

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

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 koncepci 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 archivu 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 rozbořením 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, chápány 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 stěžejí 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 redukci. 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 rozvalu 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 učitelé 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 učitelých 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 učitelství, 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 učitelství 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 učitelství vzdělávání, diferencovaný dle škol a aprobací, nemá vazbu na KS	evaluační (a orientující) funkce ve vztahu ke kurikulu učitelství (vzdělávání)	top-down; s přizváním vzdělavatelů učitelů (zejm. oborových didaktiků)	konstatován dopad spíše v rovině tzv. měkkého řízení, výzkumně doložen jeho vliv na kurikula učitelství vzdělávání

SR	spíše než o učitelský, 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 učitelský, 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 učitelský 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-učitelství 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 učitelkou profesí 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 učiteli 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 učitelské profesi (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.
- Socket, 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