitelé nejsou v současnosti (2011 – pozn. autor) profesionální dostatečně, anebo nejsou profesionální ‚správným‘ způsobem“. (s. 6) Argumentují, že v této souvislosti je signifikantní řada nedořešených otázek: „Kdo zlepšuje profesionalitu? Jaký koncept profesionality má být posilován? Proč potřebuje být profesionalita učitelů zvyšována právě nyní?“ (tamtéž)

³ Odkaz na „Review“ v názvu zprávy propojuje Donaldsonovy aktivity s dřívější agendou Skotské vlády *Review of Teacher Education in Scotland (RATES)*. Cílem programu bylo přezkoumat, zda

známost jako *Teaching Scotland's future* (Budoucnost skotského učitelství) a později se stala vůdčím národním programovým dokumentem pro zlepšení odborného učitelského vzdělávání. Pokud jsme dříve zmiňovali přímočarost celého vývoje, je na místě připomenout, že Donaldson zpracoval svůj text na žádost ministra školství, aby bylo přezkoumáno kontinuum profesního vzdělávání učitelů ve Skotsku, počínaje výběrem uchazečů, přes počáteční (pregraduální) vzdělávání, vzdělávání v průběhu rané kariéry, až do fáze dalšího profesního rozvoje a vzdělávání vedoucích školských pracovníků.

V průběhu dalšího výkladu si budeme všimnout, jak pružně a rychle dokázaly zúčastněné strany jednat. Donaldson⁴, který předtím působil jako ústřední inspektor HMle (*Her Majesty's Inspectorate of Education* – Inspektorát vzdělávání Jejího Veličenstva), obdržel zakázku v listopadu 2009 a již v únoru 2010 zahájila jeho pracovní skupina⁵ činnost. Společně se svými spolupracovníky navštívil Donaldson každou z univerzit poskytující vzdělávání učitelů ve Skotsku, výběr místních samospráv a škol, jednal s širokým spektrem zainteresovaných subjektů a osob. Zadal zpracování přehledové studie odborné literatury, aby shromáždil evidenci o vzdělávání učitelů ve vyspělých zemích světa – tam, kde byla identifikována inspirativní zkušenost, vedl konzultace s místními odborníky. Obdobně vyzval domácí instituce, aby poskytly příklady dobré praxe (*call for evidence*) a získal přes 100 plnohodnotných odpovědí. Dále administroval dotazník pro učitele v činné službě s návratností od 2500 respondentů.⁶ Analýzy v Donaldsonově zprávě tak mají velmi široký záběr a jsou ukotveny v rozsáhlé datové základně.

Výsledkem tohoto šetření a práce Donaldsonova týmu byla stostránková studie, která obsahuje pět ústředních, axiomatických myšlenek, jež jsou základem pro celkem 50 konkrétních doporučení. Hlavní myšlenky (*major ideas*):

- Dva nejdůležitější a současně nejdosazitelnější způsoby, jak může školní vzdělání naplnit vysoké aspirace, které Skotsko klade na svou mladou generaci (srov. *Smart Scotland*), spočívají v podpoře a posílení – zaprvé – kvality výuky a – za druhé – kvality vedení škol.
- Učitelství by mělo být uznáno ve své komplexnosti a náročnosti vyžadující nejvyšší úroveň profesní způsobilosti a osobního nasazení.
- Pedagogické vedení (*leadership*) je založeno na principiálních hodnotách a způsobech myšlení, kterých je potřeba dosáhnout a uchovat si je již na vstupu do učitelské profese.
- Apely (*imperatives*), na jejichž základě bylo zformulováno *Curriculum for excellence*, nepozbyly na významu a budoucnost prosperujícího Skotska závisí do značné míry na realizaci jeho potenciálu. Tato skutečnost má hluboké a dosud ne zcela dořešené dopady na učitelskou profesi a její vedení.

a jak současný systém vzdělávání učitelů vybavuje učitele v průběhu jejich profesní kariéry schopnostmi reagovat na změny edukačních obsahů a uspokojovat potřeby žáků v 21. století.

⁴ Dostupné z <http://www.graham-donaldson.com/>.

⁵ V týmu dr. Donaldsona byli zastoupeni především představitelé školského terénu – učitelé s různou délkou praxe (včetně začínajícího učitele), ředitelé škol, vysokoškolský učitel, zástupci místní samosprávy a skotské exekutivy (srov. Donaldson, 2010, s. 113).

⁶ Dostupné z <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0120753.pdf>.

- Celoživotní vzdělávání učitelů, jež je v současnosti příliš roztržštěné a často náhodné, by mělo být jádrem tohoto procesu, se všemi filozofickými aspekty, důsledky pro kvalitu, soudržnost a efektivitu. (Donaldson, 2011, s. 2)

Pro potřeby tohoto příspěvku nás bude zajímat zejména doporučení č. 35, které vyzývalo k revizi tehdejších profesních standardů pro učitele. Bylo především poukazováno na to, že jednotlivé Standardy pro různé skupiny učitelů vznikaly izolovaně od ostatních a v různých obdobích, a tedy je nutné všechny dokumenty systémově propojit do jednoho celku, který bude současně reflektovat aktuální společenské potřeby: „Profesní standardy musejí být revidovány tak, aby byl vytvořen jednotný zastřešující rámec, doplněný o názorné příklady. Tento celkový rámec by měl odrážet rekonceptualizovaný model profesionality učitelů“ (Donaldson, 2011, s. 98).

V prosinci 2013, tedy za 10 měsíců od zahájení práce, předložili Donaldson a jeho tým dokončenou Zprávu skotské vládě. Odpověď tajemníka Kabinetu pro vzdělávání a celoživotní učení (*Cabinet secretary for education and lifelong learning*) Michaela Russella byla zformulována v dokumentu Pokračování v budování excelence vyučování – Odpověď skotské vlády na program Budoucnost skotského učitelství (*Continuing to build excellence in teaching – Scottish government's response to Teaching Scotland's future*) již v březnu 2011. V Russelově úvodním prohlášení je patrný patos, ale současně zainteresovanost vlády na urychleném uvedení Donaldsonových doporučení do praxe:

Jednoduše řečeno, nemůžeme si dovolit, abychom se nechopili příležitostí pojmenovaných v *Teaching Scotland's future* a neposkytovali nejlepší podmínky, ve kterých se naši učitelé mohou učit a rozvíjet se a nasazovat své posílené schopnosti pro dosažení ještě vyšší úrovně vzdělávání. Současná a budoucí generace skotských dětí od nás neočekává nic menšího. (Continuing..., 2011, s. 3)

Na jiném místě je zdůrazněna potřeba skutečně cílevědomé akce:

Úsilí, kterého je třeba, musí být skutečně kolektivní – důsledky jsou dalekosáhlé a změna se nemůže stát přes noc. Všichni kdo jsou zaangażováni do poskytování školního vzdělávání (v místních samosprávách a ve školách samotných), do učitelské přípravy a jejich dalšího vzdělávání (na univerzitách a v jiných organizacích) a do podpory učitelů na národní úrovni, musí být plně zapojeni. (Continuing..., 2011, s. 3)

Za tímto velkolepým účelem skotská vláda sdružila všechny zainteresované partnery z místních samosprávných orgánů, z vysokých škol, příslušných národních institucí a individuálních odborníků do Národní skupiny partnerů pro Budoucnost skotského učitelství (*National partnership group for Teaching Scotland's future* – NPG), s jasně zadaným úkolem vytvořit nové a posílené partnerství zapojené do podpory poskytování efektivního vzdělávání učitelů a jejich profesního rozvoje v každé škole ve Skotsku: „Tuto skupinu ustanovíme okamžitě a vzhledem k rozsahu práce, který se bude muset řešit, budeme požadovat, aby jako jeden z prvních výstupů předložila do konce léta plán práce a lhůty pro dosažení jednotlivých cílů.“ (tamtéž)

Padesát původních Donaldsonových doporučení bylo přestrukturováno do šesti skupin:

1. Nastavení vzdělávací politiky a strategických směrů pro vzdělávání učitelů ve Skotsku.
2. Větší dostupnost dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím posílené partnerské spolupráce.
3. Získávání správných lidí pro učitelství zlepšením způsobu výběru.
4. Nejlepší start: zlepšit náš přístup v počáteční fázi vzdělávání učitelů.
5. Podpora kultury trvalého profesního vzdělávání v průběhu učiteléské kariéry.
6. Podpora rozvoje nejlepšího způsobu vedení ve skotském vzdělávání.

V rámci každé z těchto oblastí vláda stanovila širší způsob řešení a formulovala klíčové kroky, které je třeba podniknout v krátkodobém i dlouhodobém horizontu.

V listopadu 2012 tedy byla ustanovena Národní skupina partnerů, jejíž členové se sešli, aby vypracovali plány k uvedení všech doporučení obsažených v *Teaching Scotland's future* do praxe. 18. srpna 2012, v odpověď na požadavek Kabinetu, NPG postoupila Ministerstvu taktický plán pokrývající celé spektrum problematiky od počátečního vzdělávání učitelů, až po otázky vzdělávacího leadershipu. Skupina stanovila 20 záměrů, nad jejichž prováděním převzala kontrolu nově zřízená Národní implementační rada (*National implementation board*). Graham Donaldson působí jako poradce této Rady.

Není bez zajímavosti podívat se, jak bylo původních padesát doporučení operacionalizováno. Především bylo opětovně deklarováno, že učitelé jsou profesionálové, od nichž se očekává dovést žáky k nejlepším možným výsledkům učení. Jako profesionálové mají smluvní nárok na trvalý profesní rozvoj (*continuing professional development* – CPD). Jejich zaměstnavatelé (místní samosprávy) mají za povinnost poskytovat učitelům odpovídající čas a náležitý přístup k široké nabídce CPD. Současně se očekává, že samotní učitelé budou mít zájem reflektovat svoji práci a své zkušenosti a v dialogu se svými nadřízenými (*line managers* – viz dále) budou schopni identifikovat oblasti pro svůj další profesní rozvoj a zároveň nacházet příležitosti k učení a tím uplatňovat nové dovednosti a znalosti v pedagogické praxi. Tento postoj by měl být jádrem učiteléské profesionality a na něj by se měla soustředit převážná pozornost, spíše než nadále precizovat vstupní požadavky na uchazeče o učitelství a neustále rozšiřovat seznam oblastí, které mají být pokryty v rámci počátečního vzdělávání učitelů v pregraduální přípravě. Zdůrazněním závazku k celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů pomůže pozdvihnout a udržet vysoce kompetentní a angažovaný učiteléský stav. Vizí skotského učitele je „praktik-expert“ zodpovědný za svůj rozvoj:

Učitelé budou aktivními partnery při rozvoji a rozšiřování své profesní praxe prostřednictvím zlepšeného modelu profesního vzdělávání. Budou zapojeni do obnoveného procesu PRD⁷. Jako odborníci-badatelé (*enquiring professionals*) budou mít příležitosti

⁷ Tzv. *Professional review and development* (PRD) – je nárokem a současně odpovědností všech učitelů a vedoucích pracovníků jako součástí jejich závazku k trvalému profesnímu učení. Zahrnuje plánování a realizaci dalšího vzdělávání učitele a jeho hodnocení založené na důkazech.

vykonávat svou práci na mistrovské úrovni a stát se rádci svých kolegů. Budou spolupracovat s odborníky napříč vzděláváním i mimo něj a učit se od nich. (NPG, 2012, s. 24)

Požadavek trvalého sebevzdělávání všech učitelů po celou dobu profesní dráhy, bez ohledu na to, zda se jedná o čerstvé absolventy či učitele s mnohaletou praxí, našel svou artikulaci napříč skotskými profesními standardy učitelství a byl akcentován zavedením nového on-line evaluačního systému *Professional update* (PU) pro administraci individuálního rozvoje každého učitele; obojí pod supervizí GTCS. V systému PU jsou učitelé od srpna 2014 povinni aktualizovat své údaje v Registru a uvádět údaje o svých dovednostech a znalostech nabytých během samostudia a dalšího vzdělávání ve škole a mimo ni (kurzy, stáže, stínování apod.). K tomu mají využívat (sebe)hodnocení podle profesního standardu, doklady (např. certifikáty) o vzdělávání, či hodnocení jejich nadřízenými a aktualizovat tyto informace každých pět let, včetně potvrzení nadřízeného pracovníka o jejich setrvalém angažmá v profesním rozvoji.

To odkazuje k ústřední roli GTCS při zajišťování infrastruktury v procesu implementace řady změn v systému. Klíčovým předpokladem obecně je partnerství. Partnerství mezi institucemi a organizacemi poskytujícími vzdělávací příležitosti, ovšem také mezi univerzitami, místními samosprávami a samotnými učiteli jako aktivními účastníky vlastního rozvoje a jejich profesními sdruženími. V případě Standardů se jedná konkrétně o podpůrnou skupinu *Standards support group*, která sdružuje kandidáty z každé profesní asociace učitelů ve Skotsku (viz *The association of chartered teachers in Scotland* a další).

3 Skotští učitelé a standard

Ve Skotsku ve školním roce 2013/14 působí 75 000 učitelů. Všichni aktivní skotští učitelé musejí být zapsáni v Registru⁸, který spravuje GTCS. Registrace je podmínkou, aby mohl být učitel zaměstnán orgánem místní samosprávy na veřejné mateřské, základní, střední nebo speciální škole, a do Registru jsou zapsáni pouze učitelé s odpovídající učitelskou kvalifikací (*Teaching qualification* – TQ). Učitelé primárního a sekundárního stupně získávají kvalifikaci čtyřletým studiem vedoucím k získání bakalářského titulu B.Ed. na jedné z devíti skotských univerzit poskytujících přípravné vzdělávání učitelů. Toto studium zahrnuje minimálně 30 týdnů praxe ve školách. Ti, kteří již mají vysokoškolské vzdělání a chtějí působit jako učitelé, absolvují jednoroční kurz (včetně min. 18 týdnů pedagogické praxe) a dosáhnou vysokoškolského titulu *Professional graduate diploma in education* – PGDE pro primární nebo sekundární stupeň. Skotské ministerstvo školství prostřednictvím svého Direktorátu pro

Celý proces probíhá v prostředí podpůrné, kolegiální kultury a profesionálního dialogu učitele a jeho přímého nadřízeného (*line manager*). PRD požaduje pravidelná setkávání učitele a jeho liniového manažera a vést o těchto pohovorech záznamy.

⁸ Vytvořením analogického registru v České republice se zabývá MŠMT ČR, viz http://zpravy.idnes.cz/vznikne-registr-ucitelu-087-/domaci.aspx?c=A140315_105954_domaci_jj.

učení (*Scottish government learning directorate – SGLD*) dohlíží na kvalitu učiteléské přípravy, včetně stanovování minimálních vstupních požadavků pro přijetí uchazečů k učiteléskému studiu (*Memorandum on entry requirements to programmes of initial teacher education in Scotland*; GTCS, 2013).

General teaching council, ve spolupráci se skotskou vládou, definuje Standard pro přechodnou registraci (*The standard for provisional registration*; GTCS, 2013), který stanoví očekávané kompetence budoucích učitelů na konci jejich univerzitního studia. Studenti učitelství, kteří dosáhli učiteléskou kvalifikací (TQ), jsou dočasně vedeni v Registru GTCS jako tzv. *probationer teachers*. Plná registrace následuje po absolvování zkušební doby v délce 1 školního roku (*period of probation*), na jejímž konci je učitel posuzován, zda dosáhl Standardu pro plnou registraci (*The standard for full registration*; GTCS, 2013).

Skotské standardy jsou proklamovány jako významný nástroj profesního růstu učitelů⁹. Kariérní model poskytuje perspektivy jednak těm učitelům, kteří dávají přednost práci ve třídě, jednak učitelům aspirujícím podílet se na řízení školy a přebírat manažerské odpovědnosti. Kariérní postup prvně jmenovaných vede od plně registrovaného učitele k získání statusu diplomovaný učitel (*chartered teacher*). Učitelé, kteří se chtějí připravovat pro tuto příčku, musí prokázat závazek k trvalému profesnímu rozvoji. Status *Chartered teacher* vyžaduje splnění Standardu pro profesní učení v průběhu kariéry (*The standard for career-long professional learning*), a to buď úspěšným absolvováním modulárních kurzů, jejichž cílem je zlepšovat praxi ve třídě, nebo předložením portfolia prokazujícím dosavadní profesní učení. Směřování k postu zástupce ředitele a ředitele školy zakládá přihláška učitele na inzerovanou vedoucí pozici, přičemž se vyžaduje, aby žadatelé prokázali naplnění Standardu pro vedoucí pracovníky (*The standards for leadership and management*), a to prostřednictvím Skotské kvalifikace pro vedoucí pracovníky (*Scottish qualification for headship*) nebo se vykážou ekvivalentní zkušeností a dovednostmi.

Na podporu vysoké informovanosti učitelů o standardech spravuje GTCS webové stránky (www.gtcs.org.uk), na kterých jsou snadno k dohledání veškeré dokumenty, doplňující informace a instrukce, motivační a vysvětlující videa a rovněž praktický Instrumentář pro vlastní hodnocení (*A toolkit for self evaluation*). Sebehodnocení podle Standardů je nedílnou součástí profesního rozvoje zakotvené v systému *Professional update* (viz výše). Instrumentář operacionalizuje jednotlivé oficiální formulace Standardu do konkrétních výroků v jazyce „Já rozumím..., já dokážu...“, takže učitelům usnadňuje v úplnosti porozumět všem očekáváním, která jsou na ně kladena, a identifikovat, jak daleko jsou na cestě k naplnění toho kterého kritéria. Interaktivně pracovat s tímto svým sebehodnocením mohou učitelé v prostředí *My-GTCS*, v němž si mohou vytisknout přehled jako základ pro diskusi se svým nadříze-

⁹ Namísto je jistá opatrnost. Např. badatelé McNally a Blake z University of Strathclyde realizovali 370 polostrukturovaných interview se 133 učitelí v prvním roce jejich učiteléské kariéry, avšak jen jedenkrát z celého výzkumného vzorku zazněla kladná zmínka o Standardu pro plnou registraci jako nástroji rozvoje. „Výsledky odhalily zarážející kontrast mezi zkušenostmi začínajících učitelů ve školách a jejich rozvojem prostřednictvím profesních standardů.“ (2012, s. 198)

96 ným v pravidelném výročním hodnotícím pohovoru v rámci PRD (*Professional review and development*).

Paralelně k systému standardů ve Skotsku je učitelská profese vymezena prostřednictvím Profesního kodexu (*Code of professionalism and conduct* – CoPAC; GTCS, 2012d). Tento normativní dokument stanovuje základní profesní principy a hodnoty závazné pro registrované učitele. Obdobný soubor norem existuje i pro studenty učitelství (*The student teacher code*; GTSC, 2012e). Kodex pochopitelně nemůže řešit všechny možné profesní situace, v nichž se mohou učitelé ocitnout. Nicméně se předpokládá, že by učitelé měli v duchu Kodexu korigovat veškeré své počínání jak ve třídě, tak mimo ni. Je důležité připomenout, že Kodex je adresován nejen učitelům samotným, ale vztahuje se i na představitele veřejné správy, které rovněž zavazuje k normám chování a ke kompetencím vyžadovaných od registrovaných učitelů. Ačkoli se jednání popsané v Kodexu může jevit většině čtenářů jako naprosto samozřejmé, jednoznačné vymezení hranic profesionálního chování a jednání je prvotním předpokladem důvěryhodnosti učitelů v očích široké veřejnosti.

4 Profesní standardy učitelství ve Skotsku

Nové, revidované profesní standardy začaly ve Skotsku platit od srpna 2013. Není v možnostech tohoto příspěvku do detailu komparovat tyto nové Standardy s jejich dřívější podobou z roku 2009, resp. 2005 či 2002. Upozorníme pouze na jeden vybraný moment, který autor tohoto textu považuje za nejvýznamnější, a to je položení primárního důrazu na profesní hodnoty.

Vezměme pro příklad Standard pro diplomované učitele (*The standard for chartered teachers*) ve verzi z roku 2002 (Scottish executive, 2002) a 2009 (Scottish government, 2009) a navazující Standard profesního učení v průběhu kariéry (*The standard for career-long professional learning*; GTCS, 2012b), který nahradil předchozí dva jmenované v roce 2013. Abychom ilustrovali zřejmou strukturální kontinuitu, můžeme poukázat, že tyto tři dokumenty sestávají z týchž čtyř klíčových komponentů (*components*; srov. příloha 1): (1) profesní hodnoty a osobní angažovanost, (2) profesní znalosti a porozumění, (3) profesionální a osobnostní vlastnosti (2002), resp. profesní dovednosti a schopnosti (2009, 2013) a (4) profesionální jednání. Při revizi Standardů v roce 2013 dochází k principiálnímu posunu, který je dobře patrný z grafického modelu Standardů (viz příloha 1). Až dosud bylo „profesionální jednání“ zobrazováno jako středobod Standardů, jakýsi vrchol pyramidy či výslednice vzájemně provázaných komponentů Standardu, hlavní výstup. To je zřejmé z následujícího komentáře:

Tyto čtyři komponenty jsou všechny považovány za klíčové a vzájemně se podmiňující. Nicméně, například význam silného osobního angažmá nebo schopnost argumentovat své jednání jsou limitovány, pokud nevedou k efektivnímu jednání; obdobně ovládnutí příslušných znalostí má omezenou hodnotu, pokud takové znalosti nejsou vhodně využity k podpoře učení. (Scottish government, 2009, s. 3)

V dokumentu z roku 2013 je zřejmý primární důraz na profesní hodnoty učitele:

Profesní hodnoty jsou v srdci Profesních standardů. Edukační zkušenosti všech našich studentů jsou utvářeny prostřednictvím hodnot a postojů všech těch, kteří se na jejich vzdělávání podílejí. Hodnoty jsou komplexní a představují ideály, které určují profesionalitu našeho jednání. (...) Jsou nedílnou součástí veškeré naší profesní praxe a všeho, co děláme, abychom splnili své profesionální závazky a povinnosti jako učitelé registrovaní GTCS. (GTCS, 2012b, s. 6)

Je tedy zřejmé, že nové pojetí Standardů usiluje postihnout samé jádro učitelovy profesionality tím, že se soustředí na morální a etickou dimenzi učitelství (srov. Korthagen, 2004; Pišová, 2011, s. 18), nikoli především na vnější, pozorovatelné jednání. Otázkám profesních hodnot jako principiálního východiska Standardů se ještě budeme věnovat níže. Vzhledem k omezenému prostoru se nyní plně zaměříme na stávající uspořádání a obsah Standardů.

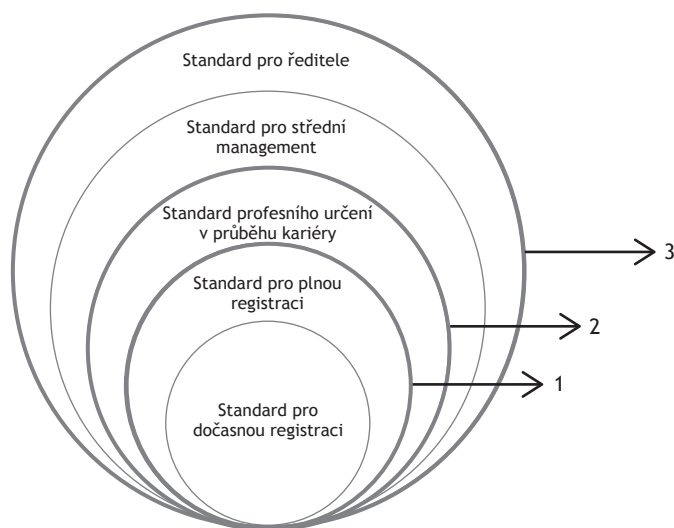
Jak už bylo řečeno, skotské standardy jsou strukturovány do tří základních dokumentů (viz obr. 1):

1. Standard pro registraci (*The standards for registration: mandatory requirements for registration with the General teaching council for Scotland*; GTCS, 2012a). Tato skupina standardů obsahuje ve společném dokumentu zvláště vymezený Standard pro dočasnou registraci (*The standard for provisional registration – SPR*) a Standard pro plnou registraci (*The standard for full registration – SFR*).
2. Standard profesního učení v průběhu kariéry (*The standard for career-long professional learning: supporting the development of teacher professional learning – SCLPL*; GTCS, 2012b).
3. Standard pro vedoucí pracovníky (*The standards for leadership and management: supporting leadership and management development*; GTCS, 2012c), který ve společném dokumentu definuje Standard pro střední management (*The standard for middle leadership – SLM-ML*) a Standard pro ředitele (*The standard for headship – SLM-HT*).

Soubor Standardů je používán v řadě oblastí a k mnoha účelům, např.:¹⁰

- jako kritérium pro vstup do učiteléské profese,
- jako měřítko (*benchmark*) kompetence učitelů (s výjimkou Standardu pro vedoucí pracovníky),
- jako kontinuum pro učení a profesní rozvoj během celé profesní kariéry,
- jako rámec sebehodnocení a reflexe,
- pro tvorbu a hodnocení vzdělávacích programů pro učitele a jejich akreditaci,
- při náboru učitelů a výběrových řízeních,
- na podporu trvalé diskuse o úkolech učitelů a jejich profesionalitě,
- jako podklad pro systémy *Professional review and development* (PRD) a *Professional update* (PU) a další.

¹⁰ Dostupné z: <http://www.gtcs.org.uk/standards/about-the-standards.aspx>.



Obrázek 1 Systém profesních standardů učitelství ve Skotsku je popsán ve třech samostatných dokumentech, které stanovují pět úrovní. Upraveno podle GTCS (2012a).

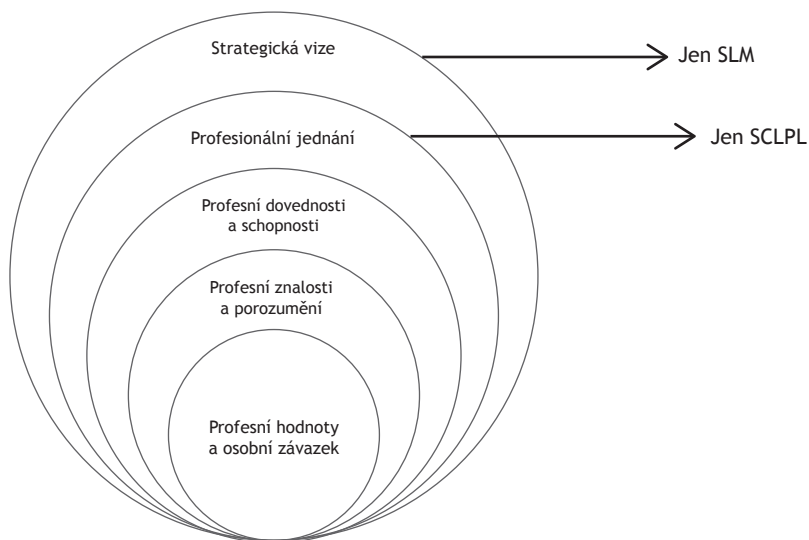
Napříč celým souborem Standardů jde několik klíčových principů (GTCS, 2012a):

Profesní hodnoty a osobní závazek: demokratické hodnoty jsou jádrem skotské společnosti, a proto i profesní hodnoty a osobní závazek, který na sebe učitel jako profesionál bere, jsou v srdci Standardů. Poprvé jsou ty stejné hodnoty vtěleny do Standardů všech úrovní jako manifest společného profesního východiska učitelů bez ohledu na délku praxe a postavení v hierarchii.

Učení pro udržitelnost: představuje závazek, který podněcuje školu i její širší komunitu rozvíjet takové znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a jednání, které jsou nezbytné pro odpovědné rozhodování v souladu s konceptem udržitelné budoucnosti a spravedlivého světa. Profesionalita učitelů má stát na aktivním postoji k problémům společnosti na lokální i globální úrovni a očekává se, že budou uplatňovat zásady udržitelnosti ve všech oblastech své práce. Předním úkolem učitelů je tak podporovat žáky, aby vyrůstali v odpovědné občany podílejícími se na rovné a spravedlivé společnosti.

Leadership: Všichni učitelé mají příležitost jednat jako lídři. Východiskem je vedení svěřených žáků, ale rovněž podíl na podpoře rozvoje svých kolegů, budování vztahů koležiality a profesní synergie.

Jednotlivé prvky (*elements*) všech Standardů jsou organizovány do vzájemně propojených kategorií, kdy Profesní hodnoty (*Professional values*) a Osobní závazek (*Personal commitment*) jsou v samém středu cibulového modelu. Žádný článek nestojí sám o sobě, všechny jsou neodmyslitelně provázány a v tomto rámci je komplexně rozvíjena profesionalita učitelů (srov. obr. 2).



Obrázek 2 Model uspořádání vzájemně propojených prvků Standardu. Upraveno podle GTCS (2012c).

Podívejme se nyní, jak jsou ve Skotsku vymezeny Profesionální hodnoty a osobní závazek učitelů. Ty představují výchozí profesionální odpovědnost všech učitelů registrovaných ve Skotsku k péči o duševní, etický a sociální růst a blahobyt žáků, neboť edukační zkušenosti žáků jsou utvářeny skrze hodnoty a dispozice těch, kteří je vzdělávají, tedy učitelů. Professionalita učitelů také znamená klást si zásadní školskopolitické otázky a porovnávat s nimi své postoje a názory. Dalším důležitým předpokladem je, aby učitelé ve své každodenní práci opakovaně své hodnoty refleктоvali a přezkoumávali, zda stále odpovídají potřebám vyvíjející se společnosti a potřebám žáků. Profesionální hodnoty a osobní postoje jádrové pro učiteléskou profesi jsou (GTCS, 2012a, s. 5–6):

Sociální spravedlnost

- Přijetí (na lokální i globální úrovni) vzdělávací a sociální hodnoty udržitelnosti, rovnosti a spravedlnosti a uznání práv a odpovědnosti současné i budoucí generace.
- Závazek k zásadám demokracie a sociální spravedlnosti ve vztahu k věku, zdravotnímu postižení, pohlaví a genderové identitě, rase, etnickému původu, náboženství a víře a sexuální orientaci.
- Oceňování a respektování sociální, kulturní a ekologické rozmanitosti.
- Závazek k zapojování studentů do reálných problémů, rozšiřování jejich vzdělávacích zkušeností, zvyšování výsledků a k podpoře učení jako cesty k lepší budoucnosti.
- Respektování práv všech žáků, jak je uvedeno v Úmluvě Organizace spojených národů o právech dítěte.

100 Integrita

- Otevřenost, upřímnost, odvaha a moudrost.
- Kritické zkoumání osobních a profesních postojů, přesvědčení, předpokladů a profesní praxe.
- Kritická reflexe provázanosti osobních a profesních postojů a přesvědčení, hodnot a postupů za účelem zlepšování. Pokud je to žádoucí, činí změny v praxi.

Důvěra a respekt

- Jednat a chovat se způsobem, který rozvíjí klima důvěry a respektu.
- Poskytování a zajišťování bezpečného prostředí pro všechny žáky; pečující, chápatelší a soucitný étos.
- Převzetí závazku motivovat a inspirovat žáky. Uznává jejich sociální a ekonomický kontext, individualitu a specifické vzdělávací potřeby a bere ohled na překážky v učení.

Profesní závazek (*Professional commitment*)

- Pracovní kolegialita a zapojení se všemi aspekty odborné praxe do spolupráce se všemi členy vzdělávacích komunit s nadšením, přizpůsobivostí a konstruktivní kritičností.
- Závazek k celoživotnímu učení a profesnímu rozvoji jako hlavním aspektům profesionality. (GTCS, 2012a, s. 5–6)

V navazujícím textu ve stručnosti představíme specifické obsahy jednotlivých Standardů, přičemž podáme pouze příkladové ukázky (viz tabulka 1–5), aby byla patrná jazyková a obsahová forma a dikce Standardů. Kompletní přehled, předpokládáme, získá čtenář z originálního textu dostupného na webových stránkách GTCS.

4.1 Standard pro registraci

Standard pro dočasnou registraci (*The standard for provisional registration – SPR*), jak již víme, určuje, co se očekává od studenta učitelství na konci jeho vysokoškolské přípravy (*initial teacher education*). Poté, co student získá SPR a s ní dočasný zápis do Registru GTCS, pokračuje na své profesní dráze k dosažení Standardu pro plnou registraci (*The standard for full registration – SFR*). SFR je vstupní bránou do učitelské profese a je měřítkem (*benchmark*) učitelské kompetence pro všechny učitele. SFR tedy popisuje žádoucí úroveň způsobilosti v pedagogickém výkonu, která je zárukou kvality učitelovy práce ve vztahu žákům, rodičům, kolegům i širší komunitě.

Z druhé strany není záměrem, aby se se Standardem pracovalo jako s kontrolním seznamem bod po bodu. Spíše jde o to, aby osoba, která hodnotí práci učitele podle Standardu, nabyla jistoty, že učitel obecně disponuje způsobilostmi, které jsou zde popsány. V případech, kdy je namísto potřeba určitého zlepšení, poskytuje výčet Profesionálního jednání (viz níže) přehled oblastí, na které se lze zaměřit. Avšak i poté, co učitel dosáhl SFR, očekává se, že bude nadále rozvíjet své znalosti a zku-

šenosti ve všech oblastech odborné praxe prostřednictvím odpovídajícího a trvalého profesního vzdělávání.

Dokument obsahuje na prvním místě vymezení Profesních hodnot a osobního závazku (viz výše) a dále jsou tabelovány vždy ve dvou sloupcích (SPR/SFR) oblasti Profesní znalosti a porozumění a Profesionální dovednosti a schopnosti. Tyto oblasti jsou vnitřně dále strukturovány (viz níže) s uvedením Profesionálního jednání, v celkovém rozsahu 19 stran dokumentu:

Profesní znalosti a porozumění

1. Kurikulum

- Zná a chápe podstatu kurikula a jeho rozvíjení.
- Zná a chápe podstatu odpovídající oblasti předškolního, primárního a sekundárního kurikula.

2. Vzdělávací systém a profesní odpovědnost

- Zná a chápe podstatné znaky vzdělávacího systému, vzdělávací politiky a praxe.
- Zná a chápe principy hodnocení, dokumentování a reportování.
- Rozumí školním a učebním komunitám, v nichž vyučuje, a své vlastní odpovědnosti vůči nim.

3. Pedagogická teorie a praxe

- Zná a chápe relevantní vzdělávací principy a pedagogické teorie ve vztahu k praxi.
- Rozumí důležitosti výzkumu a zapojení do profesního bádání.

Tabulka 1 Příkladový deskriptor profesních znalostí a porozumění na úrovni SPR/SFR

Standard pro dočasnou registraci	Standard pro plnou registraci
Disponuje znalostmi a porozuměním podstatě kurikula a jeho rozvíjení	
Profesionální jednání Student učitelství: <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjí své porozumění principům tvorby kurikula a kontextu učení; • zná procesy změny a rozvoje kurikula a rozumí jim; • buduje si povědomí o propojenosti různých kurikulárních oblastí, etap a odvětví. 	Profesionální jednání: Registrovaný učitel: <ul style="list-style-type: none"> • bezpečně a detailně rozumí principům tvorby kurikula a dovede je uplatnit ve všech podmínkách, v nichž dochází k učení; • bezpečně zná a do detailu chápe procesy změny a rozvoje kurikula; • ví, jak určit a zdůraznit souvislosti napříč různými kurikulárními oblastmi, etapami a odvětvími, podporuje učení za hranicemi jednotlivých předmětů. (GTCS, 2012a, s. 7)

Profesní dovednosti a schopnosti

1. Vyučování a učení

- Plánuje promyšlené, rozvíjející a podnětné učební programy, které odpovídají potřebám a schopnostem žáků.
- Efektivně komunikuje a produktivně jedná se žáky, individuálně i kolektivně.

- Uplatňuje široké spektrum vyučovacích strategií a výukových zdrojů odpovídajících potřebám a schopnostem žáků.
 - Klade na žáky vysoká očekávání.
 - Vytváří atmosféru spolupráce při podpoře učení a pocitu pohody.
2. Organizace a řízení třídy
 - Vytváří bezpečné, pečující a smysluplné učební prostředí.
 - Buduje pozitivní vztahy a uplatňuje pozitivní výchovné přístupy.
 3. Hodnocení žáků
 - Používá hodnocení, evidenci a reportování jako nedílnou součást učebního procesu k podpoře a posílení učení.
 4. Profesionální reflexe a komunikace
 - Čte a kriticky se zabývá odbornou literaturou, pedagogickým výzkumem a vzdělávací politikou.
 - Angažuje se v reflektivní praxi za účelem rozvoje a zvyšování trvalého profesního učení a expertnosti.

Tabulka 2 Příkladový deskriptor profesních dovedností a schopností na úrovni SPR/SFR

Standard pro dočasnou registraci	Standard pro plnou registraci
Plánuje promyšlené, rozvíjející a podnětné učební programy, které odpovídají potřebám a schopnostem žáků.	
Profesionální jednání Student učitelství: <ul style="list-style-type: none"> • vhodným způsobem plánuje efektivní výuku za účelem uspokojení vzdělávacích potřeb všech žáků, včetně čtenářské a matematické gramotnosti, zdraví a psychické pohody a dovedností pro učení, život a práci. 	Profesionální jednání: Registrovaný učitel: <ul style="list-style-type: none"> • vhodným způsobem, v různých kontextech a časových horizontech, plánuje efektivní vyučování a učení, aby naplněvalo potřeby všech žáků, včetně čtenářské a matematické gramotnosti, zdraví a psychické pohody a dovedností pro učení, život a práci. (GTCS, 2012a, s. 13)

4.2 Standard pro profesní učení v průběhu kariéry

Tento Standard nahradil dřívější normu z roku 2009 (*The standard for chartered teacher*). Je členěn do tří oddílů s celkovým rozsahem 10 stran.

Profesionální hodnoty a osobní závazek (viz výše)

Profesionální znalosti a porozumění: Od učitelů pracujících s tímto Standardem se očekává, že budou do hloubky rozvíjet a kriticky propracovávat své znalosti a porozumění za účelem posílení svých schopností a dovedností v klíčových oblastech jejich celoživotní profesní dráhy:

1. pedagogika, učení a znalost vyučovaného oboru;
2. kurikulum a hodnocení;

3. sledování nových informací (*enquiry*) a výzkum;
4. vzdělávací kontext a aktuální debata v politice, ve vzdělávání a v praxi;
5. udržování a rozvíjení profesního učení;
6. učení pro udržitelnost.

Od učitelů se dále očekává, že budou rozvíjet a uplatňovat své znalosti, dovednosti a expertnost prostřednictvím sledování nových informací a trvalého profesního učení za těmito účely:

- prohlubovat a rozvíjet oborové, kurikulární, a pedagogické znalosti, aby byl učitel schopen vést své žáky a učení svých kolegů;
- klást otázky, rozvíjet a projasňovat problémy praxe kriticky poučeným způsobem a nabízet kvalifikovaná zdůvodnění pro své profesionální jednání;
- systematicky prozkoumávat, analyzovat a evaluovat účinky praxe;
- kriticky přezkoumávat a zpochybňovat předpoklady, předsvědčení a hodnoty své vlastní i v rámci celého systému;
- kriticky studovat odbornou literaturu, sledovat výzkum a vzdělávací politiku s cílem smysluplně propojovat teorii a praxi a zavádět změny, kde je to vhodné;
- vytvářet, rozvíjet a vést kulturu kolegiality, a to prostřednictvím rozhovorů s ostatními učiteli, vzájemnými hospitacemi s konstruktivní zpětnou vazbou, zapojením do profesní debaty;
- spolupracovat napříč disciplínami, profesemi a komunitami, místně i celosvětově. (GTSC, 2012b, s. 8)

Profesní jednání v průběhu celoživotního učení: Klíčové oblasti celoživotního profesního učení se překrývají s profesními znalostmi a porozuměním, které jsme uvedli výše. Zde opět uvádíme příkladově popis profesionálního jednání pro jednu klíčovou oblast.

Tabulka 3 Příkladový deskriptor profesionálního jednání na úrovni SCLPL

Klíčová oblast	Profesionální jednání
Pedagogika, učení a znalost vyučovaného oboru	<ul style="list-style-type: none"> • prokazuje hluboké znalosti svého oboru a pedagogického vedení (žáků, třídy); • rozvíjí kurikulum s hlubokým porozuměním smyslu předmětového učiva a širšího smyslu vzdělávání; • prokazuje důkladné porozumění výukovým metodám, pedagogické teorii a praxi; • rozvíjí konstruktivní pedagogický vztah se žáky; • prokazuje důkladnou znalost digitálních technologií a jak tyto mohou být využívány k podpoře učení; • zná a vytváří nejvhodnější prostředí pro učení, včetně učení mimo třídu, a je schopen v těchto prostředích uplatňovat odpovídající postupy. (GTSC, 2012b, s. 9)

4.3 Standard pro vedoucí pracovníky

Tento Standard nahradil dřívější normu z roku 2005 (*The standard for headship*). Je určen pro sebehodnocení a profesní rozvoj těm pracovníkům, kteří ve školách zastávají formální vedoucí role, nebo na tyto pozice aspirují. Do jednoho dokumentu je zařazen Standard pro střední management (*The standard for middle leadership – SLM-ML*) a Standard pro ředitele (*The standard for headship – SLM-HT*).

Jak už jsme dříve poukázali (Voda, 2013), téma leadershipu je v rámci Standardů jedno z ústředních. Docenění významu kvality vedoucích pracovníků pro celý vzdělávací systém je dobře patrné například v následujícím prohlášení:

Skotská vláda si plně uvědomuje význam pedagogického leadershipu (*educational leadership*) při zlepšování výsledků dětí a mládeže. Chceme povzbudit všechny učitele, aby se ujímali lídrovských rolí, a budeme nadále podporovat koncept leadershipu na všech úrovních. Chceme se posunout do té míry, kdy dosažení standardu pro vedoucí pracovníky bude povinné pro všechny ředitele škol, a budeme spolupracovat se Skotskou akademií vzdělávacího leadershipu na přiblížení se k tomuto cíli. (Michael Russell, tajemník Kabinetu pro vzdělání a celoživotní učení, GTCS, 15. 3. 2014)

Oproti výše popsaným standardům obsahuje Standard pro vedoucí pracovníky tyto specifické oblasti vázané na profesní kontext spojený s výkonem funkce:

Vize: Školský leader řídí tvorbu a sdílení vizí, étosu a cílů organizace, které inspirují a motivují žáky, učitelský sbor a všechny členy učící se komunity a její partnery. Stanovuje vysoká očekávání od každého žáka. Zásadní je závazek všech leaderů k celoživotnímu učení, schopnost stát modelem jako „vůdčí učící se“, a tak podporovat ostatní k celoživotnímu učení za účelem zlepšení jejich praxe. (GTSC, 2012c, s. 8)

Profesní znalosti a porozumění představují komplexní znalosti a chápání pedagogického myšlení a jeho vývoje potřebné pro úspěšného lídra vzdělávání. Jsou vymezeny takto:

- Vyučování a učení – leader přistupuje kriticky k poznatkům pedagogického výzkumu a spolupracuje s ostatními při aplikaci vhodného rozvojového plánu pro zlepšení výsledků žáků.
- Vzdělávací politika – leader kriticky uplatňuje své znalosti výzkumu a vývoje vzdělávací politiky k podpoře rozvoje školy.
- Sociální a environmentální trendy a rozvoj – leader drží krok se změnami ve společnosti, s rozvojem digitálních technologií, s proměnou životního prostředí a globální komunity, uplatňuje a rozšiřuje své znalosti a vyvozuje důsledky pro leadership.
- Leadership and management – leader si neustále rozšiřuje své znalosti a vědomosti o konceptech řízení a vedení v daném kontextu a spolupracuje s ostatními, aby je využil v praxi. (GTSC, 2012c, s. 8–9)

Interpersonální dovednosti a schopnosti:

- Demonstruje sebevědomí a inspiruje a motivuje ostatní – leader neustále upevňuje své profesní sebevědomí pravidelným promyšlením své práce prostřednictvím reflexe a kritického tázání. Řídí sebe a ostatní efektivně, kolegiálně. Buduje si a upevňuje osobní důvěryhodnost tím, že je modelem celoživotního učení, bezúhonnosti, etiky, rozvíjí kulturu důvěry a respektu. Projevuje spolehlivost a odvahu při vypořádávání se s kritikou a s konflikty. Leader podporuje rozvoj vůdčích dovedností u druhých, rozvíjí důvěru a respekt mezi kolegy tím, že podporuje příležitosti k vedení ve škole i mimo školu. Povzbuzuje pozitivní budování vztahů se studenty, kolegy, rodiči a dalšími partnery.
- Dělá moudré úsudky a rozhoduje se adekvátně – leader objektivně vyhodnocuje a určuje situace. Snaží se o pozitivní řešení. Ví jak a kdy se rozhodovat na základě faktů a informací, které mu usnadňují úsudek. Je ochotný zapojit se do diskuse a prosazuje konstruktivní způsoby, jak dosáhnout zlepšení. Dává najevo etické užití moci a autority.
- Efektivně komunikuje – leader každodenně prokazuje svůj pevný závazek vůči vzdělávání a blahu žáků. Je schopný komunikátor napříč školou i širší komunitou a vytváří účelné vztahy. V profesionálním odborném dialogu, při poskytování konstruktivní zpětné vazby a v organizační komunikaci naslouchá a vyjadřuje srozumitelně své myšlenky a pocity. K tomu využívá vhodných médií a informační technologie. Je otevřený a poctivý v jednání s ostatními. Citlivě a eticky pracuje s důvěrnými informacemi.
- Prokazuje politický vhled – leader rozumí dynamice politické moci a vlivu ve vztahu mezi školou a společností a odvozuje z toho důsledky pro činnost jeho organizace. Rozumí politickému a sociálnímu kontextu a bere ho do úvahy při řídicí práci. (GTCS, 2012c, s. 9–10)

Profesionální jednání pracovníků středního managementu, čili pracovníků na nižších stupních řízení je vymezeno pěti základními oblastmi odborné činnosti. Ve shodě s vizí a hodnotami školy spolu s ostatními střední manažer:

1. Rozvíjí škálu strategií pro individuální i kolektivní autoevaluaci, které přispívají k rozvoji školy.
2. Rozvíjí koherentní přístupy k profesnímu vzdělávání, které zakládají a udržují pedagogické jednání učitelů.
3. Pracují kooperativně na zlepšování učení, které vede k vysoké kvalitě vzdělávacích výsledků.
4. Budují a udržují partnerství s kolegy, žáky, rodiči a ostatními zainteresovanými subjekty pro naplnění identifikovaných potřeb všech žáků.
5. Proaktivně a efektivně spravuje svěřené prostředky k naplňování vzdělávacích a rozvojových priorit.

106 Tabulka 4 Příkladový deskriptor profesionálního jednání na úrovni SLM-ML

Profesní standard	Profesionální jednání
Střední manažer umožňuje zaměstnancům individuálně i kolektivně zapojovat se do pravidelné a rigorózní autoevaluace	<ul style="list-style-type: none"> • systematicky používá zavedené autoevaluační procesy, shromažďuje informace od relevantních partnerů a využívá těchto informací k plánování následných kroků a opatření; • rozvíjí dovednosti a sebedůvěru svých kolegů při využívání zavedených autoevaluačních procesů. (GTSC, 2012c, s. 11)

Profesionální jednání ředitelů škol:

1. Zakládá, udržuje a zlepšuje kulturu vlastního hodnocení školy.
2. Rozvíjí schopnosti, odbornou kapacitu učitelského sboru a leadership k podpoře učení.
3. Zajišťuje trvale vysokou kvalitu výuky pro všechny žáky.
4. Buduje a prohlubuje partnerství se žáky, jejich rodinami a relevantními partnery k uspokojení zjištěných potřeb všech žáků.
5. Efektivně přiděluje zdroje v souladu se strategickými a provozními prioritami.

Tabulka 5 Příkladový deskriptor profesionálního jednání na úrovni SLM-HM

Profesní standard	Profesionální jednání
Ředitel stanoví pravidla a postupy na podporu vlastního hodnocení na všech úrovních ve škole	<ul style="list-style-type: none"> • stojí příkladem (modelem) v osobním sebehodnocení na základě příslušného profesního standardu a vhodných kritérií; • prosazuje otevřený, upřímný a kritický postoj vůči hodnotícím postupům; • povzbuzuje a podporuje ostatní, aby kriticky analyzovali a hodnotili svoji vlastní praxi v souvislosti s příslušnými standardy a postupy. (GTSC, 2012c, s. 17)

5 Diskuse a závěr

Charakteristickým znakem profesionalizace učitelů ve Skotsku, který autorovi tohoto textu v osobním rozhovoru shodně potvrdili pracovníci činní na různých úrovních skotského vzdělávacího systému, je kulturně podmíněná důvěra v učitele. Ti jsou očima veřejnosti hodnoceni jako plně kompetentní, angažovaní a pracovití profesionálové. Tento status učitele není jakkoli zpochybnován, naopak má svá vyjádření i v rétorice oficiálních orgánů (srov. motto v záhlaví tohoto příspěvku). Standardy ve Skotsku tedy nejsou principiálně pojímány tak, aby byly nástrojem kontroly a rozlišovaly na dobré a špatné učitele, ale výhradně za účelem identifikace rozvojových potřeb učitelů a k podpoře jejich profesního vzdělávání a zlepšování odborného výkonu. Můžeme si povšimnout, že tento princip je zabudován ve všech Standardech jako „osobní závazek“ učitele k nejvyšší možné kvalitě výuky a starostlivosti o žáky, a to jak na rovině osobní reflexe, tak v podpůrném, kolegiálním prostředí pravidelných setkávání se svým mentorem (*line manager*) v procesu *Professional review and*

development (PRD). Není bez zajímavosti, že postup na kariérovém žebříčku jednotlivých Standardů není spojený s vyšším finančním ohodnocením učitele. Naopak, každý registrovaný učitel platí roční příspěvek 50 £.

Ve Skotsku jsou vzdělávací reformy výsledkem širokého politického konsenzu a kontinuity. Přitom je potřeba si připomenout geografickou situaci, kdy jistě není bez obtíží „doručit“ kvalitu i do odlehlých oblastí Skotské vysočiny a vzdálených ostrovů (Shetland Island). Pozoruhodný je významný podíl skotských učitelů na tvorbě klíčových školskopolitických dokumentů, včetně Standardů¹¹, a důsledné sestavování pracovních skupin ze zástupců (*stakeholders*) školské praxe, vzdělatelů učitelů, profesních asociací, představitelů pedagogického výzkumu i vzdělávací politiky na centrální a regionální úrovni. To plně koresponduje s obecným poznáním, že z hlediska funkčnosti profesního standardu je velmi důležité, „aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály“ (Spilková, 2010, s. 74). I když lze způsob implementace Standardů ve Skotsku hodnotit spíše jako „top-down“ proces, tedy iniciovaný centrální autoritou, nutno vyzdvihnout transparentnost a cílevědomé vytváření podmínek pro účinnou participaci učitelů ve všech záležitostech, které se jich dotýkají.

Dalším momentem, na který je vhodné v souvislosti se Standardy poukázat, je proaktivní komunikační strategie skotské vlády, GTCS, ES (*Education Scotland*, vlivná nezávislá agentura skotské exekutivy) a dalších institucí. Ty prostřednictvím svých internetových stránek poskytují kompletní, relevantní a srozumitelné informace. Samozřejmostí je dostupnost všech klíčových politických dokumentů, zdrojů (např. výstupy z různých analýz, přehledové studie, bibliografické seznamy apod.), ale uživatelům jsou k dispozici i výkladová videa, prezentace, často kladené otázky apod. Na stránkách GTCS např. již nyní běží časomíra, která odpočítává dny, minuty a sekundy do spuštění nového nástroje Professional update¹². Společným cílem této podpory přitom je, aby skotská společnost měla k dispozici a sdílela jasně zformulovaný soubor profesionálních hodnot, znalostí a jednání učitelů, který přeneseně zajistí pozitivní dopad na žáky a na jejich učení.

Revidované Standardy v platnost od srpna 2013, po dvou a půl letech, a již rok usměrňují školství ve Skotsku. Nemůžeme si nepoložit kritickou otázku, zda nejsou standardy revidovány rychleji, než stihnou být plně implementovány v praxi. Je zřejmé, že učitelé budou potřebovat určitý čas, aby se s novou normou sžili, vzali ji za svou a naučili se ji efektivně využívat pro svůj odborný rozvoj. Příliš rychlé změny, odlišně strukturovaný model profesionality učitele a formulace vyjádřené „novým“ jazykem, mohou být ve skutečnosti (výhradně podle osobního soudu autora tohoto příspěvku) pod „rozlišovací schopností“ běžného učitele soustředěného na svoji výuku, a proto příliš zatěžující, anebo formální. Příkladem může být *The standard for career-long professional learning* (2013), který nahradil po necelých čtyřech letech

¹¹ Dostupné z <http://www.gtcs.org.uk/web/files/about-gtcs/review-of-professional-standards-groups.pdf>.

¹² Dostupné z <http://www.gtcs.org.uk/professional-update/professional-update.aspx>.

108 *The standard for chartered teacher* (2009), jemuž dříve předcházela stejnojmenný dokument z roku 2002. Můžeme tedy spekulovat, zda současné skotské Standardy udrží dlouhodoběji krok s měnícími se kontexty vzdělávání a společnosti, aby si na ně učitelé vůbec přivykli. Stejně tak je otázkou, nakolik je potřeba standardy neustále revidovat, abychom konceptualizovali na dobu delší jak několik let, co znamená být učitelem ve Skotsku v 21. století.

S tím souvisí otázky kvality a kvantity. Shora zmíněná Donaldsonova zpráva *Teaching Scotland's future* (Scottish government, 2010) postulovala 50 doporučení. McCormacova zpráva *Advancing professionalism in teaching* (Scottish executive, 2011) formulovala 34 doporučení. Důkladná, promyšlená a skutečně účinná implementace takového množství podnětů a v takové šíři nepochybně vyžaduje mimořádně pružnou státní exekutivu s dostatečně silným politickým mandátem. Obdobně samotné Standardy nyní sestávají z desítek indikátorů, např. Standard pro plnou registraci jich obsahuje 96. Tuto skutečnost trefně komentuje Stronach (in McNally et al., 2007): „Když náboženství stačí deset přikázání, kolik kompetencí je zapotřebí, aby se člověk stal učitelem?“ Tyto úvahy nicméně překračují rámeček tohoto příspěvku.

V úplném závěru našeho textu považujeme za nutné zmínit, že zdánlivě hladký průběh školské transformace ve Skotsku má i své „spodní proudy“. Na samém začátku příspěvku jsme např. zmínili *Curriculum for excellence*, nástroj kurikulární reformy, podle něhož se ve Skotsku vyučuje od roku 2010/11. Již před jeho zavedením mnozí představitelé učitelské profese, včetně odborové organizace *Educational institute of Scotland* (EIS) poukazovali, že formulace dokumentu *Curriculum for excellence* jsou příliš vágní, zejména pokud se týká očekávaných vzdělávacích výstupů, což by mohlo vést k nejasnostem, co se vlastně očekává od učitele ve třídě a při posuzování pokroku žáků¹³. Kvalita učitele tak může být navzdory Standardu snadno zpochybněna, pokud chybí opora v jasně a konkrétně zformulovaném vzdělávacím úkolu pro učitele.

Stejně tak existují kritické ohlasy namířené do samého jádra skotské reformy, jímž je Donaldsonova zpráva *Teaching Scotland's future*. Např. Smith (2011, s. 3) Donaldsonovi vytýká, že „zpráva nepřináší dostatečně široké a flexibilní základy pro budoucí inovace pregraduálního učitelství a naopak je ohrožující ve své omezenosti (*narrowness*).“

Zatím však uplynula od zavedení nových Standardů příliš krátká doba, a tak si budeme muset na výzkumné podchycení *Budoucnosti skotského učitelství* ještě chvíli počkat. Nové zkušenosti přibudou Skotsku rovněž se zavedením inovovaného systému *Professional Update* (viz výše) v srpnu 2014, se spuštěním Skotské akademie pro vzdělávací leadership¹⁴ (Voda, 2014) a na národní úrovni pochopitelně Referendum o skotské nezávislosti¹⁵ 18. září 2014.

¹³ BBC News, 8. 5. 2009, dostupné z http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/8039474.stm.

¹⁴ Dostupné z <http://www.scotland.org.uk/>.

¹⁵ Dostupné z <http://scotreferendum.com/>.

Děkuji pracovníkům GTCS za čas a ochotu, jež mi věnovali při mém výzkumu. Jmenovitě: Tom Hamilton, Gillian Hamilton, Zoe Robertson, Norrie McKay, Rosa Murray.

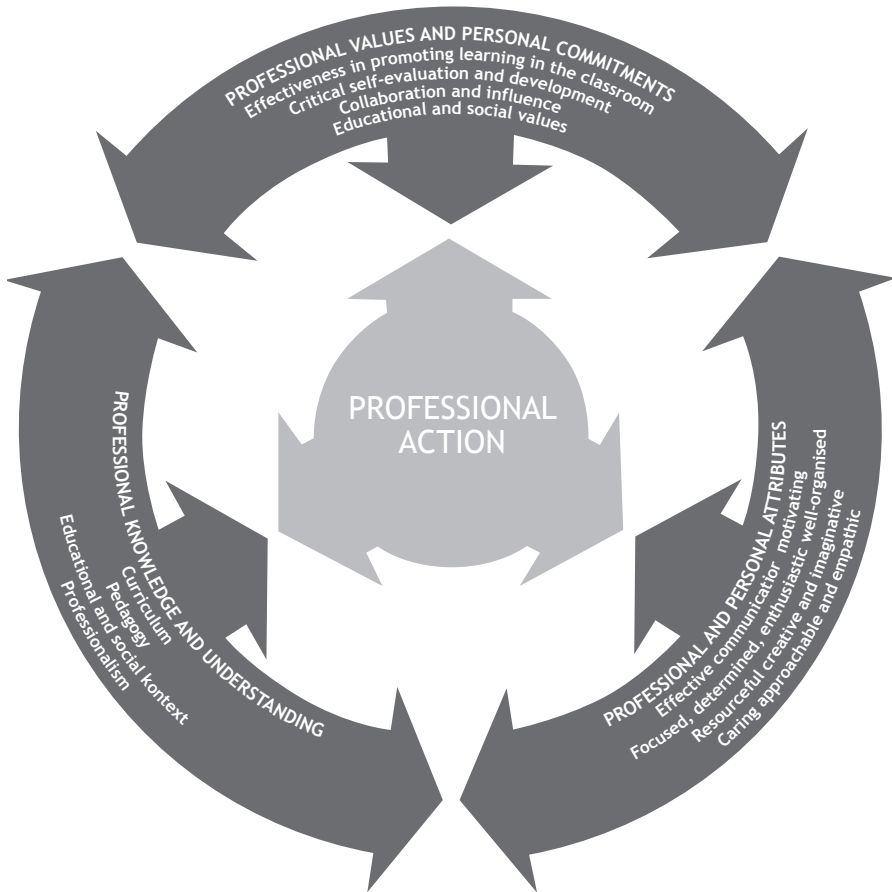
Literatura

- A teaching profession for the 21st century.* (2001). Edinburgh: Scottish executive.
- Baumfield, I., & Menter, I. (2008). *Curriculum for excellence. Draft experiences and outcomes. Collection, analysis and reporting of data. Interim Report.* Glasgow: University of Glasgow. Dostupné z http://www.educationscotland.gov.uk/Images/interim_report_Aug_2008_tcm4-501212.pdf.
- Baumfield, I., Livingston, K., & Menter, I. (2009). *Curriculum for excellence. Draft experiences and outcomes. Collection, analysis and reporting of data. Final report.* Glasgow: University of Glasgow. Dostupné z http://www.educationscotland.gov.uk/Images/GUfinalreport_tcm4-539659.pdf.
- Centre of study for policies and practices in education (CEPPE). (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals.* Chile: OECD Publishing.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future – Report of a Review of Teacher Education in Scotland.* Edinburgh: Scottish government.
- European encyclopedia on national education systems (EURYPEDIA). Dostupné z <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2012a). *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland.* Edinburgh: GTCS. Dostupné z <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2012b). *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning.* Edinburgh: GTCS. Dostupné z <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2012c). *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development.* Edinburgh: GTCS. Dostupné z <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2012d). *Code of Professionalism and Conduct.* Edinburgh: GTCS.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2012e). *The Student Teacher Code.* Scotland: GTCS.
- General teaching council of Scotland (GTCS). (2013). *Memorandum on Entry Requirements to Programmes of Initial Teacher Education in Scotland.* Edinburgh: GTCS.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Education Review*, 3(2), 13–19.
- Ingvanson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership. A critical review of Literature.* Acton (Australia): Teaching Australia.
- Kennedy, A., Barlow, W., & Mac Gregor, J. (2012). Advancing professionalism in teaching? An exploration of the mobilisation of the concept of professionalism in the McCormac Report on the Review of Teacher Employment in Scotland. *Scottish Education Review*, 44(2), 3–13.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- McNally, J. Boreham, N., Corbin, B., & Stronach, I. (2007). Perspectives on Early Professional Learning. Keynote session at the annual conference of the *International Society for Teacher Education*, Stirling University.

- 110 McNally, J., & Blake, A. (2012). Miss, what's my name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 196–211.
- National Partnership Group (NPG). (2012). *Report to the Cabinet secretary for education and lifelong learning*. Edinburgh: Scottish government.
- Pířová, M. (2011). Pojetí učitelství. In M. Pířová & K. Duschinská, et al., *Mentoring v učitelství* (s. 15–38). Praha: PedF UK.
- Priestley, M., & Minty, S. (2012). *Developing curriculum for excellence. Summary of findings from research undertaken in a Scottish local authority*. Stirling (UK): University of Stirling.
- Scottish executive. (2002). *The standard for chartered teacher*. Edinburgh: Scottish government.
- Scottish executive. (2004). *Curriculum for excellence. The curriculum review group*. Edinburgh: Scottish executive.
- Scottish government. (2009). *The standard for chartered teacher*. Edinburgh: Scottish government.
- Scottish government. (2011). *Continuing to build excellence in teaching. The Scottish government's response to Teaching Scotland's future*. Edinburgh: Scottish government.
- Scottish government. (2011). *National performance framework*. Dostupné z <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0124200.pdf>.
- Scottish government (2008). *Building the curriculum 3: a framework for learning and teaching*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Scottish government (2011). *Advancing professionalism in teaching: the report of the review of teacher employment in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Smith, I. (2011) Re-visiting the Donaldson review of teacher education: Is creative innovation secured? *Scottish Educational Review*, 43(2), 17–38.
- Spilková, V. (2008). Kvalita učitele a profesní standard. In V. Spilková & J. Vařutová, et al., *Učitel'ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 95–103). Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3/4), 70–80.
- Voda, J. (2013). Ve Skotsku platí od srpna 2013 nové, revidované profesní standardy. *Řízení školy*, 10, 12–16.
- Voda, J. (2014). Ve Skotsku spouřtí virtuální akademii pro lídry ve vzdělávání. *Řízení školy*, 11(5), 31–32.

PhDr. Jan Voda, Ph.D., Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
jan.voda@pedf.cuni.cz

Příloha 1 Diagramy profesních standardů v různých obdobích zdůrazňující vnitřní sepětí klíčových komponent a finální přesun komponenty „profesní hodnoty“ do jádra Standardu.



Obrázek P1 The Standard for Chartered Teacher (Scottish Executive 2002, s. 2)



Obrázek P2 The Standard for Chartered Teacher (Scottish Government, 2009, s. 2)



Obrázek P3 The Standard for Career-Long Professional Learning (GTSC, 2012b, s. 3)

Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů¹

Karel Starý

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

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.

Klíčová slova: učitelské profesní standardy, hodnocení práce učitelů

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.

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 ze 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, 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.

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

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, 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 ohroženi (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).² Za standardní práci učitele označuje takovou, která probíhá podle standardů v dané profesi obvyklých. Jak

² 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.

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. přivětvivá komunikace se žáky, jedním z indikátorů pak může být např. oslovení 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 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.

116 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

118 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, s. 43) se domnívá, že stavět proti sobě přístupy k hodnocení práce učitelů na základě profesních standardů a podle přidávané hodnoty je nešťastné. Podle svých výzkumných výsledků soudí, že kombinace obojího, například NBPTS skóre a měření přidávané 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 učitelských 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. Ingvanson 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.

Tabulka 1 Profesní standardy v různé míře elaborace s příklady z různých kurikulárních oblastí³

	Definice a využití	Příklady
Úroveň 1 <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 [*] : Vize)
Úroveň 2 <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).	Doména 1: Profesní znalosti. 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. Doména 2: Profesní atributy ... Doména 3: Profesní praxe ... (Standardy AAMT [†])
Úroveň 3 <i>Specifikační výroky</i>	Výroky na této úrovni elaborují kategorie z úrovně 2. Popisují, co 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.	Oborové znalosti 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 [‡])

³ 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).

Úroveň 4 <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 žákovských prekonceptů.
---	--	---

* Australská asociace učitelů přírodních věd

† Australská asociace učitelů matematiky

‡ Australská asociace anglického jazyka a čtenářské gramotnosti

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 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 společně 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 rozбором 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 portfolio 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

122 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, s. 5) 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).“

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 zabývajících 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 oprávně-

nosti 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.“ (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 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.⁴ 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 portfolio. Jedná se tedy o určitou formu podpory, která uchazeče nezavazuje 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 aprobace (či specializace).

Program NBPTS po deseti letech svého fungování požádal přední odborníky z akademického prostředí, aby posoudili jeho kvalitu. Vznikla tak validizační studie zaměřená na konstruktovou 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.⁵ K posouzení kvality práce učitelů výzkumníci nejprve

⁴ Certifikační řízení stojí účastníka 2500 dolarů, obnovení certifikátu poloviční částku.

⁵ V první skupině byli učitelé, kteří se umístili jednu směrodatnou odchylku nad hranici úspěšnosti (tzv. cut-off score) a v druhé skupině jednu směrodatnou odchylku pod hranici úspěšnosti.

126 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.
- *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. *Vícemimensionální 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.⁶ 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

⁶ 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.

128 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 inspirovali především při zajištění procesuální validity tvorby profesních standardů a zajištění reliability hodnotících procesů. Na rozdíl od USA však nejdu 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 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 rušení⁷ (McCormac, 2011).

Projekt australských profesních standardů se od NBPTS liší také v tom, že propojuje standardy pro začínající a zkušené učitele do jednoho čtyřstupňového kariéerního 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 vykovávat 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 hodno-

⁷ Ve výzkumu na reprezentativního vzorku učitelů se jich čtvrtina vyjádřila pro zrušení programu, 38 % pro zachování a 37 % pro zachování s úpravami.

130 cení učitelů zdrojem lepšího fungování celého vzdělávacího systému. 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 S. Kelly (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.
- Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, ... Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. 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. Dostupné z <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*. Praha: PedF UK.
- Starý, K. (2013, v tisku). Učitelství profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: PedF UK.
- 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.

PhDr. Karel Starý, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
karel.stary@pedf.cuni.cz

Standardy v učitelství: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení

Tomáš Janík¹, Michaela Pišová¹,
Vladimíra Spilková²

¹ Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

² Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Přehledová studie je založena na analýze přístupů k vytváření a zavádění učitelství standardů a kariérních systémů v zahraničí (Slovensko; Spolková republika Německo; Anglie, Wales, Severní Irsko; Skotsko; USA) a v České republice. Autoři na základě komparace identifikují perspektivní i problematické složky a charakteristiky učitelství standardů (a kariérních systémů) a podrobují je diskusi v širších souvislostech. Postupně odpovídají na čtyři podstatné otázky: (1) Jaká pojetí učitelství standardů se ve vybraných zemích uplatňují? (2) Jaké funkce mají standardy v různých zemích naplňovat? (3) Jaké procesy tvorby standardů lze v jednotlivých zemích identifikovat? (4) Jaké dopady (přínosy a rizika) standardizace v učitelství profesi jsou za jednotlivé země diskutovány? Na pozadí mezinárodního srovnání je závěrem kriticky komentován návrh učitelství standardů a kariérního systému, který je aktuálně připravován k zavedení do škol v České republice.

Klíčová slova: standardy, učitelství profesie, učitelství vzdělávání, kariérní systém, kompetence, profesní rozvoj

Standards in the Teaching Profession: Foreign Approaches and Analysis of Their Effects

Abstract: The review is based on the analysis of approaches to designing and implementing teacher standards abroad (Slovakia; Federal Republic of Germany; England; Wales; Northern Ireland; Scotland; U.S.A.) and in the Czech Republic. Authors compare the approaches in order to identify both the promising and the problematic aspects and characteristics of teacher standards (and career systems), and subject them to discussion in broader contexts. Responses to four essential questions are provided in the study: (1) What conceptions of teacher standards are deployed in the selected countries? (2) What functions are teacher standards in various countries expected to fulfil? (3) What processes of designing standards can be identified in these countries? (4) What effects (benefits and threats) of standardisation in the teaching profession are discussed in these countries? Finally, the perspective of international comparison is utilised to critically comment on the proposal of teacher standard and career system, which is currently being prepared for implementation in the Czech Republic.

Keywords: standards, teaching profession, teacher education, career system, competence, professional development

Analytické studie věnované standardizaci v učitelství profesi ve vybraných zemích, které byly zařazeny do tohoto monotematického čísla časopisu *Orbis scholae*, představují výjimečnou příležitost pro mezinárodní komparaci a průřezové zhodnocení dané problematiky. Autoři předkládané přehledové studie této příležitosti využívají a pokoušejí se identifikovat perspektivní i problematické složky a charakteristiky učitelství standardů a kariérních systémů.

134 telských standardů (a částečně též kariérních systémů) a podrobit je diskusi v širších mezinárodních souvislostech. Tímto textem navazují na svoji předchozí publikaci (Janík, Spilková, & Pišová, 2014), v níž předložili kritickou analýzu učitelského standardu a kariérního systému připravovaného v České republice k zavedení do školní praxe (viz rozhovor s Kuhnem: Švancar, 2013).

Autoři se na pozadí mezinárodního srovnání v textu vyjadřují k otázkám ohledně: (1) pojetí učitelských standardů, (2) jejich funkcí, (3) procesů jejich tvorby a (4) jejich dopadů (přínosů a rizik). Na základě této analýzy pak kriticky posoudí návrh českého učitelského standardu a kariérního systému. Autoři svoji analýzu opírají o níže uvedený soubor víceméně reprezentativních textů pojednávajících o vybraných aspektech standardizace v učitelské profesi ve vybraných zemích. Čerpají z primární i sekundární odborné literatury popisného i kriticko-analytického charakteru. Jedná se nejen o texty z tohoto čísla *Orbis scholae*, ale také o texty další:

- Za Českou republiku jsou poznatky o standardizaci v učitelské profesi v historickém ohlednutí k dispozici ve studii Rýdla v tomto čísle *Orbis scholae*; v současné době zaváděnou koncepcí představuje rozhovor s Kuhnem v *Učitelských novinách* (Švancar, 2013)¹, jeho kritiku pak představuje text Janíka, Spilkové a Pišové (2014).
- Informace o učitelském standardu a kariérním systému na Slovensku a současně kritické zhodnocení koncepce a její implementace jsou uvedeny ve studii Porubského, Kosové a Pavlova v tomto čísle *Orbis scholae* a dále ve výchozí koncepční publikaci Kasáčové et al. (2006) a monotematickém čísle časopisu *Pedagogické rozhledy* 2/2006 – viz Černotová et al. (2006).
- Informace o tvorbě standardů Konference ministrů kultury (KMK) pro učitelské vzdělávání ve Spolkové republice Německo jsou prezentovány ve studii Janíka, Peškové a Janíka v tomto čísle *Orbis scholae*. Samotné standardy jsou publikovány v práci Terharta (2002 a v archívu na www.kmk.org), jejich obhajobě i kritice bylo věnováno číslo 2/2005 časopisu *Zeitschrift für Pädagogik*, číslo 1/2007 časopisu *Unterrichtswissenschaft* a další.
- O koncepci učitelských standardů v Anglii referuje studie Pávkové v tomto čísle *Orbis scholae*. Jejich výchozí koncepce je uveřejněna v práci *Teachers' standards* (Department for Education, 2012), kritické zhodnocení je k dispozici v *Second report of the independent review of teachers' standards* (2011).
- Informace o standardech ve Skotsku přináší studie Vody zařazená do tohoto čísla *Orbis scholae*; výchozím zdrojem jsou webové stránky: <http://www.gtcs.org.uk/standards/about-the-standards.aspx>.
- O vybraných přístupech ke standardizování v učitelské profesi v USA pojednává příspěvek Starého v tomto čísle *Orbis scholae*; charakteristika koncepce *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) je k dispozici zde:

¹ Dostupné z <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>.

<http://www.nbpts.org>, na ni zaměřený výzkum publikovali Ingvarson a Hattie et al. (2008).

V tomto čísle *Orbis scholae* zůstávají nezmapovány některé další země, v nichž byly během uplynulých dvou dekád rovněž zaznamenány výraznější snahy o standardizaci v učitelství. Jde zejména o Nizozemí, Belgie, Kanadu a Irsko, jejichž zkušenosti s tvorbou a zaváděním profesních standardů byly publikovány v případových studiích (Spilková & Tomková et al., 2010).² Intenzivně byla tato problematika řešena ve Švýcarsku (Oser & Oelkers et al., 2001).

Na evropské úrovni byly provedeny komparativní analýzy, které reflektovaly různé aspekty profesních standardů (pojetí, obsah, funkce, legislativní zakotvení, způsob tvorby) s cílem identifikovat hlavní shody a rozdíly v přístupech jednotlivých zemí (Mikl, 2004; Tulodziecki & Grafe, 2006; Flores et al., 2008; u nás Suchánková, 2007; Spilková & Tomková et al., 2010). V rámci činnosti *Association for Teacher Education in Europe* bylo řešeno několik mezinárodních projektů, jejichž součástí byly analýzy pojetí a funkcí profesního standardu. Jedním z významných byl projekt *Comenius Identifying Teacher Quality*, na jehož řešení se v letech 2006–2009 podílel tým z dvanácti evropských zemí – Anglie, Nizozemí, Belgie, Norsko, Švédsko, Německo, Řecko, Portugalsko, Česká republika, Slovinsko, Polsko, Chorvatsko (Spilková, 2010). Byly také zvažovány možnosti tvorby (ale i rizika s tím spojená) *evropského standardu učitele a učitelského vzdělávání* (Feerick, 2004). Také o tyto aktivity a poznatky z uvedených zemí se budeme v této průřezové studii výběrově opírat. V zájmu vyváženosti naší analýzy by neměly zůstat stranou přístupy ze zemí, kde se programově o standardizaci neusiluje, avšak některé prvky zde realizovaných snah mají obdobný charakter (vybraným příkladem budiž např. Finsko – Jakku-Sihvonen & Niemi et al., 2006; Kansanen, 2014).

1 Standardy (v) učitelství

V této podkapitole otevřeme problém standardů tím, že jej zasadíme do kontextu profesionalizace a profesionalismu v učitelství. Poté se budeme podrobněji zabývat související terminologií. Ta u nás není v dostatečně diferencované podobě zavedena a adekvátně používána. Jedná se především o vymezení samotného klíčového pojmu standard, a to jak v obecné rovině, tak v kontextu profesionalizace a profesionalismu (v) učitelství. Dále jde o vymezení základních souvisejících pojmů, jako jsou kariérní systém a profesní růst. V návaznosti na to se budeme zabývat rozбором konkrétní podoby standardů obecně i specificky, a to v různých zemích.

² Informace o standardu učitele v Austrálii je obsažena v textu Starého v tomto čísle *Orbis scholae*.

1.1 Diskuse o standardech v kontextu profesionalizace/profesionalismu

Ve vzdělávání se vždy uplatňovaly určité snahy o standardizaci, byť byly implicitní. Snahy o vytváření „obrazů učitele“ ve smyslu určitého pojetí sahají hluboko do minulosti (viz k tomu podkapitola 2.1 v textu Janíka et al. v tomto čísle *Orbis scholae*). Nověji se téma profesionality/kvality učitele dostává do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu od druhé poloviny minulého století. Zhruba od konce 60. let 20. stol. jsou vytvářeny popisy činností, žádaných dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat (např. Hustler-Intyre, 1996). Tyto normativní modely profese s přesně a detailně vymezenými idealistickými požadavky na učitele jsou později podrobovány ostré kritice. V protikladu s idealizací profese jsou formulovány „realistické“ charakteristiky učitele, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené, zpochybňované a opět upevňované v každodenní práci se žáky, s učitelskou a rodičovskou komunitou. Kritici normativních modelů zdůrazňují dynamické pojetí požadavků na učitele, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádaným parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být v určitém čase dosaženo (Spilková & Vašutová et al., 2008).

Behavioristický přístup, který redukuje požadavky na učitele na pracovní dovednosti nutné k výkonu povolání a ty pak dekontextualizuje a zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování, je postupně překonáván. Od 80. let 20. stol. se prosazuje integrativní, holistický přístup, který vychází z komplexního obrazu práce učitele, v němž kontextovost a provázanost jednotlivých komponent hraje důležitou roli. Profesionalita/kvalita učitele je chápána jako komplexní charakteristika, která zahrnuje mnoho vzájemně provázaných aspektů a dimenzí, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné.

V posledních desetiletích lze sledovat snahy identifikovat na základě empirických výzkumů znaky, které charakterizují kvalitní, efektivní učitele (Myers & Myers, 1995; Harris, 1998; Wong & Wong, 1998; Evans, 2002; Izumi & Evers, 2002; Minor, 2002; Arnon & Reichel, 2007; Kelly, 2012). Většina modelů kvalitního učitele zahrnuje společné dimenze: profesní znalosti (Shulman, 1987; v češtině k tomu viz Janík, 2009), profesní dovednosti (týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti. Do jisté míry jsou tak reflektovány sociální a sociokulturní přístupy k vymezování kvality, které akcentují interakci, společné konstruování významu a intersubjektivitu ve výuce, tj. oproti pojetí kvality jako stavu či charakteristiky učitele ji chápou dynamicky a lokálně.

Na základě vymezení klíčových profesních kvalit byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelské profese. Profesní standardy jsou koncipovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Jsou vyjádřením v dané kultuře široce sdíleného chápání podstaty pro-

fesionality učitele a profesionalismu v učitelství, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele. Profesní standard v podobě požadavků na kvalitu práce učitele explicitně formuluje očekávání společnosti. Významný vliv na jeho koncepci mají zejména dvě odlišná pojetí profesionalismu v učitelství, tzv. omezený, limitovaný (*restricted professionalism*) a rozšířený profesionalismus (*extended professionalism*) (Spilková et al., 2004).

Tím, že profesní standard vymezuje jádrové charakteristiky a kvality, je jakýmsi štítem profese (viz Janík, Spilková, & Pišová, 2014). V některých zemích je existence standardu považována za významný nástroj k podpoře profesionalizace učitelství, tedy posunu od tzv. semiprofese k opravdové, skutečné profesi (Vonk et al., 1992; Hargreaves, 2000; Korthagen, 2004; Flores et al., 2008). Kontrola nad normami a licenčními požadavky na výkon profese jsou považovány za klíčové znaky profese; společně s existencí profesních, expertních znalostí (Shulman, 1987), smyslem pro službu veřejnosti, celoživotní angažovaností a oddaností práci s klienty, existencí profesních komor, které udržují „stavovskou čest“, zejména pečují o profesní etiku, vysokou mírou autonomie a odpovědnosti za výkon činnosti a s tím spojenou důvěrou a autoritou ve společnosti.

Výrazná role profesní komunity v tvorbě profesních standardů je považována za klíčový atribut *pravé*, skutečné odborně svéprávné profese. V této souvislosti mluví mnozí autoři o významu tzv. cechovních znalostí (*guild knowledge* – Flores & Shirota, 2003; Fullan, 2007) považovaných za *rodinné stříbro* profese. Pro podporu profesionalizace učitelství je tedy považováno za důležité, aby standardy jako normy kvality profese byly v „rukou profese“, tedy aby byly vytvářeny v profesním diskurzu a byly široce sdíleny a vnitřně přijaty v profesní komunitě. V některých zemích výrazné angažmá učitelů a dalších reprezentantů školského terénu ve formulování profesního standardu a v jeho zavádění do praxe výrazně podpořilo proces profesionalizace učitelství (např. v Nizozemí a Kanadě).

Podle řady autorů (např. Evans, Goodlad, Hargreaves, Hoyle, Kelly, Terhart) se s profesním standardem spojuje především pojem profesionalismus. Oproti funkcionalistickým modelům tzv. pravé profese a jejich strukturálních atributů (srov. Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 18–24) pojem profesionalismus odkazuje více na postojové atributy těch, kteří jsou považováni za profesionály – nebo na to aspirují (NCES, 1997). Jde o to, že jsou schopni jednat nejen kvalitně, ale také na základě vnitřního etického kódu profese (McDonnell & Pascal, 1988, s. 5). Postihuje tak nejen otázky kvalifikace a kompetencí nezbytných pro úspěšný výkon povolání, ale především primární atribut učitelství, jeho morální a etickou misi (Socket, 1993).

Girmesová (2005, s. 14) vysvětluje, že profesionalita je věcí odpovědnosti, kterou určitá profesní skupina vnímá vzhledem ke své úloze ve společnosti. Předpokladem profesionálního naplňování dané úlohy jsou podle Girmesové kompetence. Aby bylo možné odzrcadlit úroveň kompetencí, jsou zapotřebí standardy. Autorka k tomu dodává, že zatímco pro kompetence lze standardy formulovat, pro profesionalitu jako takovou nikoliv. Profesionalita se totiž prokazuje celostně a až v konkrétním jedná-

138 ní. Nárůst jednotlivých kompetencí (ve smyslu předpokladů k jednání) tudíž ještě nemusí znamenat nárůst profesionality. Náš cíl proto musí být dvojitý: musíme chtít dosáhnout jak kompetencí, tak profesionality (Girmes, 2005, s. 19) – standardy jsou přitom jeden z prostředků na cestě k cíli.

Přestože jsou profesní standardy chápány jako potenciální nástroj k podpoře profesionalizace učitelství a ke zkvalitňování výkonu učitelské profese, je třeba zdůraznit, že za určitých podmínek (např. přílišná normativita a preskriptivnost omezující autonomii učitelů, dominantní funkce standardu jako kontroly a externího hodnocení, formální a byrokratické přístupy, tvorba standardu bez účasti reprezentantů profese) mohou naopak vést k deprofesionalizaci³ učitelství (jako k tomu aktuálně směřuje vývoj na Slovensku – viz text Porubského et al. v tomto čísle *Orbis scholae*).

1.2 Co je standard a jakých podob mohou standardy nabývat

V obecném vymezení, které však není pro oblast vzdělávání příliš vhodné, je *standard* chápán jako:

precizní stanovení vlastností, které musí určitý objekt či proces vykazovat, aby dostával definovaným kritériím kvality. Formulováním standardu je určeno, co je standard. Díky tomu, že takový standard platí obecně a že se jej všichni přidrží, dosahuje se vysoké míry spolehlivosti vzhledem k vlastnostem objektu či procesu. (Terhart, 2005, s. 276)

Jak dále uvádí citovaný autor, v pedagogickém kontextu jsou potom *vzdělávací standardy* chápány jako formulace požadavků týkajících se vyučování a učení, resp. jako formulace očekávání stran výkonů žáků (Terhart, 2005, s. 277). *Standard* je v návaznosti na to chápán jako měřítko umožňující posoudit, do jaké míry jsou u žáků či učitelů (jde-li o učitelský standard) rozvinuty určité kompetence – umožňuje podchytit různou míru rozvoje těchto kompetencí pomocí škálování (srov. Terhart, 2005, s. 277).

V poněkud odlišném významu používají termín *standard* švýcarští autoři Oser a Renoldová (2006, s. 31). *Standard* podle nich „není pouze cílem vyučování a učení v rámci výcviku (training), ale zahrnuje a vztahuje se i k teorii; jako takový potom plní funkci explanatorní a současně legitimizační“.

³ Nebezpečí deprofesionalizace učitelství se zvyšuje s narůstající dynamikou komplexních změn v individuální i kolektivní práci učitelů v kontextu společnosti vědění a globální ekonomiky. Pro postžení podstaty těchto změn použil Hargreaves na počátku 90. let minulého století pojem *nový profesionalismus*; postupem doby se tento pojem stal určitým sloganem, zastřešujícím celou řadu dalších konceptů (*transformativní profesionalismus*, *interaktivní profesionalismus*, *postmoderní profesionalismus* aj.). V souvislosti s rolí standardů je zásadní reflektovat neolibérální trendy spojené s posunem akcentů směrem k performativitě (Ball, 2003) a akontabilitě; Sachsová (1999) nazvala tento trend manažerským profesionalismem. Nebezpečí uplatnění standardů jako prvků systému výkonového managementu výstižně pojmenoval Hargreaves (2000, s. 169): považuje takový postup za pouhou *procedurální iluzi efektivity*, za antitezi profesionalismu.

Ve slovenském přístupu představuje *standard* komplex prokazatelných způsobilostí ve vědomostech, dovednostech a postojích, je založen na kompetenčních profilech (jednotlivých kategoriích učitelů), které jsou odvozeny z cílů vzdělávání a hodnot a cílů školy, je kritériem kvalifikace a kvality práce učitele (viz Černotová et al., 2006, s. 24; srov. také text Porubského et al. v tomto čísle *Orbis scholae*).

Komparativní analýzy profesních standardů, resp. formálních dokumentů jiného typu, které na národní úrovni formulují společenská očekávání v podobě požadavků na kvalitu práce učitelů, ukazují na rozmanitost přístupů. Jde např. o různorodost ve strukturaci požadavků na učitele v podobě nejdůležitějších profesních kvalit učitele, terminologické rozdíly, míru detailnosti a konkrétnosti formulací, legislativní zakotvení, způsob tvorby. Při hlubším pohledu však vidíme podobná koncepční východiska, např. pojetí učitele, klíčové role a funkce učitele, ze kterých jsou pak odvozovány konkrétní požadavky na kvalitu vykonávání profese (Spilková, 2010; Spilková & Tomková et al., 2010). V některých dokumentech jsou tyto role (funkce) explicitně uvedeny (Belgie, Nizozemí, Německo) a je vysvětlen jejich význam, konkrétně např. učitel jako průvodce žákova učení a rozvoje, jako expert v oboru a jeho didaktice, jako inovátor a výzkumník, jako reflektivní praktik, jako člen týmu spolupracující na rozvoji školy, jako partner rodičů.

Nejčastěji je standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí a porozumění, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese v dané zemi. V celkové koncepci standardu i konkrétních indikátorech kvality lze sledovat rozdílné akcenty na klíčové komponenty. Například v USA jde o důraz na profesní znalosti (nepochybně pod vlivem Shulmana, 1987), v případě jiných zemí (např. Slovensko, Anglie, Irsko, Nizozemí, Německo) jsou ústřední kategorií kompetence, chápáné holisticky s důležitou rolí profesních hodnot. Etický kodex je buď součástí profesního standardu, nebo je samostatným dokumentem, který vymezuje základní etické principy a hodnoty závazné pro učitele i studenty učitelství. Zajímavé je sledovat posuny v akcentech v procesu vývoje standardů. Například ve Skotsku došlo při revizi standardů v letech 2009–2013 k zásadní proměně. Těžiště standardu se přesouvá od profesního jednání a dovedností k etické dimenzi učitelství. Jádrem poslední verze skotských standardů jsou profesní hodnoty a osobní angažovanost (viz příspěvek Vody v tomto čísle *Orbis scholae*).

Ve Skotsku (i v jiných zemích) lze sledovat vliv nově formulovaných teoretických východisek a koncepcí na změny v pojetí standardu. Jedním z vlivných přístupů k hledání klíčových prvků kvality učitele je například tzv. *cibulový model* (*onion model* – Korthagen, 2004; Pišová, 2005, 2007), který popisuje pět vzájemně propojených vrstev učitelovy osobnosti – jednání, kompetence, přesvědčení (*beliefs*), identita, poslání, mise (*mission*). Mise je chápána jako osobní poslání ve vztahu ke své práci a životu obecně (Kelchtermans & Ballet, 2002). Tato hloubková struktura bývá označována různými pojmy – vnitřní angažovanost, odevzdanost profesi, inspirace (co mi fundamentálně dává inspiraci k tomu, co dělám), etická dimenze

140 učitelství. V tomto pojetí jsou za jádro profesionality a kvality učitele považovány morální hodnoty a profesní odpovědnost za vytváření podmínek pro kvalitní vzdělávání v duchu určitých hodnot. Takové pojetí standardů patrně nejhloběji reflektuje specifika učitelského professionalismismu, tj. tzv. *morální professionalismismus* (Sockett, 1993; Hargreaves & Goodson, 1996; Day & Gu, 2010).

Konkrétní příklady formulací profesních standardů ve vybraných evropských zemích a v USA a Austrálii jsou uvedeny v jednotlivých příspěvcích tohoto monografického čísla. V posledních letech byly u nás publikovány příklady z dalších zemí (např. Spilková & Tomková et al., 2010; Starý, 2014; Pišová et al., 2011). Komparativní studie ukazují, že společně preferované indikátory kvality práce učitele, formulované v profesních standardech, se vztahují k *efektivnímu vyučování a učení* (kompetence pedagogické a didaktické zahrnující oborové a oborově didaktické znalosti a dovednosti), *sociálně vztahové dimenzi učitelství* (kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci se žáky, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy) a *celoživotnímu profesnímu rozvoji* (zejména kompetence k *reflexi a sebereflexi*).

Indikátory kvality učitele se netýkají jen jeho pedagogické činnosti se žáky, ale také jeho činnosti v rámci školy i v rámci profesní komunity (např. sdílení profesních zkušeností s kolegy, spolupráce v rámci profesních asociací) a v rámci jeho profesního rozvoje. Je však třeba zdůraznit, že jádrem profesního standardu je vždy práce učitele se žáky ve třídě, tedy procesy vyučování a učení. Není-li tomu tak, lze stěží hovořit o standardu učitele.

Standard bývá formulován pro různé fáze profesního rozvoje, nejčastěji dvě až tři – od absolventa učitelského studia přes začínajícího učitele do ukončení období uvádění do profese (indukce) až ke zkušenému, vynikajícímu učiteli (Velká Británie – podoba standardů do roku 2012, Slovensko aj.). Vedle toho se objevují snahy o odlišný přístup (viz např. text Pávkové v tomto čísle *Orbis scholae*) spočívající ve formulování jednoúrovňového standardu s popisem excelentní práce učitele – *Master Teacher* standard, který by představoval jakýsi horizont, ke kterému mohou jednotliví učitelé směřovat svůj profesní rozvoj, a vedle toho naplňoval funkci sociální a kulturní legitimizace profesionálního statusu učitelství (srov. Yinger & Hendricks-Lee, 2000, s. 96–97 aj.). Spíše výjimečně se prozatím při konstruování standardů zohledňují specifika učitelství daná oborem vzdělávání, tj. specifika tzv. profesních subkultur (Grossman & Stodolsky, 1995). Příkladem takového přístupu jsou standardy NBPTS představené v textu Starého v tomto čísle i německé KMK standardy (viz text Janíka et al. v tomto čísle *Orbis scholae*).

Většina dokumentů vymezujících kvalitu učitele a profesní standard má *legislativní status* – buď má podobu zákona, nebo podzákoných právních předpisů (Spilková, 2010). Jedná se v zásadě o dva typy dokumentů. První z nich se týkají požadavků na učitele a učitelské vzdělávání – vymezují minimální kompetence učitelů (Belgie), profesní profil učitele, kompetenční požadavky (Nizozemí, Německo), rámcové požadavky na národní kurikulum učitelského vzdělávání (Norsko, Švédsko, Polsko, Anglie), kritéria pro akreditaci studijních programů učitelství (Slovinsko), požadavky

na kvalifikaci učitele (Švédsko, Norsko, Polsko). Druhou skupinu tvoří dokumenty, které se týkají vzdělávání na primárních či sekundárních školách. Z celkové koncepce vzdělávání v těchto dokumentech (nejčastěji jde o kurikulární dokumenty), tj. z pojetí cílů, obsahu, strategií výuky a očekávaných výstupů, lze odvodit požadavky na kvalitní výkon učitelské profese, nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí (např. Polsko, Slovinsko).

Na základě předmětu standardizování, tj. toho, co má být standardizováno, lze v obecné rovině rozlišit tři základní typy standardů (srov. Terhart, 2002; Tulodziecki & Grafe, 2006):

- a) standardy profesní vybavenosti absolventů – tzv. absolventské standardy, které zpravidla vymezují složky/komponenty profesní vybavenosti – např. znalosti, dovednosti, kompetence, postoje a hodnotové orientace (jakožto součásti kompetence či kompetencí),
- b) procesuální standardy – tzv. *opportunities to learn standards*, které operují s kvantitativními a kvalitativními parametry procesů vyučování a učení,
- c) institucionální standardy, které vymezují nároky či požadavky na úrovni organizací/institucí zajišťujících učitelské vzdělávání (mnohdy jsou jejich součástí i související legislativní opatření či směrnice).

Standardy profesní vybavenosti absolventů jsou součástí standardů ve většině sledovaných zemí. Procesuální standardy (standardy pro učitelské jednání) byly vytvořeny např. ve Švýcarsku (Oser & Oelkers et al., 2001), také anglické (a další) standardy obsahují část pokrývající oblast vyučování (*teaching*). V německém přístupu je inspirativní snaha koncipovat standardy i pro úroveň institucí připravujících učitele a formulovat požadavky (očekávání) na úroveň školského systému jako takového.

Na závěr diskuse o podobách standardu je třeba jasně vymezit i související pojmy. *Kariérní systém* je zpravidla chápán jako soubor pravidel stanovených pro zařazování učitelů do kariérních stupňů, popř. pozic (viz Černotová et al., 2006, s. 24). Termín *kariérní postup* potom označuje pohyb kariérou spočívající v přiznávání/získávání určitých kariérních pozic a stupňů.

Jak jsme upozornili na jiném místě (Janík, Spilková, & Pišová, 2014), podstatné je to, v jakém vztahu vůči sobě standard učitele a kariérní systém (a postup) stojí. Dle našeho přesvědčení má být profesní růst/rozvoj podmínkou kariérního postupu. Tedy, kariérou vzhůru či vpřed má postupovat ten, kdo prokazuje, že je v profesi dobrý (v případě učitelství je to dobrý učitel, který dobře vyučuje žáky). Z toho vyplývá, že kariérní systém (a postup) má následovat a být podřízen standardu učitele.

Termín *profesní růst/rozvoj* odkazuje k individuálnímu vnitřnímu procesu, který spočívá ve zvyšování předpokladů profesionála provozovat kvalitní profesní činnosti. Termín *profesní rozvoj* bývá mnohdy nesprávně ztotožňován se samotnými edukačními aktivitami, které k podpoře profesního růstu/rozvoje směřují. Pro označení těchto edukačních aktivit by se tudíž mělo důsledně používat neredukované označení *podpora profesního rozvoje*.

2 Různé funkce a různá očekávání od standardů v učitelské profesi

Analýza zahraničních přístupů přináší pro český kontext také řadu inspirací v oblasti funkcí, které by měl profesní standard plnit (Spilková, 2010). Za nejdůležitější jsou považovány *funkce standardu* jako: (a) východiska pro přípravné i další vzdělávání učitelů (zejm. sjednocující rámec pro koncepci kurikula studia učitelství a formulování profilu absolventa), (b) rámce pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní rozvoj učitelů, (c) nástroje pro hodnocení a kariérní postup spojený případně s finančním ohodnocením kvality vykonávání profese, (d) nástroje pro podporu sdíleného porozumění v otázce kvality/profesionality práce učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností, (e) základu k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji (např. indukce učitelů, mentoring), dále (f) pro školský management (výběr učitelů, cílená podpora profesního růstu učitelů dané školy – např. v Nizozemí musí ředitel dokumentovat profesní rozvoj učitelů na základě profesního standardu, učitelé si vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují procesy i výsledky svého profesního růstu vzhledem k požadavkům formulovaným ve standardu), (g) pro poskytovatele vzdělávacích programů pro učitele v praxi (zacílení celoživotního vzdělávání jak směrem k požadavkům na učitele, tak s ohledem na jejich vzdělávací potřeby), (h) pro ediční politiku v oblasti učebnic a didaktických materiálů.

Pokud bychom chtěli výčet těchto konkrétních funkcí učitelských standardů nahlédnout na obecnější rovině, mohli bychom se opřít o práci Tulodzieckieho a Grafeové (2006), kteří ve své mezinárodně komparativní analýze rozlišuje následující funkce: orientující, kurikulární, reformní, kvalifikační, profesionalizační, certifikační/akreditační a evaluační. Jestliže bychom tyto funkce měli přiřadit ke standardům v jednotlivých zemích (viz studie zařazené do tohoto čísla *Orbis scholae*), dalo by se říci, že profesionalizační funkce je deklaratorně uváděna u standardů ve všech zemích. Funkce evaluační byla na počátku vytváření standardů učitelského vzdělávání dominantní ve Spolkové republice Německo, v mezichase poněkud oslabila a prosadila se spíše funkce orientující (tzn. standardy dnes působí v rámci tzv. měkkého řízení). Kvalifikační a certifikační/akreditační funkce jsou klíčové pro americké standardy NBPTS i pro britské standardy. Vedle uvedených bychom mohli ještě vymezit alokační funkci standardu, která by spočívala v rozřazování učitelů do různých vrstev či skupin – tato funkce je výrazně zastoupena v standardech vytvářených ve Velké Británii a USA, typicky jde ruku v ruce s funkcí evaluační. V přístupech ke standardizaci, v jejichž pozadí stojí evaluační ambice, je *standard* výrazem pro určitou úroveň kompetence, které má někdo dosáhnout. Zjišťování této úrovně je relevantní pro účely certifikace anebo licencování v profesi. Takovou funkci plní patrně nejvýrazněji standardy americké (NBPTS).

V řadě zemí mají profesní standardy výrazný vliv na koncepci přípravného vzdělávání učitelů a na kritéria a způsoby hodnocení studentů učitelství (např. USA, Velká Británie, Austrálie, Kanada, Nizozemí, Belgie). V Norsku, Švédsku a Polsku mají dokonce podobu národního kurikula pro vzdělávání učitelů.

Yinger a Henricks-Leeová (2000, s. 97) výstižně shrnují dvě hlavní role, které standardy mohou hrát v profesionalizaci učitelství. Za prvé, standardy mohou demonstrovat veřejnosti a decizním složkám vzdělávací politiky, že učitelská profese má dostatečnou kontrolu nad kvalitou profesního (učitelského) přípravného vzdělávání, nad řízením procesů stávání se učitelem při vstupu do praxe (lincenciáty, certifikace) a staví efektivní výkon profese na obhajitelné poznatkové základně. Jinými slovy, standardy mohou být profesí samotnou využity ke zlepšování kvality a zároveň získávat sociální a kulturní uznání a legitimaci. Za druhé, standardy slouží jako parametry a vodítka k provádění profesionální práce. Mohou definovat efektivní praxi v podobě žádoucích výstupů i preferovaných postupů a výkonu. Mohou sloužit jako rámec při posuzování kvality profesionálního výkonu i pro vytváření nového poznání a inovaci praxe. Mohou být také využity jako základna pro tvorbu parametrů přípravného i dalšího profesního vzdělávání.

Lze shrnout: za zásadní otázku ve vymezení funkcí standardu je možno považovat problém rovnováhy mezi jejich rozvojovou (profesionalizační) funkcí a využitím standardů pro účely hodnocení nesené požadavkem performativity a tlakem na rychlé dosahování výsledků v podobě testovacích mašinerí ověřování výstupů učení žáků. Hargreaves (2003, s. 160–175) varuje před důsledky příklonu k manažersky pojaté funkci standardu, s mírnou nadsázkou hovoří o nebezpečí vzniku „na výkon zaměřených sekt“ (*performance-training sects*), a staví je do přímého protikladu k rozvojově orientovanému pojetí učitelství jako „učící se komunity“ (*professional learning community*).

3 Procesy tvorby standardu

V souvislosti s procesy tvorby (a implementace) standardů v učitelské profesi je důležité sledovat a vyhodnocovat, kteří aktéři se jakým způsobem do těchto procesů zapojují, jak vymezují vztah standardu ke kariérnímu systému apod. Vzhledem k roli aktérů je třeba dodat, že tvorba učitelských standardů může být pojímána buď jako aktivita (státní) vzdělávací politiky (top-down), nebo jako aktivita angažujících se učitelských komunit (bottom-up). Méně často se lze setkat se moderovaným konceptem typu bottom-up-top-down či top-down-bottom-up.

3.1 Aktéři tvorby standardu

Spektrum aktérů podílejících se na tvorbě standardů je poměrně široké – sahá od nadnárodních organizací typu OECD, přes ministerská grémia (např. KMK v Německu), akreditační komise (např. NCATE v USA), expertní skupiny akademiků (např. společnosti oborových didaktiků při tvorbě KMK standardů v Německu), profesní společnosti – ředitelé/učitelé (např. Švýcarský učitelský spolek) až po soukromé agentury a zástupce neziskového sektoru.

Komparativní analýza podílu různých aktérů na tvorbě profesního standardu nabízí zajímavá zjištění. Ve většině zemí se do procesů tvorby a rozhodování o konečné

144 podobě dokumentů zapojily rozmanité skupiny aktérů – kromě decizní sféry na národní (v některých zemích i regionální) úrovni také učitelé a ředitelé prostřednictvím různých profesních organizací a asociací, akademická sféra (zejména fakulty připravující učitele), odbory, expertní skupiny zřizované ministerstvem školství (Spilková, 2010). Množství aktérů i míra jejich angažmá se v různých zemích liší; v některých zemích byla výrazná role akademických institucí (např. Polsko, Slovinsko), v jiných zemích role odborů (Norsko, Švédsko) či profesních asociací (Nizozemí, Austrálie). Lze sledovat snahu o to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena v interakci a spolupráci mezi reprezentanty školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky.

Vedle aktérů na úrovni národní vstupuje do hry výrazným způsobem i evropská vzdělávací politika. Výše byly zmíněny jak mezinárodní projekty iniciované a finančně podporované evropskými granty, tak aspirace na tvorbu společného *evropského standardu* učitele (a učitelského vzdělávání – Feerick, 2004). Zatím tyto aspirace nejsou v plné míře naplněny, ověřují se ale dílčí verze, např. oborově zakotvená verze standardu v podobě gradačního profilu studenta učitelství cizího jazyka, která je součástí tzv. *Evropského portfolia pro studenty učitelství jazyků* (*European portfolio for student teachers of languages*, 2006).

Z hlediska funkčnosti profesního standardu je považováno za velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály. Tento přístup vedl v mnoha zemích k důrazu na demokratický proces tvorby standardu *zdola*, na možnost spolupodílet se a ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace.

Demokratický proces tvorby profesního standardu a princip *ownershipu* (normy profese jsou vlastnictvím profese, jsou v rukou reprezentantů profese) byly nejvýrazněji uplatněny v Nizozemí, Norsku a Švédsku (Fullan, 2007). Velmi výraznou roli hrála profesní komunita v procesu tvorby standardu v Nizozemí. Tento proces byl iniciován decizní sférou, ale Ministerstvo školství, kultury a vědy vyjádřilo důvěru v učitele a pověřilo je, aby pod supervizí Asociace pro profesní kvalitu učitelů formulovali standard kvality s tím, že „nikdo nemůže lépe definovat profesní kvalitu učitelů než učitelé sami“. Podobně důvěru v učitele jakožto spolutvůrce učitelského standardu projevilo Skotsko (viz příspěvek Vody v tomto čísle *Orbis scholae*).

Přestože ve většině sledovaných evropských zemí byly legislativně zakotvené požadavky na učitele vytvářeny demokratickým způsobem za účasti různých aktérů, je na místě otázka jejich skutečného vlivu na celkovou koncepci i konkrétní podobu dokumentů. Někteří autoři vyjadřují pochybnosti, eventuálně kritiku formálního zapojení do procesů tvorby i rozhodování o konečné podobě dokumentů. Objevují se dokonce výroky o „formálním pozvání k diskusím a tvorbě“, o „politickém gestu bez větší možnosti reálného ovlivnění výsledku“ (Flores et al., 2008, s. 56).

Přes veškeré snahy o angažmá různých aktérů v této oblasti je ve většině zemí realitou dominantní vliv politiků a akademické sféry. Nedostatečné zapojení profesní komunity v širším měřítku, zejména angažmá učitelů v procesech tvorby požadavků

na kvalitu, je však považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, či dokonce jisté rezistence vůči nim. Pouze profesní standard, který je sdílený a vnitřně přijatý, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti. Je potvrzeno, že pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu vkládanou zvenčí/shora a necítí se být spolutvůrci/spoluvlastníky standardu, je míra jeho vlivu na zvýšení profesní kvality učitelů a celoživotní profesní rozvoj výrazně omezena (McCulloch, Helsby, & Knight, 2000; Christie, 2003; Flores et al., 2008).

3.2 Od profesního standardu ke kariérenímu systému

Jednou z koncepčních výzev v procesech tvorby standardu je vzájemný vztah profesní standard – kariérení systém. Profesní standard může být koncipován jako jádro kariéreního systému nebo jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji, eventuálně jsou oba přístupy propojeny. V zemích, kde je standard jádrem kariéreního systému (postupu, vzestupu), je zdůrazněna jeho funkce kontrolní, hodnotící, regulační (např. Anglie – podoba standardů do roku 2012). V případě zemí, kde je standard chápán jako popis kvality výkonu profese učitele a využíván jako jádro systému podpory profesního rozvoje učitelů, je zdůrazněna jeho funkce rozvojová (např. Skotsko, Kanada a Belgie). V tomto případě se standard stává rámcem pro systematickou reflexi vlastní práce, nástrojem pro sebehodnocení a profesní růst a motivací pro celoživotní vzdělávání.

Příkladem výše zmíněné kombinace obou přístupů je Nizozemí. Učitel je pravidelně hodnocen (většinou jednou za rok) – ze strany vedení školy, kolegy, žáky a sebou samým. Váha výsledků je rovnoměrně rozložena mezi tyto čtyři základní aktéry. Předmětem hodnocení a sebehodnocení učitele je úroveň rozvoje sedmi klíčových profesních kompetencí formulovaných v profesním standardu. Učitelé jsou povinni si sestavovat *Plán osobního rozvoje*, který je nástrojem k plánování dalšího profesního rozvoje a podkladem pro následující hodnocení a sebehodnocení. Frekventovaným nástrojem hodnocení a sebehodnocení učitelů je profesní portfolio⁴ (např. USA, Skotsko, Nizozemí).

Lze také sledovat vazbu dosažené kvality profesních kompetencí na výši platů. Výrazná je tato vazba např. v Nizozemí a Anglii. V Nizozemí bylo automatické zvyšování platu podle délky praxe nahrazeno diferencovaným odměňováním učitelů na základě kvality jejich práce. Od roku 2008 si učitelé mohou žádat o individuální grant

⁴ Využívání portfolia v souvislosti s hodnocením a sebehodnocením učitelů je věnována poměrně velká pozornost již od 70.–80. let minulého století. Jedním z vlivných projektů v tomto směru byl tzv. *TAP (Teacher Assessment Project)*, jehož realizace byla na objednávku Carnegie Corporation zahájena na Stanford University v roce 1985. Projekt reagoval nejen na společenskou objednávku vyplývající z potřeby reformovat americké školství, ale především zohledňoval paradigmatický obrát v pojetí učitelské profese, tj. posun od do té doby dominantního paradigmatu proces – produkt směrem ke kognitivnímu a sociálnímu paradigmatu. Hledal nové strategie, techniky i konkrétní nástroje pojmenování kvality učitele a jejího hodnocení. Bylo to právě portfolio a jeho prezentace, které tým vedený Shulmanem navrhl a ověřil jako optimální řešení tohoto úkolu. *TAP* tak ve své době položil základ pro program národní certifikace učitelů v USA (dále viz text Starého v tomto čísle *Orbis scholae*).

146 na profesní rozvoj, který poskytuje jak komplexní pokrytí nákladů na vzdělávání na jeden rok i více let, tak 20 dní studijního volna ročně, přičemž škole jsou po dobu jednoho roku kryty náklady na suplování. Deset procent pracovní doby učitelů je ze zákona vyhrazeno pro jejich profesní rozvoj.

Inspirativní je také příklad Anglie. Každý absolvent učitelského studia působí jeden rok ve škole jako tzv. nově aprobovaný/kvalifikovaný učitel. V této době mají začínající učitelé nejméně deset procent pracovní doby strávit mimo svou třídu a věnovat se svému profesnímu rozvoji. V průběhu roku dostávají systematickou a intenzivní podporu ze strany uvádějícího učitele/mentora. Školy jsou povinny vytvářet pro své učitele plány profesního rozvoje, jejichž součástí jsou i plány celoživotního vzdělávání zohledňující jak vzdělávací potřeby učitelů, tak potřeby a možnosti školy. Co se týče platového postupu v souvislosti se zvyšováním kvality práce, po dosažení úrovně vynikající učitel je výrazný finanční posun.

Vazba kvality výkonu učitelské profese a finančního ocenění vedla v některých zemích k tvorbě víceúrovňového standardu. Například v Anglii bylo do r. 2012 definováno pět úrovní kvality – začínající, nově kvalifikovaný učitel; jádrový/kompetentní učitel – po roce praxe; zkušený učitel; vynikající učitel; učitel se specifickými dovednostmi (viz text Pávkové v tomto čísle *Orbis scholae*). Tento systém byl nyní nahrazen jednoúrovňovým standardem *Master Teacher Standard*, který je popisem expertní úrovně práce učitele. Víceúrovňový standard mají také Slovensko (čtyři úrovně: učitel začínající, samostatný učitel, učitel s první atestací, učitel s druhou atestací), Austrálie (čtyři úrovně: učitel začínající, kompetentní, vynikající, leader). Ve většině zemí je definována jedna úroveň, event. dvě úrovně kvality (např. Nizozemí, USA, Slovinsko) – popis kvality práce začínajícího učitele a popis excelentní, vynikající práce učitele.

Vývoj např. v Anglii výmluvně dokumentuje povahu vazby standard – kariérní systém a problémy, které jsou důsledkem nerespektování této vazby. Standard se vztahuje ke kvalitě výkonu učitelské profese, jejímž jádrem je (spolu)práce s žáky. Kariérní systém v Anglii byl ale koncipován spíše jako aplikace standardního manažerského systému postaveného na vedení a řízení ostatních učitelů (více k tomu např. Sachs, 1999; Hargreaves, 2000, s. 169). Rozšiřoval tak obsah učitelské role do nezvladatelné šíře – vybíhal mimo učitelství, k roli leadera školy (mj. např. vzdělavatele učitelů) či školského systému (srov. také Terhart, 2000, s. 51). Ukázalo se, že takto koncipovaný kariérní systém je z hlediska profesního rozvoje spíše demotivační a ve svých důsledcích může vést k deprofesionalizaci učitelství (*Second report...*, 2011), proto byla, jak je výše uvedeno, jeho podoba významně změněna.

4 Dopady: přínosy a rizika standardizace v učitelství

Za dobu, co jsou standardy v různých zemích vytvářeny, bylo shromážděno množství poznatků o tom, jaké jsou jejich dopady (srov. Hargreaves, 2003; Herzog, 2005; Helsper, 2006; Reh, 2006; Tulodziecki & Grafe, 2006; Terhart, 2007; Neuweg,

2011; u nás k tomu viz Spilková & Tomková et al., 2010; Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012; Janík, Spilková, & Píšová, 2014). V odkazovaných textech jsou dopady standardizace pojednávány na různých úrovních obecnosti, místy bohužel dochází k tomu, že se směšuje kritika standardu jako konceptu s kritikou jeho určitého (konkrétního) provedení, popř. se analyticky nerozlišuje koncepční od realizační stránky standardizace.

Pro bližší představu, poměrně konkretizovanou kritiku nabízejí Tulodziecki a Grafeová (2006). Tito autoři zmiňují následující rizika a problémy standardizace v učitelské profesi: nejasné a divergující chápání klíčových pojmů; nedostatečné zajištění standardů empirickými analýzami v terénu; chabá teoretická báze; nedostatečné naplnění kritérií kvality při ověřování standardů; nejasnosti stran toho, co je jádrem profese; nedostatečná orientace na budoucnost; nedostatečné zohlednění skutečnosti, že profesní vývoj je biografickým procesem; nežádoucí vedlejší efekty při rekrutování pro učitelskou profesi; redukce, jednostrannost a nivelizace; standardy představují technokratické řešení problému a hrozí rizikem ekonomizace; nebezpečí expertokracie.

V této podkapitole se budeme věnovat dopadům standardizace, vedle přínosů poukážeme i na rizika (opíráme se přitom zejména o práci Terharta, 2007).

4.1 Přínosy standardizace v učitelství

Standardy napomáhají vymezit společenská očekávání stran učitelů a jejich jednání, lze z nich odvozovat požadavky na učitelské vzdělávání

Profesní standardy jsou příležitostí explicitně formulovat (definovat) kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků na kvalitu školního vzdělávání. Mohou podpořit sdílené porozumění požadavkům na učitele jak uvnitř profesní komunity, tak mezi politiky a širokou veřejností. Mohou přispět ke zvýšení prestiže učitelské profese ve společnosti mj. tím, že ukážou, jak náročné úkoly ve vzdělávání žáků jsou před učitele postaveny, jakou šíří profesních znalostí a dovedností musí být vybaveni, jakými hodnotami a osobnostními vlastnostmi by měli disponovat apod., tj. standardy napomohou učinit transparentním obsah učitelské profese, a tím se mohou stát jedním z východisek pro tvorbu kurikula přípravného i dalšího učitelského vzdělávání.

Standardy mohou sloužit jako východisko pro diskuse o učitelství, učitelích a jejich vzdělávání a rozvoji

Tvorba profesního standardu bývá také chápána jako šance (prostředek) k tomu, aby se otázky kvality učitelské profese, učitelského vzdělávání a profesního rozvoje dostaly do centra pozornosti státní vzdělávací politiky a staly se jednou z jejích priorit. Konkrétním výrazem této priority je pak snaha o vytvoření koncepčně pojatého systému podpory učitelů, v němž tvoří standard jádro těsně propojené s přípravným vzděláváním učitelů, podporou jejich profesního růstu a cíleného celoživotního vzdělávání, se zavedením systémové kolegiální podpory ve škole, s podporou začína-

148 jících učitelů apod. Standardy jakožto popisy žádoucích charakteristik učitele a jeho jednání mohou napomáhat vytváření profesního jazyka a jeho sdílení a uplatnění při komunikaci mezi různými aktéry či instancemi školského systému (teorií, praxí, výzkumem, vzdělávací politikou).

Standardy napomáhají růstu profesionalismu v učitelství a profesnímu rozvoji učitelů

Jak bylo výše uvedeno, za přínosné bývá považováno, že standardy jsou nástrojem k růstu profesionalismu v učitelství, zejména podílejí-li se sami učitelé na jejich tvorbě. Významná je v této souvislosti i role standardů v systematické reflexi a sebereflexi a celoživotním profesním růstu. Mohou sloužit jako horizont kvality, k němuž učitelé ve svém profesním rozvoji směřují, a zároveň vymezovat milníky na této cestě.

4.2 Rizika standardizace v učitelství

V souvislosti s profesním standardem a jeho implementací se však ozývají také kritické hlasy. Vypovídá to o tom, že problematika standardů je ve všech námi analyzovaných zemích současně předmětem kritické reflexe. Její hlavní body shrneme níže.

Z podstaty pluralitní pojmání učitelství mohou standardy redukovat

Má-li být standard kompaktní, musí stavět na jednom konkrétním pojetí učitelství, což nutně vede k redukcím. V souvislosti s tím někteří autoři upozorňují např. na riziko „dehumanizace“ učitelské profese a přípravy na ni vedoucí k uniformitě, potlačující význam individuality učitele, omezující autenticitu a kreativitu učitelů (např. Graham, 1997). Standard se potom může setkávat se skeptickým přijímáním, někdy až odmítáním ze strany učitelů a vzdělavatelů učitelů na vysokých školách, s argumentací, že normativní pojetí učitelství svou preskriptivitou sešněrovává učitele do jednotného typu, nepodporuje samostatnou, iniciativní a angažovanou práci učitele (Hargreaves, 2003; Sachs & Mockler, 2012). Vedou se ostré diskuse (např. v Austrálii) o rizicích standardizačních přístupů s technicistním přečeňováním dovedností a znalostí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi (Crebbin, 1999; Niemi, 2004; Day & Gu, 2010).

Standardy mohou vést k omezení autonomie učitele

Sachsová a Mocklerová (2012, s. 33–43) analyzují roli standardů ve vytváření tzv. výkonové kultury (*performance culture*) a využívání prvků výkonového managementu; ukazují, že standardy mohou být zneužity směrem k omezování autonomie učitelů, což vede k snižování jejich agence (*agency*)⁵ a tudíž negativně ovlivňuje

⁵ Opisem by se dalo říci, že jde o vědomí učitelů, že oni jsou těmi, kteří činí rozhodnutí.

kvalitu jejich profesního výkonu. Toto nebezpečí hrozí zejména v zemích, kde je profesní standard spojen s povinným testováním profesní způsobilosti učitelů (USA, Velká Británie, Portugalsko), které může být dokonce podmínkou k udělení učitelské licence, jak je tomu například ve většině států USA. Testy jsou předmětem kritiky jak ze strany akademické obce pro jejich technicistní ráz, přeceňování měřitelných dimenzí v učitelské profesi a nízkou validitu a reliabilitu, tak také ze strany učitelů, kteří je považují za ponižující a degradující.

V pozadí standardizace stojí neadekvátní představa o „vyrobitelnosti“ učitelských kompetencí

Standard jakožto dokument je ve své podstatě popisem dílčích složek kvality/profesionality a jako takový může strhávat pozornost k jednotlivostem. To může vyústit ve fragmentarizaci, kdy se řeší dílčí aspekty a opomíjí se celostní kvalita učitelova jednání. Navíc se tím evokuje v zásadě behavioristicky založená představa o profesním rozvoji jako nácviku určitých technik chování či postupů. Doprovodným efektem pak může být oslabení ohledu na žáky a na kontext.

Standardy mohou způsobovat hyperstabilitu (strnulost) v systému

Standardy, pokud nejsou v čase aktualizovány, mohou brzdit potřebnou dynamiku edukačních změn. I když určitá míra stability systému je de facto podmínkou jeho existence a předpokladem úspěšné realizace změn, jakmile standardy kodifikují určité konkrétní vzdělávací cíle a obsahy (popř. formy a postupy práce), omezuje se tím možnost uplatňovat i jiné přístupy, čímž se do jisté míry zakonzervuje status quo. Jsou-li standardy formulovány detailně a je-li tlak na jejich dodržování, může to vést k formalismu, který spočívá v tom, že se vytrácí vlastní iniciativa a tvořivost a dochází ke slepému následování. S ohledem na dynamiku sociálních změn i vzhledem k individuálnímu charakteru profesního učení považujeme toto riziko za obzvlášť závažné.

Standardy mohou stěžít postihnout průmět edukačního závazku do budoucnosti (je obtížné vymezit požadavky na učitele v budoucnosti)

Vytvořit standardy na základě analýzy aktuálních či dokonce nových úloh školy ve společnosti a požadavků na učitele, které z těchto úloh vyplývají, předpokládá provést nejen důkladnou pedagogickou reflexi současné situace ve školách, ale navíc futurologickou rozvahu o tom, co by v budoucnu bylo, kdyby... Je evidentní, že se jedná o enormně náročné úkoly, jejichž (vy)řešení přesahuje kapacity a možnosti týmů vytvářejících učitelské standardy. Problém je navíc v tom, že se tyto týmy prozatím zpravidla nemohou opřít o téměř žádné podkladové materiály – např. textů, věnovaných úlohám školy a scénářům školy budoucnosti, je pomálu – čest výjimkám (Kotásek, 2004; Valentová, 2013).

V souvislosti s procesem tvorby standardů jsou zmiňována další rizika či spíše problémy: nízká míra zapojení profesní komunity do jejich tvorby, dále formalismus

150 a byrokratizace procesu implementace standardu (varující je v tomto smyslu podoba standardu a způsoby jeho zavádění na Slovensku, jak dokládá text Porubského et al. v tomto čísle *Orbis scholae*). Za riziko lze nepochybně považovat i důraz pouze na funkci externího hodnocení a kontroly a absence systémové podpory učitelů a vytvoření podmínek, které jsou nutné k zajištění požadované kvality výkonu učitelské profese a to jak na školách, tak v institucích připravujících učitele. Toto se týká zejména rozvojové a profesionalizační funkce standardů. Vedle toho toto konvenuje neoliberální politice a tlakům na výkon a akontabilitu.

5 Shrnutí výkladu – hlavní poznatky

Tabulka 1 Vybrané aspekty učitelských standardů v mezinárodním porovnání

	Pojetí/podoba	Funkce	Tvorba	Dopady
USA	vnitřně diferencovaný dle škol a aprobací; nemá vazbu na KS (nemá důsledky pro odměňování, ale může mít)	certifikační	koncipovala její skupina předních odborníků respektovaných i mezi praktiky a ve spolupráci s nimi (bottom-up)	výzkumně doložen profesionalizační efekt
UK	spíše než o učitelský, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; nediferencovaný	certifikační a alokační	top-down se silným vlivem státní administrativy	zprávou nezávislé komise konstatována řada negativních efektů (je preskriptivní, působí demotivačně, riziko formalismu)
SKOTSKO	nediferencovaný učitelský standard; standard pro leadership a management formulován odděleně	evaluační s výstupy směřovanými primárně k podpoře profesního rozvoje	ve spolupráci vzdělávací politiky s reprezentanty školské praxe, vzdělavatelů učitelů / akademické sféry, profesních asociací	účinnost od r. 2013, <i>zatím nelze hodnotit</i>
SRN	jde primárně o standard pro učitelské vzdělávání, diferencovaný dle škol a aprobací, nemá vazbu na KS	evaluační (a orientující) funkce ve vztahu ke kurikulu učitelského vzdělávání)	top-down; s přizváním vzdělavatelů učitelů (zejm. oborových didaktiků)	konstatován dopad spíše v rovině tzv. měkkého řízení, výzkumně doložen jeho vliv na kurikula učitelského vzdělávání

SR	spíše než o učitelství, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; diferencovaný	certifikační a alokační	top-down; s přizváním vzdělavatelů učitelů a metodiků	reflexí odborníků identifikovány deprofesionalizační efekty (formalismus, marketizace, utilitárnost)
ČR	spíše než o učitelství, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; nediferencovaný	certifikační a alokační	top-down; s dominancí úřednického a ředitelského pohledu při tvorbě; slabý učitelství ownership	<i>prozatím neposuzováno</i> (na základě zkušeností z jiných zemí hrozí nebezpečí deprofesionalizace)

Z pohledu do tabulky 1 je patrné, že český návrh standardu a kariérního systému učitele je silně inspirován anglickým standardem. Přitom v roce 2011 byla ve Spojeném království publikována *Zpráva nezávislé komise k posouzení Standardu (Second report..., 2011)*, která konstatovala mj. následující důvody pro přehodnocení systému (v roce 2012): je preskriptivní, demotivační, tendence k odškrtávání položek než ke skutečnému profesnímu růstu, nedostatečné rozdíly mezi stupni *Advanced Teacher* a *Excellent Teacher* (3. a 4. kariérní stupeň) a fakt, že kariérní postup závisí na tom, zda je pozice na vyšším stupni volná aj. Zpráva samozřejmě nebyla přijata jednoznačně pozitivně, zejména odbory se zasazovaly o zachování původní podoby standardu, nicméně následně byl navržen a většinově přivítán nově navržený standard (*Master Teacher Standard*) popisující expertní úroveň kvality. Jde tedy o horizont, k němuž učitelé směřují, založený na charakteristikách excelentních učitelů. Od 1. 9. 2012 nahradil vícestupňový standard, od září 2013 skončily posty *Advanced Teacher* a *Excellent Teacher*, které měly vlastní platovou stupnici. Odměňování učitelů je nyní více v rukou školy.⁶

Varující jsou také zkušenosti ze Slovenska. Systém v SR se hroutí pod vlivem byrokratické, zformalizované a „tunelované“ souvisejících procesů (vzdělávání, atestování).

Naproti tomu poměrně pozitivní jsou zkušenosti z USA. Profesionálně vytvořená koncepce, založená na dobrovolnosti, kdy získání certifikátu není navázáno na odměňování, ale může být vedením školy zohledněno, má, jak je výzkumně doloženo,

⁶ Anglická zkušenost s víceúrovňovým standardem je varující. Předpoklad pro ČR by byl následující – vzhledem k omezeným počtům osob pro zařazení do 3. a 4. kariérního stupně (zhruba 20, resp. 5 % učitelů) lze předpokládat, že prvních několik let by se dostalo jen na ředitele a zástupce (a inspektory? jak svého času navrhoval ministr školství M. Chládek), patrně vůbec ne na běžné učitele, kteří vidí svoji „kariéru“ „jen“ v tom, že dobře vyučují své žáky a zlepšují se v tom.

152 profesionalizační efekty. Zkušenosti ze SRN jsou inspirativní v ohledu rozpracování standardů pro instituce připravující učitele, pozitivní je dále to, že velká pozornost byla věnována oborově didaktické složce standardu.

6 Závěrem

6.1 Návrh českého standardu a kariérního systému učitele v kontextu zahraničních trendů

V této podkapitole se zaměříme na návrh českého standardu a kariérního systému učitele a rozebereme jej v mezinárodní perspektivě s ohledem na čtyři výše rozbité oblasti.

(1) Pojetí a podoba standardu

Pokud jde o to, „pro koho“ je český návrh koncipován, zdá se jako by nebyl primárně určen pro učitele v pravém smyslu tohoto slova. Představuje úkok stranou – ve vyšších kariérních stupních jsou nepřiměřeně zdůrazněny ne-učitelské činnosti. Je spíše popisem požadavků pro kariérní postup; profesní rozvoj učitele ve smyslu zvyšování kvality jeho (spolu)práce s žáky je zejména ve vyšších kariérních stupních opomíjen ve prospěch činností, které lze označit jako manažerské, tj. které spočívají ve vedení a řízení lidí. Staví přitom na předpokladu, že široký „rozsah působení učitele“ (viz webové stránky NIDV⁷) je zároveň zárukou jeho profesní kvality. To je ale klasická záměna příčiny a důsledku. Jakkoliv je i výzkumně doloženo, že vynikající učitelé skutečně aktivně pracují pro profesní komunitu a pro vzdělávací systém (Sachs, 1999; u nás Pišová et al., 2013), nelze na základě toho usuzovat, že ten, kdo školí/lektoruje učitele či píše metodické příručky apod., je nezbytně učitelem expertem. Tímto svým pojetím se český návrh blíží anglickému standardu, který byl mj. z tohoto důvodu nezávislou posuzovací komisí vyhodnocen jako problematický a nahrazen profesně specifickým standardem vycházejícím z toho, co je pro učitelskou profesi definující, tj. z práce se žáky.

Český návrh má ambici být super-univerzálním nástrojem – prozatím není diferencován dle typu a stupně školy, ani dle aprobačních předmětů. Řada standardů ve zde analyzovaných zemích (SRN, USA, Slovensko) ale již zohledňuje fakt, že učitelství na určitém stupni vzdělávání a ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím na jiném stupni a v jiném oboru (Grossman & Stodolsky, 1995).

(2) Funkce standardu

Český návrh trpí problémem „multifunkčních nástrojů“, u nichž není zřejmé, k čemu primárně slouží. Pokud se přidržíme konceptualizace Tulodzieckieho a Gra-

⁷ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

feové (2006), jak jsme ji prezentovali výše, český návrh deklaruje záměr plnit takřka všechny těmito autory identifikované funkce, zejména funkci evaluační, kvalifikační, certifikační, zároveň však má mít – podobně, jako tomu je v deklaratorní rovině ve všech zemích – funkci profesionalizační. Výše jsme upozornili také na funkci alokační, která je typicky spojena s funkcí evaluační – i tyto funkce jsou v českém návrhu obsaženy.

Lze předpokládat, že mnohost účelů v tomto případě půjde ruku v ruce s omezenou funkcí v praxi. Pro každý účel by měl být vytvořen specifický nástroj, podobně jako se o to usiluje např. ve Skotsku (viz text Vody v tomto čísle *Orbis scholae*), přičemž tyto nástroje by měly být vzájemně provázány a koordinovány v širším systému. Při uplatnění takového přístupu by standard (kvality) učitele mohl být skutečně zaměřen na jádrovou složku výkonu profese, tj. na práci s žáky.

(3) Tvorba standardu

Český návrh je založen na přístupu top-down, pocit spoluvlastnictví učitelů je významně podceněn. Pokud je známo, nebyly využity ani závěry analýz dvou kol veřejné diskuse, která proběhla v rámci předchozího pokusu o tvorbu standardu kvality v učitelství (viz text Rýdla v tomto čísle *Orbis scholae*), přestože jsou dosud veřejně dostupné na webových stránkách MŠMT.⁸ Demokratický proces tvorby profesního standardu a princip *ownershipu* jsou přitom nejen důležitými profesionalizačními aspekty tvorby standardu, jsou především, jak ukazují výzkumy různých reformních kroků v západních zemích (srov. Fullan, 1994), podmínkou přijetí standardu širší profesní komunitou. „Česká cesta“ tvorby standardu se tím liší např. od postupu uplatněného v Nizozemí či Skotsku.

(4) Dopady: přínosy a rizika

V úvodním textu k návrhu standardu jsou sumarizovány očekávané změny a důsledky spojené s jeho implementací v celkem 27 bodech (viz webové stránky NIDV,⁹ oddíl 6), přičemž širší ambicí dobře dokumentuje formulace očekávaného systémového dopadu: „Aplikace KS (Kariérního systému) a SU (Standardu učitele) přinese velmi rychlé změny v kvalitě procesů i výsledků žáků /sic/. Důsledkem spuštění KS bude proto zvýšení konkurenceschopnosti ČR“. Standard jako jádro kariérního systému má přinést změny jak pro učitele (a žáky), tak pro další aktéry vzdělávacího systému – ředitele a vedení škol, vzdělavatele učitelů, ale i pro instituce, tj. školy, fakulty vzdělávající učitele, zřizovatele, instituce poskytující další vzdělávání učitelů.

Při pohledu na toto široké spektrum příslibů si nelze nepoložit otázky: Komu tedy vlastně má standard v této podobě sloužit? Jaká má být jeho hlavní funkce? Kdo má být jeho vlastníkem? ... Na žádnou z těchto otázek návrh standardu (zatím?) nedává jasnou odpověď, resp. slibuje být vším a ku prospěchu všech, což je v principu

⁸ <http://www.msmt.cz/standarducitele>

⁹ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

154 nerealistické. V takovém případě lze ovšem jeho implementaci považovat pouze za experiment, který je vysoce rizikový a hrozí silným deprofesionalizačním efektem.

6.2 Výhledy a řešení

Poté, co jsme v mezinárodní perspektivě analyzovali pojetí a funkce učitelských standardů, procesy jejich tvorby a implementace i jejich dopady, nezbyvá než se zamyslet nad tím, kudy by se měl vývoj kolem standardu a kariérního systému učitele v České republice dále ubírat.

V souladu se záměrem vyjádřeným ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014) se domníváme, že je třeba „dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost“ (s. 26). Zdůrazňujeme, že v záměru se hovoří o formativním *hodnocení učitelů*, nikoliv o jejich *atestování*. Pokud jde o samotný kariérní systém jakožto nástroj, který by měl právě na základě atestování učitele rozřazovat do kariérních stupňů, zde vyjadřujeme obavu. Domníváme se, že atestování a mezi-učitelský boj o vyšší kariérní stupně by patrně vedl ke zhoršení klimatu na školách, které již tak vykazuje problémy, jak nejnověji ukázalo šetření TALIS (srov. Kašparová et al., 2014). Předjímáme, že zavedení kariérního systému v předložené variantě by vyústilo v nezvladatelný formalismus. Naše analýzy toho, jak jsou koncipovány související evaluační nástroje (např. dokladové portfolio), toto předběžně naznačují.

Domníváme se, že spíše než byrokratickým kariérním systémem je na současné problémy školské praxe a učitelské profese reagovat vybudováním systému komplexní (přímé) podpory učitelů a škol. Mělo by jít o systém, který by dokázal dostatečně pružně reagovat na výzvy spojené s kvalitou a kvalifikovaností učitelů, s jejich motivovaností, adaptibilitou, pracovní spokojeností apod.

Jsme přesvědčeni o tom, že zmiňované problémy nejsou řešitelné prostřednictvím vznikajícího návrhu standardu a kariérního systému, ale pouze formou systémového komplexu podpory učitelů ve všech etapách jejich profesní dráhy:

- Vzhledem k etapě získávání kvalitních zájemců o studium učitelství by mělo jít o vytvoření bohatého informačního prostředí, z něhož by zájemci mohli čerpat relevantní informace o profesi a jejích nárocích.
- Vzhledem k etapě přípravného vzdělávání by mělo jít o posílení orientace k učitelství, zvýšení příležitostí k sebepoznávání v konfrontaci s požadavky reálné učitelské praxe, podporu počáteční socializace studentů učitelství do profesní komunity, podporu rozvoje jejich didaktických znalostí obsahu (posílení role oborových didaktik).
- V souvislosti s etapou vstupu do praxe a uvádění do profese (indukce) by mělo jít o vytvoření a implementaci mechanismů snižování míry odchodu úspěšných absolventů mimo profesi (*drop-out*) a o oslabení vlivu „šoku z praxe“ prostřednictvím mentoringu a další systémové podpory učitelů.

- V souvislosti s etapou dalšího výkonu profese by mělo jít o vyprofilování koncepce dalšího profesního vzdělávání a rozvoje učitelů, která by reflektovala empiricky podložené poznatky o procesu stávání se a bytí učitelem a o možnostech jeho podpory v kritických bodech kariéry (např. fáze vyhoření).

6.3 Co říci závěrem?

Současné oslnění představitelů vzdělávací politiky a administrativy učitelským (a ředitelským) standardem a kariérním systémem způsobuje, že nejsou dostatečně ostře viděny jeho problémy a limitace. Vzdělávací politika aktuálně vytváří *mýtus kariérního systému* a odkazuje k němu při všemožných příležitostech jakožto k univerzálnímu řešení všemožných problémů. Problémem mýtu ovšem je, že pochází z neproblematického světa, kde pro pochybnosti není místo. Je přitom zřejmé, že pochybnosti stran českého kariérního systému jsou namísto tím spíše, čím více se vydává za mocný prostředek zkvalitnění práce učitelů a vzdělávacích výsledků žáků.

Dáváme proto k diskusi alternativní řešení: namísto problematicky koncipovaného kariérního systému, jehož vytvoření, uvedení v život a provozování by vyžadovalo značné finanční prostředky, vytvořit komplexní systém podpory celoživotního profesního rozvoje učitelů a ředitelů. V tom vidíme perspektivu a smysluplné vynaložení finančních prostředků, které by s největší pravděpodobností přineslo žádoucí efekt spočívající ve zkvalitnění práce učitelů, procesů vyučování a učení a tím i vzdělávacích výsledků žáků.

Literatura

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441–464.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Crebbin, W. (1999). Teacher education in Australia. In H. Niemi (Ed.), *Moving Horizons in Education* (s. 113–137). Helsinki: University of Helsinki.
- Černotová, M., Drga, L., Fodor, A., Lužák, J., Kasáčová, B., Mäsiar, P., Pavlov, I., & Valica, M. (2006). Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, 15(3), 1–33.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Department for Education. (2012). *Teachers' standards*. London: Department for Education.
- Evans, F. J. (2002). Effective teachers: An investigation from the perspectives of elementary school students. *Action Teacher Education*, 24(3), 51–62.
- Evropské portfolio pro studenty učitelství jazyků (European Portfolio for Student Teachers of Languages)*. (2006). Dostupné z <http://www.ecml.at/epostl>.
- Feerick, S. (2004). *Improving the education of teacher and trainers*. Plenární příspěvek prezentovaný na 29th ATEE Conference Teacher Education between Theory and Practice, Agrigento, Itálie.
- Flores, M. A., & Shiroma, E. (2003). Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, 29(1), 5–18.

- 156 Flores, M. A., Hilton, G., Klonari, A., Nilsen, E., & Snoek, M. (2008). Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. In *Local and global perspectives on change in teacher education. International yearbook on teacher education. Proceedings of the 53rd world assembly of the International Council on Education for Teaching*. Braga: University of Minho/ICET.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform. Schol development and the management of change*. Bristol: Palmer Pres, Taylor & Francis Inc.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Girmes, R. (2005). Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(Beiheft), 14–29.
- Graham, T. (1997) The National curriculum for teacher training: playing politics or promoting professionalism? *British Journal of In-Service Education*, 23(2), 163–177.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (s. 1–27). London: Falmer Press.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169–183.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 8–24.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252–258.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996) *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Christie, D. (2003) *Assesing teachers'professional development using the New Standard for Chartered Teacher in Scotland*. Background Paper, EPICE seminar, Belley.
- Ingvarson, L. C. & Hattie, J. (Eds.). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National board for professional teaching standards. Advances in program evaluation*. Bingley: Emerald.
- Izumi, T. L., & Evers, M. W. (Eds.). (2002). *Teacher quality*. Stanford: Hoover Press.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (Eds.). (2006). *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Kansanen, P. (2014). Teaching at a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara (Ed.), *Workplace Learning in Teacher Education* (s. 279–292). Dordrecht: Springer.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755–767.
- Kelly, S. (Ed.). (2012). *Assessing teacher quality*. New York/Columbia University: Teachers College Press.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In Walterová, E. (Ed.), *Uloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 441–484). Brno: Paido.
- McCulloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism. teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- McDonnell, L., & Pascal, A. (1998). *Teacher Unions and Educational Reform*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Mikl, J. (2004). The professional knowledge of teacher: Reflections on the German debate on pedagogical professionalism. *Journal of The International Society of Teacher Education*, 8(2), 23–32.
- Minor, L. C. (2002). preservice teachers beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116–127.
- Myers, C. B., & Myers, L. K. (1995). Effective teaching practices. In C. B. Myers & L. K. Myers, *The professional educator* (s. 82–115). Boston: Wadsworth.
- NCES (1997). *National Center for Education Statistics (February 1997) report. Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Dostupné z <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97069>.
- Neuweg, G. H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (11)3, 17–25.
- Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education-investment for the future*. Manuscript.
- Oser, F. K., & Renold, U. (2006). Modeling teacher competencies: Identifying and measuring standards. In F. K. Oser (Ed.), *Competence oriented teacher training* (s. 23–47). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oser, F. K., & Oelkers, J., et al. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Umsetzungsbericht. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Ruedger.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 38–53). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 259–265.
- Sachs, J. (1999). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes*. Příspěvek prezentovaný na konferenci AARE, Melbourne. Dostupné z <http://www.aare.edu.au/data/publications/1999/sac99611.pdf>.
- Sachs, J., & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching: threat or opportunity? In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (s. 33–43). New York: Routledge.
- Second report of the independent review of teachers' standards*. (2011). London: Department for Education.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3–4), 265–275.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

- 158 Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK v Praze.
- Starý, K. (2014, v tisku). Učitelské profesní standardy v anglicky mluvících zemích a jejich místo v systému profesního rozvoje učitelů. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: PedF UK.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT.
- Suchánková, K. (2007). Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis scholae*, 1(3), 13–25.
- Švancar, R. (2013). Leader školy by mohl mít od 20 procent vyšší plat. Jiří Kuhn komentuje návrh kariérního systému. *Učitelské noviny*, 116(46), 8–11. Dostupné z <http://www.ucitelkenoviny.cz/www/userfiles/file/zpravy/UN46.pdf>.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), 275–279.
- Terhart, E. (2007). Standarts in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 34–44.
- Valentová, P. (2013). K výzvám společnosti vědění adresovaným škole. *Pedagogická orientace*, 23(2), 153–173.
- Vališová, A., & Kasíková, H., et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualismus teoretického a praktického: historické pozadí a současné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.
- Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J., & Wubbels, T. (1992). *New Prospects for teacher education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Wong, H. K., & Wong, M. T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View: Harry Wong Publications.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (2000). The Language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), 94–106.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
tjanik@ped.muni.cz

doc. PhDr. Michaela Pišová, Ph.D., M.A., Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
pisova@ped.muni.cz

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
vladimira.spilkova@pdf.cuni.cz

Standardy a kariérní systémy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta Komuniké z konference

Tomáš Janík, Michaela Pišová,
Vladimíra Spilková

Konference *Standardy a kariérní systémy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta* pořádaná Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity se konala dne 27. 11. 2014. Zúčastnili se jí především zástupci z fakult připravujících učitele, dále také ředitelé a učitelé a někteří zástupci ministerských organizací, jako je např. Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) či Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Setkání reagovalo na skutečnost, že se v České republice podobně jako v dalších zemích hledá cesta ke zkvalitnění vzdělávání a pozornost se přitom obrací ke standardům. Snahy směřující k vytvoření standardu a případně kariérního systému pro učitelskou profesi jsou v České republice rozvíjeny od devadesátých let minulého století. Po celou dobu je provází obsáhlá diskuse, v níž zaznívají nejrůznější hlasy pro a proti.

Nejnovější návrh standardu a kariérního systému učitele z dílny Národního institutu pro další vzdělávání není v tomto ohledu výjimkou. Diskuse k jeho zveřejnění podobě se odehrávají na různých platformách: od prezentací na krajských informačních seminářích, přes diskuse na kulatých stolech až po náročnější rozpracování problematiky na stránkách odborných časopisů poukazující na širší souvislosti celé problematiky (např. v časopisech *Komenský*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*).

Cílem konference bylo proto nabídnout platformu pro pokračování této diskuse a její obohacení o to, co prozatím zaznívá spíše jen výběrově a bez zakotvení do širších souvislostí. Uspořádání konference reagovalo na potřebu zasadit verzi standardu a kariérního systému vytvořeného NIDV do širšího kontextu a iniciovat obecnější diskusi o různých přístupech k řešení standardu učitelství.

V průběhu dopoledního jednání zazněly příspěvky prezentující zahraniční zkušenosti se standardy a kariérními systémy pro učitele (USA, Austrálie, Velká Británie, Skotsko, Německo, Švýcarsko), popisované také v tomto čísle *Orbis scholae*. Celkově bylo představeno širší spektrum přístupů k řešení standardů a kariérních systémů v učitelství, které jsou v praxi realizovány s různým stupněm úspěšnosti a akceptace mezi učiteli.

V odpoledním jednání se pozornost přesunula z (blízkého) zahraničí do České republiky. Kolegové ze Slovenska se podělili o své přímé zkušenosti s tvorbou a zaváděním kariérního systému. Jejich postřehy mohou být vnímány jako inspirace pro uvažování nad standardem z hlediska pedagogické teorie a výzkumu, ale také jako

160 varování před dominancí politického vlivu nad odborným při uchopování daného problému a při implementaci kariérního systému.

Popis zahraničních přístupů poskytl potřebný komparativní základ, na jehož pozadí byl přezkoumán podroben český přístup k tvorbě a implementaci standardu a kariérního systému. Vstupem do analýzy českého standardu byl příspěvek Karla Rýdla, který rozebíral problém kvalifikace a standardů učitelů v kontextu společenského vývoje od dob Marie Terezie. Důraz byl přitom kladen na proces standardizace po roce 1990. Autor jako přímý svědek i aktér procesů změn a snah o vytváření standardu učitele upozorňoval při pohledu „zevnitř“, podobně jako slovenští kolegové, na rozdíly v odborném a politickém pohledu na tuto problematiku. Připomněl, že na začátku milénia proběhly různé snahy o definování standardu učitele a že v letech 2006–2009 se odehrála dvě kola veřejné diskuse o profesionalizaci učitelství nad konkrétními pracovními návrhy formulací pro standard. Poté byla kontinuita práce na standardu přerušena a v roce 2010 byla „na zelené louce“ zahájena příprava projektu kariérního systému pod garancí MŠMT – NIDV.

Od roku 2012 je tento projekt řešen v rámci programu OP VK (IPn) pod názvem *Kariérní systém*. Na konferenci jej představil Jiří Kuhn. Prezentovány byly jednak jednotlivé kariérní cesty ve struktuře kariérního systému, jednak kariérní stupně a jejich specifika. Pozornost byla věnována i problematice atestačního řízení a jeho vztahu ke standardu učitele. V závěru příspěvku byl představen výhled na implementaci do roku 2018 a dále.

Představená verze kariérního systému byla diskutována v následujícím příspěvku Tomáše Janíka, Michaely Pišové a Vladimíry Spilkové (včetně příslibů a rizik, možných pozitivních i negativních dopadů na vzdělávací praxi). V úvodu jejich příspěvku byl otevřen problém standardizace (v učitelství) v širších souvislostech. V rámci sumarizace zahraniční zkušenosti prezentovaných v předchozích příspěvcích byly jako varující vyhodnoceny především slovenské a anglické zkušenosti s víceúrovňovým standardem, který byl inspirací i pro českou cestu. V těchto zemích se nicméně ukázal jako problematický – vedl k byrokratizaci, působil preskriptivně a pro učitele demotivačně (viz nedostatek míst na vyšších kariérních stupních apod.). Naopak pozitivně byla vnímána v USA tamní koncepce založená na dobrovolnosti a nenavázaná na odměňování učitelů, jejíž profesionalizační efekty byly doloženy i výzkumně.

Z hodnocení české cesty v kontextu zahraničních přístupů vyplynuly obavy z rizik a negativních dopadů současného návrhu na vzdělávací praxi, především obavy ze zhoršení klimatu na školách, z nejasné role a postavení ředitelů a z „odvádění“ učitelů ze tříd a od dětí (z důvodu důrazu na diseminaci) – potažmo tedy z deprofesionalizace učitelství. Konkrétní úskalí se týkají formalismu a byrokratizace atestačního řízení (např. dokladové portfolio) a nejasného hodnocení kvality učitelovy práce ve třídě.

Na prezentované příspěvky navázala živá diskuse, ve které byly tematizovány mj. ekonomické aspekty připravované koncepce, které v souvisejících materiálech nejsou explicitně popsány. Byly vyjádřeny obavy, že o vyšší kariérní stupně budou usilovat osoby, které již v současném systému působí na funkčních či specializačních

pozicích, čímž se omezí příležitost pro řadové učitele (předpokládá se totiž, že na kariérní stupeň 3 dosáhne přibližně 30 % učitelů, na kariérní stupeň 4 pak 3–5 %). Lze předpokládat, že znevýhodněny budou rovněž malé školy. Nelze podceňovat ani (nepříznivé) dopady, které kariérní systém může mít na kulturu školy.

Jako pozitivum bylo vyzvednuto směřování ke změně, které kariérní systém představuje, a to i přes zmíněná rizika. Vyzdvihnuto bylo, že formulování profesního standardu by mohlo představovat explicitní pojmenování kvality ve vykonávání učitelské profese apod. Obecná shoda panovala na tom, že by bylo velkým přínosem, pokud by se ze současné diskuse vyšlo směrem ke specifikaci kurikula přípravného i dalšího vzdělávání učitelů. Opět ale zazněly slovenské zkušenosti odkazující k riziku politizace odborného problému a hrozby průlomu tržního principu, který může za určitých okolností převládnout a přenastavit orientaci nežádoucím směrem (především v oblasti dalšího vzdělávání učitelů při byrokratizaci atestačního řízení).

Na základě analýzy zahraničních zkušeností a posouzení navrhované české cesty se jeví jako opodstatněné řešit otázky standardu v učitelství jako komplex problémů zahrnujících: (a) potřebu získávání kvalitních zájemců o studium učitelství; (b) kurikulum a kvalitu přípravného vzdělávání učitelů; (c) systém uvádění do profese (indukci); (d) další vzdělávání učitelů jako podporu jejich celoživotního profesního rozvoje. Pokud jde o standard učitelství, bylo by vhodné se přiklonit k dvouúrovňovému řešení, které je popisem minimální a maximální (expertní) úrovně kvality učitelovy práce. Nezbytnou podmínkou je do tvorby standardu zapojit široké spektrum aktérů, tj. fakulty připravující učitele, akreditační komise, profesní asociace, ředitele a učitele, organizace MŠMT a další.

Tomáš Janík, Michaela Pišová, Vladimíra Spilková
tjanik@ped.muni.cz
pisova@ped.muni.cz
vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz

European Conference of Educational Research 2014, Emerging Researchers' Conference The Past, Present and Future of Educational Research in Europe

Porto, 1.–2. 9. 2014

Hostitelem letošní výroční 20. konference ECER 2014 bylo Portugalsko. Hlavní konferenci předcházela dvoudenní konference pro začínající výzkumníky, kterou zde blíže představíme. Nejprve ale několik postřehů k hostitelské zemi.

Konference se konala v zemi s dlouhou tradicí ve vzdělávání.¹ Školství a kultura se zde významně rozvíjely také působením jezuitů² v 16. a 17. století, ovšem ještě ve druhé polovině 20. století patřilo Portugalsko k zemím s vysokým počtem funkčně negramotných obyvatel. Proto země v 70. letech zahájila Národní program alfabeti-zace, kterému se podařilo funkčně negramotné obyvatele vzdělat.

Porto – malebné město slunce a vína – nás zaujalo zejména svou architekturou a historickým centrem. Setkání s realitou této země, která se vypořádává s tvrdými restriktivními opatřeními, se dostavilo hned záhy. Portugalsko – země na konci Evropy – prošlo v nedávné době tvrdými úspornými opatřeními, které muselo podstoupit pro splacení půjčky téměř 80 miliard eur. Evropská komise zemi vyzdvihuje jako příklad dobře nastavených systémových změn, které mají Portugalsku zaručit prosperitu. V samotném Portu lze vysledovat dopady těchto restriktivních opatření: emigrace (mnoho bytů a domů v okrajových částech Porta na prodej) a chudoba, resp. velké nerovnosti (v samotném centru nalezneme ulice s rozpadajícími se budovami). To vše je důsledkem vysoké nezaměstnanosti a nízkých platů. Zdá se, že v důsledku výše uvedených změn Portugalsko prochází rozsáhlými demografickými změnami.

Na Fakultě psychologie a společenských věd portské univerzity (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) se konala konference pro začínající výzkumníky, která předcházela Evropské konferenci pedagogického výzkumu. V jednotlivých sekcích jsme zaregistrovali silné zastoupení začínajících výzkumníků ze skandinávských zemí a rovněž silné zastoupení účastníků z hostitelské země. To nám umožnilo blíže se seznámit s tamějším systémem vzdělávání. Jeden z příspěvků se věnoval také výsledkům Portugalska v mezinárodním výzkumu PISA (země se účastnila od roku 2000 všech cyklů, proto je možné sledovat vývojové tendence gramotností v rámci Portugalska, ale i na mezinárodní úrovni).

¹ Nejstarší portugalská univerzita byla založena v Coimbre již v roce 1290.

² Portugalsko bylo jednou z prvních zemí, kde se jezuité usadili. Jejich přítomnost zde připomíná renesanční jezuitský kostel Igreja dos Grilos či kostel sv. Vavřince (Iglesia de San Lorenzo) s bývalým klášterem jezuitů, dnes zde sídlí muzeum chrámového umění.

V roce 2012 Portugalsko dosáhlo v matematické gramotnosti průměrné úrovně zemí OECD (portugalští patnáctiletí žáci dosáhli statisticky horšího výsledku než čeští žáci). Ve čtenářské a přírodovědné gramotnosti již portugalští žáci za průměrem zemí OECD zaostávali. To vše i přesto, že o výsledcích výzkumu PISA se na odborné i laické úrovni diskutuje a dopady těchto debat se odrážejí i v národní vzdělávací politice. V roce 2005 byly zavedeny národní zkoušky z matematiky a portugalského jazyka a v roce 2006 následovalo odstartování národního plánu pro rozvoj čtení. Zdá se, že mezinárodní výzkum PISA v případě Portugalska opravdu sloužil ke zlepšení národního vzdělávacího systému, jak doporučuje K. Leithwood (2004). Země se kromě jiného řídí také doporučeními OECD pro vzdělávací politiku, hlavními tématy, kterými se Portugalsko v současnosti zabývá, jsou spravedlivost, kvalita a efektivita vzdělávacího systému.

Název konference *Minulost, přítomnost a budoucnost pedagogického výzkumu* nás donutil zamyslet se nad vývojem doktorského studia a položit si otázku, kam vývoj studentů doktorských studijních programů směřuje. Plenární přednáška Nilzy Costy z portugalské univerzity nabídla porovnání vlastních zkušeností doktorandky studující na konci 60. let se současnou situací doktorandů, kterou označila za velmi trnitou a nejistou. Upozornila, že současná masifikace vysokoškolského vzdělávání přispívá ke zvyšování konkurence mezi doktorandy. Zatímco v 60. letech byla doktorandovi automaticky nabídnuta pracovní pozice ve výzkumných institucích, dnes je získání Ph.D. titulu jen jednou z mnoha nutných podmínek. Na problémy masifikace vysokoškolského vzdělání včetně uplatnění absolventů doktorského studia upozorňuje u nás např. J. Mareš (2013). Nilza Costa tak doktorandům připomněla jejich těžký úděl, ale nepřidala jim příliš optimismu do budoucna, ani nenabídla žádná konkrétní řešení.

Mezi sekce, které se těšily velkému zájmu, patřily: *Education and the Bologna Process; Language and Education; Foreign Language Education; Curriculum and Education; Educational Research; Higher Education* či *Mobility and Education*. Zároveň lze v evropské pedagogice pozorovat zájem o výzkum dětí předškolního věku; měření a zajištění kvality vzdělávání a školního života; témata sebepojetí a sebehodnocení jak žáků na základních školách, tak studentů na univerzitách. Naopak téměř žádný z příspěvků mladých výzkumníků se nevěnoval problematice gramotností (čtenářské, matematické ani přírodovědné) či otázkám a problémům klíčových kompetencí. Lze říci, že podstatnými zdroji dat se doktorandům stávají mezinárodní výzkumy PISA, PIRLS, TIMSS, ICILS nebo TALIS. Zaujal nás také příspěvek zabývající se finským vzdělávacím systémem. Ačkoliv v mezinárodním výzkumu PISA Finsko dlouhodobě vykazuje nadprůměrné výsledky ve všech gramotnostech (v roce 2012 zaznamenalo propad u matematické gramotnosti), pouze 72 % finských patnáctiletých žáků uvedlo, že se ve škole cítí dobře. To otevírá další výzkumná pole, která se zabývají vztahem školního klimatu (kvality školního života) a úspěšností v testech. Otázka příznivého klimatu je velmi aktuální také v českých školách – dle stejného výzkumu jsou čeští žáci ke škole a atmosféře v ní velmi kritičtí, spolu se Slovenskem a Koreou nejkritičtější z testovaných zemí.

Dále nás zaujal příspěvek týkající se vzdělávací reformy v Québecu, kde bylo zavedeno kurikulum založené na klíčových kompetencích, ale v roce 2010 od tohoto způsobu vzdělávání výuky bylo odstoupeno, resp. došlo k zavedení smíšeného kurikula (mixed or hybrid curriculum). V kontextu s Českou republikou nabízí vzdělávací reforma mnohé otázky k zamyšlení a rozvíjí úvahy o správném směřování českého školství. Z výzkumů víme, že čeští rodiče spíše upřednostňují hodnocení klasifikací, které je pro ně srozumitelné, a slovnímu hodnocení nejsou příliš nakloněni, ačkoliv se neustále hovoří o jeho výhodách a efektech na proces učení (Novotná & Krabsová, 2013). V Québecu bylo od plošně zavedeného slovního hodnocení na žádost veřejnosti (pro rodiče bylo slovní hodnocení nesrozumitelné) opuštěno a následoval návrat zpět ke klasickému známkování. Tématem hodnocení se zabývala přímo jedna ze sekcí, *Assessment and Education*, která zřetelně ukázala, jakým směrem se výzkum stále zabývá – klasifikaci nebyla věnována pozornost, převládala témata zaměřená na problematiku formativního hodnocení, poskytování zpětné vazby či na roli sebehodnocení ve školní výuce.

V diskuzích bylo nejvíce času věnováno metodologickým otázkám a ukotvení řešeného problému v širší perspektivě včetně porovnání situace dané země s ostatními evropskými státy, z nichž účastníci pocházeli (například porovnání korejského a finského vzdělávacího systému). Zde jsme zaznamenali, že mnoho doktorandů je součástí rozsáhlých projektů – jejich vlastní výzkum byl tedy často výstupem dílčí části rozsáhlých výzkumných univerzitních či fakultních projektů.

Posterová sekce byla v poměru s výše zmiňovanými sekcemi velmi skromná, účastnilo se jí pouze pět studentů. Rovněž v této sekci jsme měli české zastoupení – Monika Boušková prezentovala svůj poster na téma *Teacher Quality in the Context of Differentiated Education System in the Czech Republic*. Kromě standardní posterové sekce měli mladí výzkumníci možnost vyzkoušet si nový formát konference, tzv. Pecha Kucha, jehož smyslem je, aby prezentace byly co nejnutnější. Přednášející má k dispozici 6 minut a 40 sekund, během nichž představuje svůj projekt na 20 slajdech, přičemž každý z nich může komentovat po dobu 20 vteřin.

Ačkoliv v plenární přednášce bylo upozorňováno na velmi konkurenční prostředí mezi doktorandy, všechny sekce se nesly ve velmi přátelském duchu, účastníci obdrželi kvalitní zpětnou vazbu a diskuze mnohdy pomohla doktorandům v plánování a rozvoji jejich dalšího výzkumu. Srozumitelné instrukce k prezentaci příspěvků, které přednášející obdrželi před svým příjezdem na konferenci, kvalitní time-management a disciplinovanost vedoucích jednotlivých sekcí zaručovala bezproblémový chod celé konference.

Kvalita powerpointových prezentací, prezentačních dovedností a tvorba handoutů některých našich kolegů z různých států nás vedla k úvahám, jak dále koncipovat a zlepšovat naše doktorské studium – jako nezbytná se jeví dovednost prezentovat svá data v anglickém jazyce. Kromě prezentačních dovedností a schopnosti publikovat v angličtině by se neměla opomínat ani tvorba handoutů – většina z nich, pokud je doktorandé poskytli, připomínala spíše seminární práci či kopii šesti slajdů z powerpointové prezentace. Přesto bylo zřejmé, že kvalitní handout byl ostatními

účastníky i vedoucími sekcí velmi oceňován. Proto si klademe otázku, zda by tvorba handoutů neměla být jedním z mnoha témat v kurzech akademického psaní.

Doktorandům byla také nabídnuta možnost účastnit se workshopů na téma *Doctoral Defence Workshop* a *Writing for your Research Community*. Zároveň bylo oceněno dvacet studentů za příspěvky prezentované na loňské konferenci. Mezi oceněnými studenty nechybělo ani české zastoupení (Jitka Suchardová-Nováková z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze).

Příští konference ECER nese název *Education and Transition – Contributions from Educational Research* a hostit ji bude Budapešť ve dnech 7.–11. 9. 2015, přičemž opět bude hlavní konferenci předcházet konference pro začínající výzkumníky. Věříme, že zde navážeme na představené teoretické rámce doktorských projektů a budeme moci představit účastníkům data z pilotáží či ze závěrečných dat našich doktorských projektů.

Poděkování: *Naše cesta na ECER 2014 byla umožněna projektem Specifický vysokoleškolšký výzkum PedF UK.*

Literatura

- Leithwood, K. (2004). Program and politics: The local uses of international tests. *Curriculum Inquiry*, 34(3), 363–378.
- Mareš, J. (2013). Neviditelná skupina aneb Co s postdoktorandy? *Pedagogická orientace*, 23(1), 5–26.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371.

Veronika Laufková, Vít Št'astný, Monika Boušková
veronika.laufkova@pedf.cuni.cz
vit.stastny@pedf.cuni.cz
monisek.bouskova@seznam.cz

European Conference of Educational Research 2014 Past, Present and Future of Educational Research

Porto, 2.–5. 9. 2014

Konference letos proběhla ve znamení dvacátého výročí Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) a pohledů zpět i do budoucnosti, prostor byl v této souvislosti věnován mimo jiné otázkám spojeným s uchováním paměti organizace EERA i celé evropské pedagogiky. Hostitelská země si pak letos připomínala čtyřicáté výročí přechodu k demokracii. Téma konference se tradičně promítlo do hlavních referátů, které byly ovšem uspořádány v souběžných párech, takže bylo nutné vybírat. Francouzská socioložka Agnès van Zanten se zabývala vývojem užívání výzkumných poznatků pro utváření vzdělávací politiky. Prezentovala čtyři různé možné pozice výzkumníka ve vztahu k praxi (důsledný akademik – kritický intelektuál ve veřejném prostoru – expert – politický aktivista nebo akční výzkumník) a jejich kladné stránky a rizika. Podobnou vyváženost bohužel nevnesl do své prezentace portugalský plenární řečník António Nóvoa. Sice výstižně charakterizoval řadu problémů spojených se současným „neoliberálním“ modelem řízení a financování vědy v Evropě, ale jím nabízená řešení (představující do značné míry návrat do „akademického ráje“) se – jak upozornila následující diskuse – nejeví jako reálná, a ve vztahu k potřebám vzdělávací praxe možná ani žádoucí a odpovědná.

Nápadný je růst počtu tematických sítí pracujících v rámci EERA (v současnosti jich je 32). Na konferenci v Portu měla premiéru síť „Organizational Education“ (loni přibýly sítě „Jazyk a vzdělávání“ a „Výzkum environmentálního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelnost“, předloni síť zaměřená na uměleckovýchovnou oblast). Na druhou stranu se zřejmě pocítuje tím víc potřeba integrace, takže letos proběhla celá řada společných sezení organizovaných různými sítěmi. Účastnili jsme se sekcí o průnicích problematiky kurikula a řízení ve školství, resp. kurikula a didaktiky / procesů výuky, které byly velmi zdařilé (viz dále). Zkoušely se také nové způsoby organizace sekcí, např. „kulaté stoly“, kdy více odborníků vystoupí v rámci zasedání tematické sítě s referáty kratšími než běžný příspěvek.

V sekci zaměřené na kurikulum proběhlo dvoudílné sympozium při příležitosti vydání publikace *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe* (Kuiper & Berkvens, 2013) – celá publikace je dostupná na webu. Potvrzuje se tím již na minulé konferenci v Istanbulu patrný obnovený zájem o makroúroveň tvorby kurikula jako protiváhu tvorby kurikula ve škole.

Jako zásadní se jeví nalezení rovnováhy mezi centrální preskripcí a lokální autonomií. Velká reforma kurikula se nikdy netýká „jen“ kurikula, ale vyžaduje synchron-

ní změny na různých úrovních vzdělávacího systému. Při takové systémové transformaci trvá podle zkušeností 5–8 let, než dojde k opětovnému propojení a sladění klíčových systémových úrovní. Evaluace by se měly provádět i s tímto odstupem. Ve vývoji kurikula se stávají významnými hráči soukromé firmy a neziskové organizace (např. environmentální). Pro naši situaci je důležitá snaha o klasifikace kompetencí¹ potřebných pro tvorbu a využívání kurikula, pomáhá nám uvědomit si, že u nás se často dostalo učitelům a ředitelům podpory jen v oblasti generických – týmových a komunikativních „kurikulárních“ kompetencí. Zajímavé jsou i případové studie z postsovětského prostoru (Estonsko), protože zde můžeme sledovat obdobné procesy tranzice. Ukazuje se, že systémy mají různou hysterezi (paměť, závislost na předchozí cestě). Pokud se nové kurikulum jeví příliš složité (kompetence), učitelé se vrátí k tomu, co umějí (systém se resetuje do počátečního stavu). Jako alternativní cesta formulování vzdělávacích standardů byl zdůrazněn systém ukázek žákovských prací, které dokumentují, jak žáci naplňují očekávané cíle.

Zajímavá pro účastníky byla pochopitelně i situace v hostitelské zemi, která navíc ukazuje pomalost proměn kultury instituce. Vývoj charakterizoval prof. Francisco Sousa skrze tyto etapy:²

- (1) Do roku 1986 měla země typické centralizované kurikulum s podrobnými osnovami včetně časových dotací, často byly i doporučené metody výuky (méně již metody hodnocení).
- (2) Do roku 2000 se autonomie jeví jako výzva, nový zákon z roku 1986 otevřel prostor pro regionální adaptace a iniciativy, akademické diskuse připravovaly půdu tématy autonomie školy, škola jako učící se komunita apod. Učitelé se měli angažovat zejména v extrakurikulárních aktivitách a projektech komunitního vzdělávání. Autonomie kurikula byla součástí širší koncepce autonomie školy, ale byla učiteli považována za její málo důležitou součást. Kurikulární projekty byly považovány za „fikci“, která neodpovídá realitě. Souhrnně lze říci, že volání po autonomii bylo silné, ale u učitelů i ředitelů nacházelo jen slabý ohlas.
- (3) Od počátku 21. století lze mluvit o chápání autonomie jako protipólu akontability. Společnost se vrací k diskusi o tradici uniformity a centralismu zejména v základním vzdělávání. Důraz je na školní a třídní, ale i regionální kurikulární projekty. Současně je zaváděno hodnocení škol a učitelů. Některé výzkumné závěry té doby naznačují, že učitelé a ředitelé tvoří kurikula spíše proto, aby vyhověli legislativním požadavkům, než z vnitřní potřeby, jak ukazuje skutečnost, že mezi lety 2005–2010 podepsalo (jen) 24 škol kontrakt o autonomii.
- (4) V poslední době je autonomie chápána jako svoboda volit prostředky bez možnosti zpochybňovat cíle. Klíčovými slovy diskursu se stávají náročnost, excelence, předmětové znalosti, zaměření na základní předměty, měřitelné cíle. Dochází

¹ Hameyer, U., & Tulowitzki, P. (2013). Reflecting curriculum trends in Germany – A conceptual Framework for analysis. In W. Kuiper & J. Berkvens, J. (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 81–97). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.

² Viz též Sousa, F. (2013). Portugal –The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens, J. (Eds.). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 189–210). CIDREE Yearbook 2013. Enschede, the Netherlands: SLO.

k rušení předchozích dokumentů, zavedeny jsou zkoušky na konci 4. a 6. ročníku. Jsou předepsány velmi podrobné cíle. Učitelé však mají velkou profesionální autonomii v oblasti organizace a metod výuky.

Tradičně byla velká pozornost věnována i duálnímu případu Anglie a Skotska, jejichž vzdělávací systémy se – přes odlišnou historickou tradici – sblíží. Anglické školy po zásadních změnách na konci osmdesátých let minulého století pracovaly v podmínkách silně centralizovaného systému se silnou regulací vstupů i výstupů, zatímco Skotsko tradičně uplatňovalo spíše slabou regulaci vstupů a silnější regulaci výstupů. V Anglii se od přelomového roku 1988 sice v několika krocích postupně uvolňovala regulace obsahů, ale současně se zvyšovaly požadavky na úroveň výstupů. Vzdělávací politika ve Skotsku nadále ponechává menší regulaci na vstupu, přesto nové národní rámce ovlivňují diskusi o vzdělávání. Silná regulace na výstupu je představena různými formami práce se statistickými daty, porovnávání škol a učitelů. Inspekce zůstává „high stake“ záležitostí, roste důraz na autoevaluaci.

V oblasti výzkumu školních organizací se k zaměření na úspěšné školy nyní přidává nová tematika – výzkum neúspěšných škol. Nejde o absolutní výkon (low-performing), ale o školy, kde by žáci s ohledem na jejich socioekonomický původ měli mít lepší prospěch, než aktuálně vykazují (under-performing). Je zajímavé, že při hodnocení výsledků se bere v úvahu i podíl chlapců, protože ti jsou systematicky hodnoceni hůře. Na norské Univerzitě v Oslu se výzkum provádí komparativně se zaměřením na severské země. Předmětem zájmu je to, jak školy interagují s místní a národní úrovní (multi-level leadership) v podmínkách, kdy se tento region posouvá od sociálnědemokratického sociálního státu k sociálnědemokratickému tržnímu státu. Ve Finsku se stávají předmětem pozornosti rozdíly mezi školami a obcemi v situaci, kdy celkový výsledek klesá. Jedna z případových studií ukazuje ředitelku finské školy, která si uvědomuje, jak dochází v její škole k reprodukci sociální struktury, ráda by s tím něco udělala, ale nemá představu jak. Jako ozvěna naší situace se jeví uváděné zdůvodnění malých ambicí studentů: nízké požadavky, které kladou odborné školy u přijímacích zkoušek. Prezentovaná data o Norsku byla podána v kontextu aktuální situace srpna 2014, kdy došlo ke stávce 10 tisíc učitelů (důvod: požadavek přítomnosti 7,5 hodiny ve škole), takže 100 tisíc žáků našlo po prázdninách zavřené školy.

Dalším ze zajímavých a relativně nových (a komplementárních) témat, kterým se na konferenci věnovala značná pozornost, byl výzkum role elitního vzdělávání. Na jedné straně zde stojí země s dlouhou tradicí přiznaně elitních vzdělávacích institucí (Anglie, Skotsko – viz elitní soukromé školy, popř. Francie). Proti nim nám blízké Německo nemá konzistentní historickou tradici elitního vzdělávání (pokud za to nepovažujeme gymnázium). V Německu nejsou explicitně přiznané elitní školy, platí „fikce“ ekvivalentních vysvědčení/zkoušek z různých škol (jako u nás teze o „jedné“ maturitě). Ovšem *de facto* vždy existovaly elitní univerzity, elitní školy (jezuitská gymnázia). Zatím existují jen jednotlivé práce o internátních gymnáziích, privátních a mezinárodních školách apod., avšak od roku 2011 existuje výzkumná skupina „Mechanisms of Elite Formation in the German Educational System“, kte-

rá se zabývá stratifikací vzdělávacích institucí (exkluzivní školy, univerzity v rámci „Excellence Initiative“ apod.).

Jako úspěšné se jeví i další pokusy o dialog jak přes hranice dílčích disciplín pedagogiky, tak přes tradiční hranici mezi kontinentální didaktikou a anglosaským přístupem. S. Hopmann z Vídně ukazoval, jak v naší střeoevropské tradici je pedagogické řízení chápáno jako řešení/odstraňování diskrepancí („managing the gap“) mezi centrálně stanovenými plány (osnovami) a jejich lokální realizací. Proto otázky řízení školy nikdy nehrály významnou roli ani v teorii učiva, ani v didaktice. Tradiční institucionální kultura střeoevropské školy proto má dvě tváře: navenek prokazuje, že škola je pevně ukotvena v tom, co se po ní požaduje; dovnitř, směrem k učitelům a žákům definuje „přidanou“ hodnotu spočívající v kultivujícím působení (Bildung) jako plodu didaktického využití učitelovy pedagogické svobody. Tato kultura byla v posledních dvou staletích opakovaně zpochybňována, ale v podstatě přetrvala dodnes. Jak se však proměňuje nyní, se zavedením národního testování žáků i v německo-jazyčném prostoru? Klíčovou se stává otázka, čím je to vina – komu je atribována odpovědnost za výsledky testů? Výsledky žáků ředitelé zpracovávají v rámci staré koncepce „gap management“: navenek vysvětlují, že to „není jejich vina“ (ale vliv rodiny apod.), dovnitř, s učiteli: co by se s tím mohlo dělat, a v každém případě zdůrazňují, že testy nejsou dobrým nebo celým obrazem toho, co škola dělá (nezachycují „Bildung“!).

Přehledně prezentoval proměny vývoje na průsečíku tematik (řízení) školství a kurikula v USA Jonathan Supovitz (University of Pennsylvania). Jako klíčové téma se dnes jeví „národní“ standardy (Common Core State Standards) – ve skutečnosti byly vyvinuty konsorciem guvernérů a státních úředníků, jsou zaměřeny na gramotnost a matematiku. Vyšly z analýzy náročnosti zahraničních kurikul a požadavků mezinárodních šetření, odvíjejí se od vstupních požadavků vysokých škol a zaměstnavatelů. Jsou dobrovolné, avšak v letech 2010–2011 je přijalo 45 z 50 států. Federální vláda je podporuje vývojem nástrojů pro hodnocení a prostřednictvím grantů jednotlivým státům. V rostoucí míře se kolem nich rozvíjí politická debata. Argumenty pro: tyto standardy jsou náročnější, vycházejí z nejnovějších poznatků o procesech učení (vývojová kontinuita), usnadňují *transfery* při mobilitě rodin žáků, zvyšují stabilitu v systému. Argumenty odpůrců tvrdí, že ve skutečnosti se jedná o nedovolené zasahování centrální vlády do tradiční pravomoci států a komunit, v decentralizovaném systému by bylo více prostoru pro různé názory na cíle vzdělávání. Obavy budí přílišná dominance některých aktérů, byznys (sponzoři projektu jako Microsoft) jen zneužívá vzdělávání pro své cíle. V současnosti je veřejnost spíše proti, zejména republikáni. Z původně odborné otázky se stává klíčové téma kulturních válek (cultural wars). J. Supovitz používá pro porozumění této diskusi analýzu twitterové komunikace, zaměřuje se na nejvlivnější jedince. Jako potenciálně obecné zdroje odporu proti standardům autor uvádí:

(1) Příliš rychlé zavádění (na druhou stranu u nás řada škol čekala do poslední chvíle, zda to přece jenom nebude zrušeno). (2) V některých státech USA jsou CCSS propojeny s hodnocením učitelů na základě přidané hodnoty.

V rámci sekce oborových didaktik byl pozoruhodný i blok o religionistickém vzdělávání, kde představili referující koncept religionistické gramotnosti, ze kterého vycházejí Spojené království, Norsko a Švédsko. Zajímavá byla i typologie různých způsobů religionistického vzdělávání, inspirativní pro naše podmínky, kde je zvykem postupovat v této oblasti jediným (tj. informativním) způsobem. K tomuto tématu se rozvinula bohatá diskuse, v níž se řešila otázka autenticity výuky, nebezpečí indoktrinace apod.

Z dalších zajímavých témat, která jsme na konferenci zaznamenali, uvádíme otázku dimenzionality výsledků mezinárodních šetření různých gramotností (resp. různých školních předmětů) získaných u stejných subjektů a jejich vztahu k obecným kognitivním faktorům (autoři příspěvku B. Eulen, H. Wendt a W. Bos). Při sběru dat v šetření PIRLS/TIMSS 2011 byla v Německu získána i data o kognitivních schopnostech respondentů (figurální a verbální subškála). Zjištění prezentovaná na konferenci spíše odporují hypotéze, že výsledky v didaktických testech měří jen obecné kognitivní charakteristiky jedince. Existují však i opačné výsledky jiných autorů, otázka si nepochybně zaslouží další sledování.

V sekci spravedlnost ve vzdělávání byly představovány příklady inkluze různých menšin a rizika a problémy s inkluzí spojená. Zaujala studie poukazující na různá očekávání a hodnocení úspěšnosti inkluze ze strany rodičů žáků, učitelů a vedení školy a naznačený metodický postup, jak rozdíly v očekáváních, resp. hodnocení efektů snižovat.

Portugalští organizátoři zvládli hlavní konferenci výborně, fakulta inženýrství poskytl prostorové podmínky s velkým počtem učeben soustředěných kolem travnatého atria. Přes stále rostoucí počet tematických sekcí, které navíc často pořádaly paralelně i několik sezení, se tak celý hlavní program odehrával v rámci jedné budovy. (Účastníci prekonference organizované v jiné části kampusu mohli mít odlišné zkušenosti.) Zastoupení českých pracovišť bylo silné, naši autoři byli nepřehlédnutelní i v posterové sekci.

Společenský program konference zdůraznil dva momenty: dvacáté výročí vzniku Evropské asociace pedagogického výzkumu a střídání v čele této asociace. Odcházejícímu prezidentovi Lejfu Moosovi bylo vyjádřeno uznání za výrazné zlepšení pravidel vnitřního chodu organizace a za rozvoj tematických sítí (které garantují jednotlivé sekce). Zde jsou jistě inspirace i pro práci naší České asociace pedagogického výzkumu. Byla zde také vyhlášena vítězka soutěže o nejlepší výzkumný článek mladého badatele za rok 2013 – Cora Lingling Xu studující na Univerzitě v Cambridge, která metodou víceřadové studie zkoumala důsledky migrace na identitu studentů přicházejících na univerzity v Hongkongu.

Poděkování: *Cesta na konferenci byla umožněna jednomu z autorů projektem GA ČR P407/12/2262 Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy.*

XXVI. mezinárodní kongres CESE (The Comparative Education Society in Europe): Governing Educational Spaces

Freiburg/Breisgau, Německo, 10.–13. 6. 2014

Governance, ústřední koncept 24. kongresu Evropské společnosti srovnávací pedagogiky, je „hitem“ až svůdným zpěvem sirény (Cowen, 2014) současné komparativistiky, ale v češtině pro něj nemáme ustálený ekvivalent. Zatímco Pol (2007, s. 214) pro *school governance* používá překlad *správa školy*, Veselý (2013) mluví o *vládnutí*¹, přičemž chápe tento pojem jako blízký, avšak nikoli zaměnitelný s pojmem *polity* (v opozici k *politics* a *policy*). Štech (2011) dokonce považuje *governanci* už za *ovládání*, přičemž za tím asi stojí představa určité novoliberální formy *governance*, tedy spíš *governmentality*. Ostatně v některých vystoupeních na kongresu bylo přítomno napětí mezi neutrálním a hodnotícím používáním ústředního termínu, mezi chápáním *governance* jako analytického nástroje, anebo strategické, reformistické či normativní koncepce.

Konferenci hostil historický Freiburg (im Breisgau), který sám o sobě podával svědectví o dlouhodobých efektech určitého modelu *vládnutí*. V jihozápadním koutu Německa, prakticky až u hranic Francie a Švýcarska, bychom očekávali region významně ovlivněný románskou kulturou. Překvapivě se tu člověk mohl cítit jako doma. Bohaté město totiž ve 14. století nebylo spokojeno se svou tehdejší vrchností, a tak se vykoupilo a dobrovolně poddalo Habsburkům, kteří zde vládli takřka souvisle až do napoleonských válek. Celá staletí tak tato oblast patřila do stejné říše jako české země a byla důležitým opěrným bodem německých katolíků. Dnes² tu narážíme na mnoha místech na připomínky Marie Terezie, „císaře Josefa“ (nebo na „našeho“ Nepomuka na mnoha mostech). V neposlední řadě zde byly vytvořeny tereziánské vzdělávací instituce, včetně normální školy pro přípravu učitelů, od které vede historická tradice až k pedagogické univerzitě, která hostila konferenci.

Přestože ve městě existuje starobylá, velká a kvalitní Albert-Ludwigs-Universität s jedenácti fakultami,³ rozhodla se spolková země Bádensko-Würtembersko v šedesátých letech minulého století vytvořit (na základě starších institucí pro přípravu učitelů) samostatnou pedagogickou univerzitu – Pädagogische Hochschule Freiburg.

¹ „Vyjasnění kompetencí, odpovědností, formy výměny informací atd. a nastavení takových pravidel, která jsou nejpříznivější pro pedagogickou praxi“ (Veselý, 2013, s. 295).

² Památky byl ovšem obnoveny po té, co tři čtvrtiny města na konci roku 1944 zničil spojenecký nálet.

³ Neslavně se zapsala do dějin okolnostmi, za nichž se jejím rektorem po nástupu nacismu stal Martin Heidegger.

172 Dnes má tři fakulty (věd o výchově; společenských a kulturních věd; matematiky, přírodních věd a techniky), připravuje asi pět tisíc studentů v oborech tradičních i nových (například magisterský obor *média ve výchově*), vyniká např. v oblasti didaktiky angličtiny a úspěšně rozvíjí pedagogický výzkum.

Vlastní konference byla poněkud ovlivněna nečekaně tropickým počasím a následnými prudkými bouřkami, které komplikovaly dopravu v Německu a zabránily tak některým hostům dorazit. Paradoxně tak konferenci udal tón pohled britských srovnávacích pedagogů a sociologů vzdělávání (úvodní plenární přednášky pronesli Roger Dale z Bristolu a Jenny Ozga z Oxfordu), chyběl naopak „místní“ středoevropský pohled původně ohlášeného Herberta Altrichtera (Linz) a v panelu Ingrid Gogolin (Hamburg). V německém prostoru výzkum governance vychází víc z tradice právních a administrativních věd, a je proto zaměřen na nástroje a mechanismy, zatímco na kongresu převládal pohled anglosaské sociologie vzdělávání.

Roger Dale zdůraznil, že srovnávací pedagogika (jako všechny sociální vědy) nemůže být nekritická. Specifický způsob kritičnosti se může ukázat na tom, co je „nekritické“ – tedy konstrukce vzorových případů k napodobování, čímž se obor stává normativní. Jinou, lepší cestou je „problematizování“ samozřejmého. Nestačí konstatovat, že různí lidé (různé vzdělávací systémy) dělají stejné věci různě nebo dělají různé věci, ale je třeba dívat se, jaké důsledky to má pro různé dotčené skupiny. Dale na jedné straně vidí přístup, který je zaměřen na řešení taktických úkolů v rámci stávajícího rámce, čímž tento rámec nepřímo upevňuje. Kritický pohled naproti tomu vždy bere v úvahu celý kontext a problematizuje i rámec problému. (Vůči tomu ovšem v diskusi zazněla námitka, že i v rámci „na problém zaměřeného“ řešení každý odpovědný badatel bere v úvahu kontext, a naopak kritika systému může změnou rámce pouze vytvořit jiné problémy místo stávajících.) V této souvislosti bylo diskutováno i u nás známé rozlišení akademika a experta. Kritický postoj bývá automaticky spojován s levicí, ale může být i pravicový, jak ukazuje příklad amerických libertariánů. Kritika se nicméně vždy dělá ve jménu nějakého ideálu.

Srovnávací pedagogika má ve svých základech imperialismus 19. století, teorie modernizace 20. století a nyní v 21. století přibrala koncept globalizace (europeizace). Nekritickými pozicemi dnešní srovnávací pedagogiky jsou podle Dalea vágní koncepty globalizace, vytváření velkých databází (typicky mezinárodní výzkumy) a hledání souvislostí v nich, ale i neoinstitucionalismus. S tím souvisí politizace srovnávací pedagogiky, kdy se komparace používají k legitimizaci politických zásahů, komparace se stává nástrojem ne vědění, ale governance. Srovnávací pedagogika se tak ocitá na rozcestí, buď se stane jen nástrojem vládnutí/ovládání, anebo se intelektuálně obnoví prostřednictvím sofistikovanějšího teoretického myšlení a vědomí historických souvislostí.

V podobném duchu navázala Jenny Ozga, která poukazovala na to, jak funguje v této oblasti „politická práce“ (Ball et al., 2011) – mobilizace hodnot s cílem změny, nebo naopak posílení stávajících institucí. Změny v governanci souvisejí se změnami v pojetí vědění (knowledge) a opírají se o neoliberální obraz společnosti jako sítě

vytvářené a propojené tokem komparativních dat a znalostí. Globalizace a europeizace produkují nové vztahy mezi různými úrovněmi, na nichž probíhá vládnutí, jejich adekvátním popisem však nejsou „hezké“ hierarchické vnořené struktury, ale spíš chaos, jaký popisuje např. S. Ball a jeho spolupracovníci (Braun, Ball, & Maguire, 2011). Jde o struktury *post-byrokratické*: polycentrické, transnacionální, s velkou diverzitou (hybridních) aktérů, zahrnujících soukromou a veřejnou sféru. Governance vyžaduje a vytváří sítě expertů a konzultantů (často komerčně zainteresovaných) schopných překládat informace do „praktických znalostí“, obhajovat zájmy a řešit konflikty. Skutečnými aktéry ovládajícími vzdělávání se podle některých autorů stávají softwarové společnosti, které vytvářejí zdání transparentnosti a na datech založeného vládnutí.

Jako čeští účastníci jsme se shodli, že chápeme kritiku, již jsou podrobováni výzkumníci zcela ponořeni do svých velkých datových souborů z mezinárodních šetření (*big data*) a nevnímající daleko komplexnější obraz vzdělávací reality, na druhou stranu ale na kongresu často vystupovali řečníci, kteří si při kritice neoliberální governance vystačili úplně bez dat nebo své teze dokládali jen historkami o tom, jak někdo někde dezinterpretoval výsledky PISA (*much talk, little evidence*). Je jasné, že jakmile se výzkumník v expertní roli přibližuje moci a penězům, nepochybně se zvyšuje riziko jeho korumpovatelnosti a ztráty nezávislosti. Na druhou stranu, pokud v roli expertů nevystupují vědci, pak ji zaujmou rádi jiní: u nás na jedné straně státní zaměstnanci, jejichž závislost na politickém zadání je ještě vyšší, na druhé straně nově nastupující komerční subjekty, které za příslušný obnos dodají expertizu na jakékoli téma.

Mnohé příspěvky v sekcích, které jsme měli možnost vidět, navazovaly na hlavní téma konference, takže např. byla velká pozornost věnována paradoxům nadějí a obav spojených s informačními technologiemi zejména z hlediska ovládnutí společnosti. Vystoupení zdůrazňovala, že se nepotvrzují techno-optimistická očekávání o automatických změnách k lepšímu, které přináší šíření ICT, ať už na úrovni školy, nebo širšího systému. Zaznívaly i dystopické vize univerzálně špehované společnosti, které se odvolávaly na např. na důsledky sběru „velkých dat“ o žácích, učitelích, školách apod.

Zsuzsa Millei šla ve svém příspěvku ještě dál a upozornila na rizika spojená s invazí neurověd do vzdělávání (mimo jiné díky svůdné přesvědčivosti obrázků mozku produkovaných zobrazovacími metodami). Tyto metody slibují/hrozí nejen poznávat, ale ovládat procesy v mozku žáka. Foucault považoval za cíl státu ovládnutí lidského těla, nyní se vstupuje dokonce do těla, vylepšuje se metabolismus mozku či genom. Někteří diskutéři přesto obhajovali i pozitivní a osvobozující efekty nových technologií a přístupů.

Tématem, které na konferenci rovněž rezonovalo a explicitně či implicitně se jej dotýkala řada příspěvků, byl trend pronikání soukromého sektoru do veřejného vzdělávání a s ním spojené implikace pro nerovnosti a spravedlnost ve vzdělávání. Například Laura Perry z australské Murdoch University (loni vystoupila i v Praze na odborném semináři Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání) se ve svém příspěvku

174 zabývala sekundárními školami v Austrálii a analyzovala některé dopady aktivně prosazované politiky volby školy (school choice). Ve svém výzkumu komparovala kurikula vybraných sekundárních škol, které klasifikovala podle průměrného socioekonomického statusu žáků, kteří danou školu navštěvují. Došla k závěru, že nabídka všeobecně vzdělávacích předmětů (academic curriculum), které jsou důležité pro přijetí na univerzitu, je nižší ve školách, kde se koncentrují žáci s nižším socioekonomickým statutem. Při absenci jednotné politiky, která by zaručovala všem žákům stejný přístup k akademickému kurikulu, je pak ideál spravedlnosti v australském vzdělávacím systému značně deformován.

Jiné příspěvky se dotkly i u nás nepříliš akcentovaného tématu soukromého doučování jako stínového vzdělávacího systému. Yannis Roussakis nastínil problematickou situaci v Řecku, kde markantní převis poptávky po vysokoškolském vzdělání nad jeho nabídkou spolu s centrálně administrovaným systémem přijímání do terciárního vzdělávání vede k extenzivnímu využívání služeb „cram-schools“, poskytujících žákům za nemalé finanční obnosy speciální přípravné kurzy. To podle něj vede k upozadování kurikula (i toho skrytého) předávaného ve formálním vzdělávacím systému, důležitým se stává pouze učivo, které je předmětem přijímacích zkoušek. Studenti se pak uchylují k pragmatickému způsobu učení se ad hoc, které se navenek projevuje v častém „rituálním“ pálení knih a učebních materiálů poté, co uchazeč úspěšně složí přijímací zkoušky. Bohužel však ve svém příspěvku nenastínil možná východiska z této situace a omezil se spíše jen na kritiku vlády za její nečinnost.

Vedle těchto aktuálních (či jen módních) témat odezněla řada příspěvků, které se věnovaly tradičním tématům či přístupům srovnávací pedagogiky. Problematika přenášení vzdělávacích inovací mezi různými kulturními kontexty byla sledována na obtížích přenášení švýcarského modelu na kompetence orientovaného učňovského vzdělávání do Indie. Na jednu stranu je pochopitelně potřeba v novém kontextu dělat ústupky z původních představ, na druhou stranu je potřeba vymezit, co vlastně zůstalo z původní filozofie zachováno, aby vůbec mělo smysl říkat, že došlo k implementaci švýcarského modelu v Indii.

Dalším tradičním komparativistickým tématem je napětí mezi novými modely a závislostí na předchozí cestě, kde se za fasádou inovace jen reprodukuje staré institucionální modely. Pozoruhodné příspěvky s odlišným vyzněním se v této souvislosti týkaly Číny. Byl prezentován jak spíše normativní (oficiální) obraz tvrdící, že čínský způsob liberalizace mocenského rozložení odpovídá místnímu modelu „malých kroků“; ale též empirický výzkum čínských univerzit ukazující, že nově vzniklé výbory akademiků (profesorů) jako nástroj autonomie jsou jen zástěrkou a nadále v rozhodování hrají hlavní roli straničtí tajemníci. Moc tradičních byrokratických struktur byla kritizována i v souvislosti s organizací pedagogického výzkumu v Rusku.

V sekci věnované komparaci kurikul zkoumala Linda Chisholm tezi neoinstitucionalistů o konvergenci zamýšleného kurikula na příkladu *dějepis* ve dvou zemích, které se musely v poslední dekádě minulého století vypořádat se zásadní sociální

změnou – v Německu a Jižní Africe. Ke konvergenci jistě dochází na úrovni základních hodnot jako demokracie a lidská práva. V obou zemích nová kurikula přinášela obdobnou změnu pojetí předmětu s menším důrazem na faktografii a s větší prací s primárními prameny a zaměřením na interpretaci zdrojů (při tom žák musí ovšem také využít svých znalostí). Navíc šlo o radikální změnu ve smyslu obratu k výstupům (*Outcomes Based Education*). V Německu se zdá proces změny úspěšný, v Jižní Africe ne. V obou zemích je reforma kritizována, avšak zatímco v Jižní Africe kritika vedla k opuštění outcomes, v Německu nedošlo ke změně politiky. Za vysvětlení se považuje, že v Jižní Africe reforma předpokládala zdroje, které ve skutečnosti neexistovaly, např. z hlediska kvality učitelů.

Kromě sekcí uspořádaných kolem potenciálních „prostorů“ vládnutí/ovládání (věděni, školy, učitelé, žáci, mimoškolní vzdělávání) a sekce nových výzkumníků byly zařazeny i „průřezové“ sekce. Bohužel velkým zklamáním pro nás v této sekci byl blok věnovaný kritice projektů UNESCO, OECD a EU, který sestavili řečtí účastníci. Starší projekty UNESCO (jako Education for All z roku 2000) jistě vyžadují revizi, ale diskuse o projektech zohledňujících potřeby především rozvíjejících se zemí bez jejich účasti, založená pouze na názorech evropských účastníků nepodložených daty, mohla být vnímána jako nevhodná a zbytečná. Absenci dat nemohl nahradit ani teatrální přednes a další rétorické figury (to ostatně známe i z našeho prostředí). Stejně tak kritika výzkumu PISA se stává na podobných akcích konstantou, ovšem tak slabé argumenty, jaké zazněly v uvedeném bloku, přesvědčují snad jen ty, kdo už stejně jsou dávno přesvědčeni, že PISA je koncentrátem všeho zla.

Velké množství příspěvků bylo teoretických, epistemologických či (meta)ontologických, a to i tam, kde se vztahovaly k „praktickým“ tématům, např. vzdělávání Romů a dalších menšin. Celému kongresu (a typicky symposiím věnovaným jubileím časopisů *Comparative Education* a *European Education*) dominovaly otázky spojené s identitou oboru. Pokud bychom mohli přijmout výše uvedené dělení oboru, pak zde mělo přednost „akademické porozumění“ (Cowen, 2014) před snahou o řešení problémů (která však může být motivováno velmi dílčím zájmem nebo velmi omezeným chápáním složité vzdělávací reality).

Zajímavý byl pohled některých zahraničních komparativistů na Českou republiku a problémy aktuální nejen u nás, ale i v zahraničí. Americký výzkumník William New srovnával situaci Romů a přístupy k jejich vzdělávání a integraci u nás a v Bulharsku. Situace se obou státech značně liší, zejména v otázce romštiny a jejího užívání romskou komunitou. Správně podotkl, že v České republice je romština na ústupu a Romové hovoří převážně určitým etnolektem češtiny, zatímco v Bulharsku si tato komunita svůj původní jazyk udržela. V návaznosti na to kritizoval nízkou rozlišovací schopnost celoevropských strategií integrace, které v mnoha případech neberou na zřetel lokální specifika a odlišné aspekty situace Romů. Jako řešení v obou zemích vidí jejich integraci a společné vzdělávání ve školách spolu s ostatními žáky.

Naši zemi zastupovali na kongresu tři účastníci z pražského Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Dominik Dvořák vystoupil s příspěvkem o vlivu nestátních a nadnárodních aktérů na procesy změny v českých základních školách, Zuzana Svo-

176 bodová a Vít Štastný pak srovnávali integraci imigrantů v českém a francouzském vzdělávání.⁴

Kongres byl německými hostiteli velmi pečlivě připraven a doprovázel ho příjemný společenský program. Bohužel nebyla příležitost k návštěvě škol, což by nás vzhledem k řadě změn probíhajících v německém vzdělávání nepochybně velmi lákalo.

Poděkování: *Cesta na konferenci byla umožněna jednomu z autorů projektem GA ČR P407/12/2262 Proměny české školy: longitudinální studie změny instituce v podmínkách vzdělávací reformy.*

Literatura

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624.
- Cowen, R. (2014). Comparative Education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1) 3–14.
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(2), 213–225.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279–297.

Dominik Dvořák, Vít Štastný
 dominik.dvorak@pedf.cuni.cz
 vit.stastny@pedf.cuni.cz

⁴ Spoluautory prvního příspěvku byli Karel Starý a Petr Urbánek, kteří se však konferenci fyzicky neúčastnili.

Vzpomínka na profesora Wolfganga Mittera

177



Je to necelý rok, co jsme se s profesorem Mitterem setkali při jeho každoroční návštěvě Prahy a Pedagogické fakulty UK. Netušili jsme, že je to naposledy. Zpráva o jeho skonu nás překvapila. Zemřel 23. října 2014 po krátké těžké nemoci, nedlouho po svých 87. narozeninách. Česká srovnávací pedagogika v něm ztrácí nezištného přítele, podporovatele a inspirátora.

Wolfgang Mitter (narozen 1927) prožil dětství a mládí v německy hovořící komunitě tehdejšího Československa. Pocházel z Trutnova, později rodina žila ve Svitavách. Univerzitní studia absolvoval již v Německu. Na pedagogické fakultě v Mo-

huči získal diplom středoškolského učitele, disertaci na téma *Karamzinovy politické názory* obhájil na Svobodné Univerzitě v Berlíně v roce 1954.

Profesní dráhu zahájil jako středoškolský učitel na gymnáziu v Kasselu. V té době se již začal zajímat o srovnávací pedagogiku. V letech 1964–1972 vedl Katedru obecné a srovnávací pedagogiky na Vysoké škole pedagogické v Mohuči a přednášel na Univerzitě v Hamburku, kde se habilitoval.

Další léta jeho života byla spojena s Německým ústavem mezinárodních pedagogických výzkumů (DIPF) ve Frankfurtu nad Mohanem. Zde vedl dvacet let oddělení srovnávací pedagogiky. Po dvě období (1978–1981 a 1987–1995) vykonával funkci ředitele ústavu. Současně přednášel na frankfurtské Goetheho univerzitě. Pracoval také v redakci německého časopisu *Bildung und Erziehung* a mezinárodního časopisu *International Review of Education*. Po roce 1998 jako emeritní profesor zůstal aktivním vědcem a pedagogem, publikoval řadu významných studií, přednášel dále na univerzitě, vedl doktorandy a účastnil se domácího i mezinárodního vědeckého života.

Profesor Mitter byl aktivním organizátorem vědeckého života v mezinárodních organizacích. Byl prezidentem Evropské společnosti srovnávací pedagogiky (CESE) v letech 1981–1985, prezidentem Světové rady společností srovnávací pedagogiky

178 (WCCES) v letech 1991–1995 a prezidentem Světové asociace pedagogického výzkumu (WAER) v období 1997–2000. Vyškolicil dvacítku doktorandů, kteří se stali jeho spolupracovníky a následovníky. Přednášel na univerzitách a konferencích srovnávací pedagogiky na všech kontinentech.

Vědecké a výzkumné práce Wolfganga Mittera zahrnují širokou škálu témat, bažálních problémů vzdělávání a vzdělávací politiky. Již na počátku vědecké dráhy obrátil pozornost ke vzdělávacím systémům východní Evropy, zejména Sovětského svazu a středoevropských zemí, sousedících se SRN, včetně tehdejší Německé demokratické republiky. Byl jedním z mála uznávaných odborníků, který znal a rozuměl vzdělávání v zemích za „železnou oponou“ v bipolarizované Evropě. Od osmdesátých let minulého století se intenzivně zapojoval také do mezinárodních projektů UNESCO, OECD a Rady Evropy.

Nové příležitosti výzkumné i vědecko-organizační přišly v devadesátých letech. Mitterovo výrazné angažmá ve srovnávacích výzkumech transformačního procesu a vzdělávacích reformách v postsocialistických zemích střední a východní Evropy bylo založeno na historickém a poznatkovém fundamentu, který se u něho dlouhodobě formoval a byl obohacen zkušeností z nové reality. Jeho analýzy, historicky zakotvené a reflektující politické a společenské změny v kontextu integrující se Evropy a globalizovaného světa, byly vysoce oceňovány. Mitterovy studie nechyběly v žádné významné publikaci srovnávací pedagogiky. Připomeňme za všechny syntetizující studii *Education in Europe: The way ahead*, jež uzavírá soubor studií evropských národních vzdělávacích systémů, který vznikl pod vedením týmu německých komparativistů, převážně pracovníků DIPF (2007).

V první dekádě 21. století se profesor Mitter zabýval intenzivně zejména problémy vlivu globalizace na vzdělávací politiku, pedagogické koncepce a výzkumná paradigmaty. Pozornost věnoval proměnám pedagogické praxe a internacionalizovaných vzdělávacích institucí.

Zvlášť srdečný vztah měl profesor Mitter k zemi, v níž prožil dětství a mládí. Zajímal se o českou pedagogiku, psal o českém vzdělání, pomáhal českým kolegům, podporoval spolupráci s českými institucemi a uváděl naši srovnávací pedagogiku na mezinárodní scénu. Už v roce 1990 jako jeden z prvních západních pedagogů přijel do Československa a v říjnu 1991 pozval pracovníky tehdejšího Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty UK na první česko-německý seminář do DIPFu. Jako prezident WCCES inicioval a podpořil konání 8. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze. Kongres, který se konal v roce 1992 pod záštitou prezidenta Václava Havla, měl hlavní téma *Vzdělávání, demokracie, rozvoj*. Byl příležitostí pro obnovení komunikace mezi pedagogy celého světa, mezi Východem a Západem, a byl významným impulzem pro českou srovnávací pedagogiku. Mitterův plenární referát byl publikován v časopisu *Pedagogika* (Mitter, 1993).

Intenzivní spolupráce pokračovala i v dalších letech, kdy Mitter pozval české kolegy do mezinárodního projektu Škola jako místo socializace a podpořil německá vydání publikací o českém školním vzdělávání a kurikulu. Sám publikoval řadu srovnávacích studií zaměřených na střední a východní Evropu (2001, 2003 aj.). Do České

republiky přijížděl prof. Mitter pravidelně každý rok, doprovázen svou manželkou Sylvií, která mu byla celoživotní partnerkou a oporou. Vytvářela příjemné prostředí pro odbornou práci svého manžela i pohostinnou atmosféru pro jeho zahraniční kolegy při návštěvách Frankfurtu; pozvání k Mitterům patřilo k hostitelskému rituálu.

V letech 2006–2011 byl profesor Mitter zahraničním členem Rady Centra základního výzkumu školního vzdělávání, které bylo společným projektem ÚVRV a IVŠV, výzkumných pracovišť pedagogických fakult Univerzity Karlovy a Masarykovy univerzity. V roce 2010 byl pozván jako plenární řečník na mezinárodní konferenci *Education Change in the Global Context*, kterou organizoval ÚVRV na Pedagogické fakultě UK v Praze. Jeho referát, v němž se zabýval problémy a trendy ve vzdělávání v postsocialistických zemích střední Evropy, byl publikován v tomto časopise (Mitter, 2010). Měli jsme spolu s ním velkou radost, že mu před účastníky konference byla udělena stříbrná medaile Univerzity Karlovy. Uváděl ji vždy na čestném místě mezi jinými poctami, kterých se mu dostalo, vedle belgického Řádu Leopolda II., německé Goetheho medaile či čestného členství Academia Europea nebo Ruské pedagogické akademie.

Je nám líto, že nás profesor Mitter opustil. Stopa této vzácné osobnosti však zůstává trvalou hodnotou ve světovém fondu srovnávací pedagogiky, jeho odkaz je inspirující i pro další generace pedagogů. Nezapomínáme a vzdáváme čest jeho památce.

Literatura

- Mitter, W. (1993). Výchova, demokracie a rozvoj v období revolučních změn. *Pedagogika*, 43(1), 3–8.
- Mitter, W. (2001). Education for democratic citizenship in Central and Eastern Europe in the mirror of globalization and transformation. In L. Limage (Ed.), *Democratizing education and educating democratic citizen: International and historical perspectives* (s. 141–165). New York, London: Routledge Falmer.
- Mitter, W. (2003). A decade of transformation: Educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, 49(1–2), 75–96.
- Mitter, W. (2007). Education in Europe. The way ahead. In W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (Eds.), *The Education Systems in Europe* (s. 135–148). Dordrecht: Springer.
- Mitter, W. (2010). Between retrospect and expectation: trends and dimensions of education in East Central Europe. *Orbis scholae*, 4(2), 41–60.

Eliška Walterová
eliska.walterova@pdf.cuni.cz

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A. & SOURALOVÁ, E. (EDS.)
Pre-school education in the context of curriculum. Children's Readiness for Compulsory School Attendance in the Context of Selected EU Countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland
Olomouc: Palacký University Olomouc, 2012, 244 s.

V období po roce 2000 není výzkumných zpráv z oblasti zjišťování školní zralosti a připravenosti dětí v České republice mnoho. Zároveň se v současné době nejen v médiích stále více hovoří o tom, že procento odkladů je u nás příliš vysoké a pozornost se začíná upínat směrem k období zahajování školní docházky a jeho problematice. Tato publikace je právě jedním z výzkumných výstupů věnujícím se období před zahájením povinné školní docházky, školní zralosti a připravenosti dětí. Zároveň si publikace klade otázku po oprávněnosti udělených odkladů v naší republice. Monografie je výstupem projektu podpořeného GA ČR Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích Evropské unie s registračním číslem 406/09/0206.

V této monografii, která je sice primárně zacílená na analýzu situace v České republice, byla tato oblast dána do vzájemné komparace se Slovenskem, Slovinskem a Polskem.

Monografie se skládá z teoretické a výzkumné části. Teoretická část se věnuje popisu vzdělávacího systému v předškolním období ve zkoumaných zemích, popisuje vzdělávací programy, jejich obsahy a cíle. Rovněž se věnuje hledisku diagnostiky školní zralosti a připravenosti, podmínek pro vstup do školy a odkladům povinné školní docházky. Přináší tak kompletní a podrobný přehled o tomto období v jednotlivých zemích. Z hlediska informací týkajících se České republiky nepřináší žádné nové informace než obdobné publikace věnující se tomuto tématu, nicméně popis vzdělávacích systémů dalších zemí na preprimární úrovni není v tomto rozsahu v tuto chvíli k dispozici. Teoretická část je rovněž východiskem, na jehož základě jsou poté popisovány výstupy z vlastního výzkumu, tudíž má v této monografii jisté své místo.

Výzkumná část monografie přináší zprávu o realizaci kvantitativního šetření na různě širokém vzorku dětí v jednotlivých zemích. Cílem výzkumu bylo zjištění míry školní zralosti a připravenosti u dětí zahajujících povinnou školní docházku a zodpovězení otázek s tím souvisejících. Výzkumný vzorek čítal celkem 931 dětí z České republiky ve věku 5 let a 5 měsíců do věku 7 let a 10 měsíců, z nichž 150 mělo udělený odklad povinné školní docházky. Vzorek slovenských dětí zahrnoval celkem 239 dětí s průměrným věkem 70,35 měsíců; vzorek slovinských dětí čítal celkem 127 dětí s průměrným věkem cca 73 měsíců a z Polska bylo do výzkumu zapojeno celkem 82 dětí s průměrným věkem cca 64 měsíců. E. Šmelová jako hlavní řešitelka projektu sama uvedla, že se jedná primárně o analýzu dětí z České republiky, která je pouze doplněna údaji z okolních zemí. Je zcela evidentní, že komparace tak početně (ale i věkově) rozdílného vzorku by nebyla možná. Nicméně v dalších kapitolách monografie jsou výsledky českých dětí komparovány se slovenskými i slo-

182 vinskými výsledky, přestože se výzkumný vzorek svým rozsahem velmi liší. Polsko do komparace zahrnuto s ohledem na velkou věkovou rozdílnost není.

Úroveň dosažené školní zralosti byla testována na základě výsledků dětí v několika používaných diagnostických či orientačních testech (Jiráskův orientační test školní zralosti, test verbálního myšlení, Ravenův test progresivních matic testující inteligenci, reverzní test zaměřený na přípravu na čtení, orientační test dynamické praxe zaměřený na případnou detekci budoucích poruch učení a zkouška znalostí předškolních dětí zaměřená na faktické vědomosti) a rovněž na základě dalších dovedností (zavazování tkaniček, stříhání geometrických tvarů, hodnocení výslovnosti, vizuomotorické koordinace a pozorování dětí během testování).

Porovnáním výsledků České republiky, Slovenska a Slovinska došel výzkumný tým k závěrům, že úroveň dosažených výsledků v jednotlivých testech se v uvedených zemích liší. Například děti z České republiky dosahovaly lepších výsledků v oblasti vizuomotorické koordinace než slovenské děti, které ale oproti českým vykazovaly lepší úroveň v testu verbálního myšlení. Další testy vykázaly obdobné výkyvy. Ke shodě došlo ve výsledcích pohlaví, ve všech sledovaných zemích dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci. Nicméně vzhledem k velmi nerovnoměrné velikosti vzorku bych tyto údaje považovala spíše za informace indikující další možná směrování výzkumného šetření než za všeobecně platné.

Výsledky dětí z České republiky byly poté dány do souvislosti s pohlavím, věkem, místem bydliště, laterality, odkladem povinné školní docházky, vzděláním rodičů a sourozeneckou konstelací. Údaje tohoto typu u ostatních zemí v monografii k dispozici nejsou.

Výzkumná zjištění v monografii týkající se dětí z České republiky například potvrzují, že děti rodičů s vyšším vzděláním mají lepší úroveň školní zralosti ve všech oblastech než děti rodičů s nižším vzděláním (což je v podstatě v souladu s dalšími realizovanými výzkumy dokládajícími vliv vzdělání rodičů na školní úspěšnost dětí). Výsledky dětí, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, se v testovaných oblastech ukázaly zpravidla jako horší (kromě vizuomotorické koordinace a reverzního testu zaměřeného na přípravu na čtení). Tyto výsledky byly zjištěny ve skupině dětí s odkladem povinné školní docházky, do které byly zařazeny jak děti, kterým byl odklad teprve udělen, tak i děti, které již odklad získaly, a byly tedy o rok starší. Ve výzkumném vzorku se i u těch starších dětí (tj. dětí po odkladu) ukázaly především obtíže v oblasti koncentrace, nicméně tyto děti poté při rozdělení této skupiny na mladší a starší dosahovaly lepších výsledků než mladší děti s uděleným odkladem povinné školní docházky.

V závěru výzkumné zprávy hovoří E. Šmelová o průkazném pozitivním vlivu odkladu na školní zralost a připravenost, což dokládá lepšími výsledky starších dětí (tj. dětí po odkladu povinné školní docházky), nicméně je nutné vzít v potaz i to, že není k dispozici srovnávací testování z předchozího roku, kdy byl těmto dětem teprve odklad udělen, tudíž není možné s jistotou tvrdit, že bylo udělení odkladu efektivní. Na data získaná u dětí s odkladem bylo nahlíženo pouze z hlediska odložené nebo neodložené povinné školní docházky, a nikoli s ohledem na další vlivy, které

mohly zapříčinit nižší úspěšnost dětí v realizovaných testech. Nebylo zkoumáno, zda například u dětí s odkladem povinné školní docházky převažují děti z rodin s nižším vzděláním, nebo zda se horší výsledky u některých dětí s odkladem povinné školní docházky netýkají právě dětí z rodin s nižším vzděláním. To by byly případné další hypotézy, které by se nabízely k ověření, nebo vyvrácení. V tuto chvíli tedy musí zůstat na úrovni dohadů, stejně tak jako efektivita uděleného odkladu povinné školní docházky u tohoto výzkumného vzorku.

Tato monografie vyšla nejen v anglickém jazyce, ale i v českém. Čtenářům anglické verze, kteří neumí česky, bude pravděpodobně orientaci v tabulkách komplikovat kombinace anglických zkratk s českými. Ale bez rozklíčování jednotlivých zkratk v zadní části knihy by to pravděpodobně mohlo být výraznou komplikací snižující srozumitelnost předkládaných výzkumných zjištění.

Přestože se výzkumná zjištění opírají o velmi rozdílný vzorek, jedná se v tuto chvíli o ojedinělou publikaci mapující úroveň školní zralosti u dětí v posledním roce povinné školní docházky a u dětí s odloženou povinnou školní docházkou. Zajímavým přínosem pro úvahy o školní zralosti a připravenosti je prokázána rozdílná výkonnost dětí v jednotlivých testech, která dokládá nutnost komplexního posuzování této úrovně u dětí tak, aby bylo možné s jistotou říci, zda to či ono dítě je, či není zralé pro zahájení povinné školní docházky. V tomto ohledu E. Šmelová upozorňuje na významnou diagnostickou roli předškolních zařízení, která by zároveň umožnila včasnou detekci případných obtíží a umožnila včasný zásah v tomto směru. Rovněž upozorňuje na to, že většina dětí v České republice dosáhla v testech pouze průměrných výsledků, a apeluje tak na zvýšení systematické péče v předškolním období a upozorňuje na obtížnost realizace záměrů stanovených vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání v situaci, která u nás v této oblasti panuje (příliš mnoho dětí ve třídě, handicapované děti integrované do velkých tříd apod.). V závěru knihy autorka naznačuje možnost určitého reformního úsilí předškolního vzdělávání, které by bylo zaměřeno na cílenější rozvoj klíčových kompetencí vedoucí poté k optimální školní zralosti a připravenosti dětí.

Zuzana Svobodová
ZuzkaSvobodova@seznam.cz

Poděkování recenzentům

Redakce a redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem anonymním recenzentům statí, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by existence časopisu nebyla možná. V 8. ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové, z nichž někteří posuzovali i více textů:

Péter Bagoly-Simó
Dana Bittnerová
Tânia Maria F. Braga Garcia
Eric Bruillard
Karel Čada
Michaela Dvořáková
Kamila Etchegoyen Rosolová
Peter Gavora
Světlana Hanušová
Jan Hendl
Jitka Houfková
Alena Hradilová
Martin Chvál
Kateřina Jančaříková
Tomáš Janko
Lucie Jarkovská
Bronislava Kasáčová
Hana Kasíková
Tomáš Kasper
Miroslav Klusák
Petr Knecht
Jana Kratochvílová
Markéta Levínská

Hana Lukášová
Josef Maňák
Jan Mareš
Andrej Mentel
Pavel Neumeister
Petr Novotný
Michaela Prášilová
Jan Průcha
Arno Reints
Jesús Rodriguez Rodriguez
Karel Rýdl
Alena Seberová
Zuzana Sikorová
Jan Slavík
Karel Starý
Vladislav Tomášek
Petr Urbánek
Miroslava Váňová
Hana Voňková
Olga Zápotočná
Jiří Zounek
Iva Žlábková