INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rámec profesních kvalit učitele

Hodnoticí a sebehodnoticí arch

Anna Tomková, Vladimíra Spilková, Michaela Píšová, Nataša Mazáčová, Tereza Krčmářová, Klára Kostková, Jana Kargerová

Cesta ke kvalitě
AUTOEVALUACE ŠKOLY

evaluační nástroje 8

Rámec profesních kvalit učitele

Hodnoticí a sebehodnoticí arch

Anna Tomková, Vladimíra Spilková, Michaela Píšová, Nataša Mazáčová, Tereza Krčmářová, Klára Kostková, Jana Kargerová

Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
PhDr. Anna Tomková, Ph.D., prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., doc. PhDr. Michaela Píšová, M. A., Ph.D., PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D., Mgr. Tereza Krčmářová, Ph.D., Mgr. Klára Kostková, Ph.D., Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.

Odborná recenze: prof. PhDr. Milan Pol, CSc.; doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
Jazyková korektura: Mgr. Radomír Novák
Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.
ISBN: 978-80-87063-64-4

RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.

Obsah

1 Úvod 5
Cíle nástroje a cílová skupina

2 Teoretická východiska Rámce profesních kvalit učitele 6
Profesní rozvoj učitele

3 Sebehodnoticí a hodnoticí nástroj Rámec profesních kvalit učitele 13
Práce s elektronickou podobou nástroje a postup sebehodnocení/hodnocení
Popis hodnoticí škály
Postup ověření nástroje
Doporučení pro práci s nástrojem, možná rizika

4 Literatura 25

5 Přílohy 29
Příloha č. 1: Ukázka části Podkladu pro rozhovor
Příloha č. 2: Ukázka části modelového rozhovoru učitelky s hodnotitelkou a komentář
Příloha č. 3: Ukázka části Zprávy z rozhovoru
Příloha č. 4: Vybrané pojmy z Rámce profesních kvalit učitele

4

1 ÚVOD

Rámec profesních kvalit učitele je nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách. Primárními cíli nástroje jsou popis kvalit práce vynikajícího učitele a podpora profesního rozvoje učitelů.

Předpokladem efektivního využívání nástroje je porozumění popisu kvalit práce učitele jako rámci pro reflektivní, sebehodnotící a hodnotící činnosti. Proto jsou součástí manuálu i elektronické podoby nástroje také další materiály, jako jsou teoretická východiska nástroje, popis modelu sebehodnocení a hodnocení pomocí nástroje, popis hodnoticí škály, modelová ukázka rozhovoru nebo bližší charakteristika vybraných pojmů Rámce profesních kvalit učitele.

Očekáváme, že Rámec profesních kvalit učitele a model sebehodnocení a hodnocení s oporou o tento rámec budou ve školách využívány tvořivě a efektivně, především ve prospěch profesního rozvoje učitelů a zvyšování kvality školy.

Používání nástroje lze funkčně propojit s Profesním portfoliem učitele, případně s dalšími nástroji vznikajícími v projektu Cesta ke kvalitě.

Cíle nástroje a cílová skupina

Smyslem vypracování Rámce profesních kvalit učitele je **podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního rozvoje učitelů**. Rámec profesních kvalit učitele je **charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy**, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Je **metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel**. Rámec profesních kvalit učitele je **součástí systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji** a v naplňování jejich profesních potřeb. Umožňuje **komplexní sebehodnocení a hodnocení učitelů**. Odkrývá nejen jejich silné stránky, ale i oblasti ke zlepšení. Vedle převažující formativní funkce nástroje předpokládáme, že je možné jej využívat také ve smyslu „sumativním“, tj. k bilancování a navržení další cesty profesního rozvoje. Nástroj zároveň poskytuje **podporu škole** (uvádějícímu učiteli, kolegům, vedení školy) v pomoci učiteli a **ve zvyšování kvality školy, včetně systému její evaluace a autoevaluace**.

Nástroj je určen především **učitelům ve škole a mentorům**, kteří se začínajícími či zkušenými učiteli úzce spolupracují. Dále je nástroj určen **vedením škol**. Slouží hodnotitelům – členům vedení školy nebo dalším osobám, které mají v organizaci konkrétní školy právo vyjadřovat se ke kvalitám a k pracovnímu výkonu učitelů. Umožňuje ve školách vést strukturovanou debatu o kvalitě práce učitele. Nabízí podklady k efektivnímu rozvíjení a dalšímu vzdělávání pedagogického sboru, slouží při výběru nových učitelů. Pomáhá při přerozdělování nadtarifní složky platů učitelů. Pomocí nástroje může škola zákonným zástupcům i širší veřejnosti prezentovat strukturu a náročnost práce učitele. Nástroj je základem pro systémovou spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele, školami a učiteli z praxe, vzdělavatelům budoucích učitelů umožňuje rozvoj klinického pojetí pedagogických praxí a naplňování reflektivního modelu učitelského vzdělávání.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA RÁMCE PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání (Crone; Teddlie 1995, Mc Kinsey 2007). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber; Mourshed 2007). Od devadesátých let se téma kvality učitelů dostávalo postupně do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i mnoho mezinárodních dokumentů UNESCO, OECD, Evropské komise, Rady Evropy apod. Zvyšování kvality učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes všeobecně považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol.

Podpora kvality učitelů se stala nejen prioritou evropské vzdělávací politiky, ale dostala se také do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu. Řada odborných studií se pokusila na základě empirických výzkumů identifikovat znaky, které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. **Modely kvalitního, efektivního učitele** byly vytvářeny v souvislosti nebo v rámci modelů kvalitní, efektivní, dobré školy a zejména kvalitní, efektivní výuky (Evans 2002, Harris 1998, Izumi; Evers 2002, Wong; Wong 1998, Myers; Myers 1995, Minor 2002, Arnon; Reichel 2007).

Většina modelů zahrnuje do popisů charakteristik klíčových prvků kvality učitele společné dimenze: **znalosti** (předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), pedagogické a didaktické **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**.

V oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností kvalitních učitelů klade většina autorů důraz zejména na následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra (*belief*), že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky, odlišovat podstatné od nepodstatného, zvažovat širší kontext apod.), intelektuální zvídavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat (např. Minor 2002, Sander; Vez 1996, McBer 2000).

Pohled na **vývoj přístupů k pojetí kvality/profesionality** učitele (mnoho autorů spojuje kvalitu učitelů s jejich profesionalitou) v pedagogické teorii a výzkumu ukazuje, že normativní modely profese (vytvářené od konce 60. let minulého století) s přesně a detailně vymezenými požadavky na učitele v podobě žádoucích činností, dovedností a vlastností jsou později podrobovány ostré kritice (např. Hustler; Intyre 1996). Oproti idealizovanému pojetí profese jsou stavěny „reálné charakteristiky“ učitele, oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být v určitém čase dosaženo, je zdůrazňováno **dynamické pojetí** požadavků na učitele, vyjadřující pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese (Spilková; Vašutová 2008).

Od 80. let se také namísto behavioristického přístupu, redukujícího požadavky na učitele na pracovní dovednosti nutné k výkonu povolání, které zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování, postupně prosazuje integrativní, **holistický přístup**. Ten vychází z komplexního obrazu práce učitele, v němž kontextovost a provázanost jednotlivých komponent hraje důležitou roli. Kvalita učitele je chápána jako komplexní charakteristika, která zahrnuje mnoho vzájemně provázaných aspektů a dimenzí, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné.

Od 90. let se mnoho autorů snaží charakterizovat klíčové prvky kvality učitele. Mezi nejvýznamnější počiny v této oblasti patří vymezení sedmi základních oblastí **profesních znalostí** učitele (*professional knowledge*), které zásadním způsobem ovlivňují kvalitu jeho praktické činnosti – rozhodovací procesy, akci i její reflexi (Shulman 1987). Z hlediska koncepčního a terminologického je důležité zdůraznit, že profesní znalosti, poznatková báze učitelství, jsou chápány jako struktura zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou (*ibid*).

Dalším vlivným přístupem k vymezení kvality učitele jsou modely a soubory **profesních kompetencí**, někdy i s naznačením hierarchie jejich významnosti pro kvalitní vykonávání učitelské profese (např. Weinert 2001, Korthagen 2004, Hustler; Intyre 1996, Calderhead 1989, Pollard;

Tann 1987, Grimmett; Erickson 1988). Termíny „professional knowledge“ (Shulman 1987, s. 4) a „competence“ (Weinert 2001, s. 51) v širším pojetí můžeme v podstatě chápat jako synonymní – zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, motivační tendence, hodnotové orientace a jsou základem pro jednání učitele. Vedle uvedených dvou přístupů (profesní znalosti a kompetence) lze najít v zahraniční literatuře další způsoby vymezování kvality výkonu učitelské profese, např. prostřednictvím profesních rolí nebo klíčových odpovědností učitele v procesech vyučování a učení (Vonk; Giesbers; Peeters; Wubbels 1992).

Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele (ať už formulovaných v podobě profesních kompetencí, znalostí či odpovědností učitele) byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny, zejména v posledním desetiletí, profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelské profese. Tím, že se stát významně podílí, či přímo stanovuje normy kvality, vyjadřuje svoji odpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání a vytváří také podmínky k zajišťování kvality. Význam norem profese pro její kvalitní vykonávání zdůrazňuje v kontextu učitelství již Schön (1983), který uvádí, že „školní vzdělávání má jako každá jiná profesní činnost normativní charakter. To znamená, že musí být založena na explicitně formulovaných normách kvality“. Podle Schöna má klíčovou roli ve zvyšování kvality vykonávání učitelské profese reflexe, schopnost učitele analyzovat a hodnotit vlastní činnost v „normativní perspektivě“.

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi, a to nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese. Také na mezinárodní úrovni vzniklo v posledním desetiletí mnoho dokumentů věnovaných kvalitě učitelů a učitelského vzdělávání (European Commission, 2005; 2007; OECD, 2005; 2009; European Parliament, 2008; ETUCE, 2008; ATEE, 2006). Byla zahájena diskuze k možnostem tvorby **„evropského standardu“** učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě (Spilková; Tomková a kol. 2010).

Komparativní analýzy profesních standardů ukazují rozmanitost přístupů. Jde zejména o různorodost ve strukturaci klíčových profesních kvalit učitele, o míru detailnosti a konkrétnosti formulací. Značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi lze sledovat také v **počtu úrovní kvality** práce učitele vymezených ve standardu. Například ve Velké Británii je definováno pět úrovní (začínající, nově kvalifikovaný učitel, „jádrový“/kompetentní učitel – po roce praxe, zkušený učitel, vynikající učitel, učitel se specifickými dovednostmi), v Austrálii čtyři úrovně (učitel začínající, kompetentní, vynikající, lídr), na Slovensku čtyři úrovně (učitel začínající, samostatný, s 1. a 2. atestací). V některých zemích je definována pouze jedna úroveň kvality, soubor klíčových kompetencí je stejný pro všechny učitele, liší se pouze v souvislosti s věkem a event. se specifickými vzdělávacími potřebami žáků (např. Nizozemí, Slovinsko).

Přes jisté rozdílnosti v pojetí profesního standardu lze sledovat řadu shod, a to zejména v konkrétních charakteristikách kvalitního výkonu učitelské profese (*ibid*). Společně preferované **znaky kvality** práce učitele se vztahují k **efektivnímu vyučování a učení** (kompetence pedagogické a didaktické, zahrnující oborové a oborově didaktické znalosti a dovednosti), **sociálně vztahové dimenzi** (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**). V posledních letech se objevuje důraz na některé „nové“ položky (Teachers Matter, OECD, 2005; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, European Commission, 2005; Improving the Quality of Teacher Education, European Commission, 2007; Teacher Education in Europe, ETUCE, 2008).

V oblasti efektivního vyučování a učení se zdůrazňuje např. dovednost pracovat v multikulturních třídách, efektivně pracovat s velmi diverzifikovanou populací z hlediska etnického, jazykového, náboženského, z hlediska kvality sociálního zázemí, integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Zdůrazněny jsou také kompetence k interdisciplinární výuce. V oblasti sociálně vztahové jsou uváděny partnerství a spolupráce v širší perspektivě – spolupráce s jinými školami (vytváření sítí škol sdílejících profesní zkušenosti – „učící se komunity“), partnerská spolupráce mezi školami a univerzitami při přípravě budoucích učitelů, jejich uvádění do praxe, mentoringu apod., mezinárodní spolupráce.

Značnou míru shody lze sledovat také v otázce **funkcí profesního standardu**. Za nejdůležitější jsou považovány funkce standardu jako východiska pro přípravné i další vzdělávání učitelů, hodnocení a sebehodnocení učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje. V zemích, kde je kladen důraz na podporu profesionalizace učitelů, nabývá na významu funkce standardu jako rámce pro systematickou reflexi vlastní práce a jako nástroje pro sebehodnocení a pro vnitřní motivaci k seberozvoji. V některých zemích si učitelé vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují procesy i výsledky svého profesního růstu vzhledem k požadavkům formulovaným ve standardu.

Výrazným trendem je také důraz na to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena ve **spolupráci** mezi reprezentanty **školní praxe, pedagogického výzkumu** a **vzdělávací politiky**. Za klíčové je považováno aktivní angažmá učitelů v procesu tvorby, neboť z hlediska funkčnosti standardu je důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat učiteli samými, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály (Fullan 2007).

Existují doklady, že pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu vkládanou „zvenčí“, „shora“ a necítí se být spolutvůrci, „spoluvlastníky“ standardu (princip „ownership“), pak je míra jeho vlivu na zvýšení profesní kvality učitelů a celoživotní profesní rozvoj výrazně omezena (McCulloch; Helsby; Knight 2000, Flores; Hilton; Klonari; Nielsen; Snoek 2008, Christie 2003).

Přestože v zahraniční odborné literatuře jsou standardy jako normy kvality profese prezentovány převážně v pozitivním duchu jako nástroj k podpoře profesních kvalit učitelů, objevují se také v souvislosti s jejich implementací **kritické hlasy**. Ty upozorňují na riziko vedení k uniformitě, omezování autenticity a kreativity učitelů (např. Graham 1997), přeceňování měřitelných dimenzí – dovedností a znalostí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi (Crebbin 1999, Niemi 2004).

V **českém kontextu** se po období nezájmu vzdělávací politiky o problematiku učitele a učitelského vzdělávání v průběhu devadesátých let dostává kvalita učitele a profesní standard do centra pozornosti v dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001, dále jen Bílá kniha). V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Za jednu z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření **profesních standardů** pro jednotlivé kategorie učitelů.

V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000-2001 projekt „Podpora práce učitelů“, jehož významným výstupem byly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele (Vašutová 2004, Spilková 2004). **Model profesních kompetencí** byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu ,,čtyř pilířů“ vzdělávání (Delors 1996). Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou podrobněji specifikovány nároky na učitelskou profesi. Jádrem profesního standardu je v tomto modelu sedm kompetencí, které jsou konkretizovány pro jednotlivé učitelské kategorie v podobě výčtu dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících složek kurikula učitelského vzdělávání.

Přestože MŠMT práce na tvorbě profesního standardu zadalo a výsledky verbálně podpořilo, dále s nimi už nepracovalo. Zhruba ve stejné době jako v rámci projektu J. Vašutové vznikaly další modely profesních kompetencí učitele (Helus 1999, 2001, Švec 1999, Lukášová 2003, Spilková 1997, Nezvalová 1995). Po třech letech došlo na začátku roku 2004 k oživení diskuzí na téma profesní standard učitele. Z iniciativy ministerstva bylo ustaveno grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách s cílem vytvořit **minimální standardy učitelství**. Začátkem roku 2005 byly standardy zveřejněny v podobě čtyř závazných složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí.

Stanovení minimální dotace pro pedagogicko-psychologickou složku ve výši 20 % a pro pedagogickou praxi 10 % znamenalo výrazné posílení **profesionalizace učitelské přípravy**. Po letech velmi liberálního přístupu k učitelskému vzdělávání a kvalifikačním požadavkům pro vstup do profese představovaly minimální standardy významný příslib ke zlepšení situace. Práce na konkretizaci standardů měla pokračovat vymezením klíčových kompetencí učitele jako výstupů přípravy a definováním základního obsahu učitelské přípravy, k čemuž však již nedošlo. Kritika některých akademických funkcionářů, zpochybňující podle jejich názoru přehnaně vysoký podíl profesní složky, vyústila v proměnu závazné normy v pouhé doporučení. Decizní sféra tak ztratila nástroj ke kontrole kvality učitelského vzdělání.

V druhé polovině prvního desetiletí opět zesílil názor, že je nutné explicitně definovat kvalitu učitele a legislativně ukotvit **profesní standard** jako normu, která na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanoví klíčové kompetence potřebné pro kvalitní výkon profese v podmínkách měnících se nároků na kvalitní školní vzdělávání (Spilková; Vašutová 2008). Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou přinesla kurikulární reforma, výrazně zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů (Vašutová 2006, Kratochvílová 2007, Simonová; Straková 2005). Profesní standard byl chápán jako důležitý nástroj k výraznější **profesionalizaci učitelů**, která by měla pomoci v realizaci kurikulární reformy.

Z těchto důvodů zřídilo MŠMT v roce 2008 **expertní skupinu k tvorbě profesního standardu** učitele a učitelského vzdělávání, složenou ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument **„Standard kvality profese učitele“**, který nabídl k diskuzi zejména celkovou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese. **Profesní standard** je v tomto projektu chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Kvalita učitele, vyjádřená profesním standardem, měla být formulována v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky v kurikulárních dokumentech.

Standard jako rámec, soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele, byl chápán sice jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Byly vymezeny základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality, která se rozpracovávala do konkrétnějších a hodnotitelných indikátorů kvality. Za základní nástroje k hodnocení kvality profesních činností učitele byly považovány pozorování výuky, rozhovor s učitelem (event. se žáky a rodiči), analýza dokumentů (zejm. portfolio učitele, práce žáků apod.).

Co se týče funkcí standardu, měl sloužit především: (a) k ujasňování toho, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Měl podpořit široce sdílené porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností; (b) jako sjednocující rámec pro formulování profilu absolventa studia učitelství na fakultách a jako východisko pro proměny v jejich vzdělávání; (c) jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; (d) jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup; (e) jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj; (f) jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji (např. mentoring).

Výrazným pozitivem procesu tvorby standardu byly **veřejná diskuze** na webu ministerstva, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1500 učitelů a ředitelů, a regionální diskuze po celé republice, které byly podrobně analyzovány a publikovány. Vyvolání široké veřejné diskuze o pojetí kvality učitele bylo skutečně jednou z priorit. Konkrétní podoba profesního standardu byla v této fázi prací věcí druhotnou. Záměrně proto nebyl předložen do diskuze „hotový“ dokument, který mohl být jednoduše vytvořen 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 řešení.

V diskuzích a písemných stanoviscích byly reflektovány **možnosti**, které by existence standardu pro učitele otevřela, a také **rizika**, která s sebou standard nese. Převažoval názor, že profesní standard představuje šanci formulovat (a ovlivnit, pokud bude tvořen „zdola“ za účasti profesní komunity) představy o tom, kdo je to kvalitní učitel v současné době, jak má být vzdělán, aby zvládl zvyšující se požadavky na svou práci, jak má být kvalita výkonu profese ohodnocena apod. Shoda byla také v tom, že by standard neměl být jen normou, ale především prostředkem k seberozvoji učitele. Aby ho motivoval a ukazoval mu cestu ke zkvalitňování činnosti. Měl by být zpočátku ověřován především jako nástroj pro sebehodnocení učitelů a rámec pro profesní růst; tedy jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Za hlavní riziko bylo považováno, že pro účinné fungování profesního standardu nebudou vytvořeny nezbytné podmínky. Klíčovou podmínkou je 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, podporou začínajících učitelů apod. Bylo zdůrazňováno, že bez vytvoření systému komplexní podpory učitelů a učitelského vzdělávání nemá smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemá tedy ani smysl zavádět standard do praxe.

Slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen. Další práce na tvorbě standardu pokračovaly na půdě profesních asociací a fakult připravujících učitele. Vůdčí role se ujala Asociace profese učitelství a nabídla vytvoření platformy pro další spolupráci. Na začátku roku 2010 byl publikován „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele“ (Učitelské noviny, 2010, č. 12, s. 15-18). Vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuze. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymezující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

V těsné návaznosti na publikovaný materiál pokračuje tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT **Cesta ke kvalitě**, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován Rámec profesních kvalit učitele, který je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. Rámec profesních kvalit učitele důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profese učitele. Byly využity také zahraniční teoretické a výzkumné zdroje včetně inspirací ze standardů ve vybraných evropských zemích i v zámoří (Spilková; Tomková a kol. 2010).

Jádro Rámce profesních kvalit učitele tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi/sebereflexi, k tvorbě profesního portfolia a diskuzi o něm. Součástí Rámce jsou také profesní znalosti a etika učitele, které jsou považovány za nezbytné předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese.

Rámec profesních kvalit učitele charakterizuje vynikajícího učitele, je tedy koncipován jako meta, ke které učitel směřuje. Tímto pojetím akcentujeme **dynamické pojetí** požadavků na učitele, které vyjadřuje pohyb, dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese.

Profesní rozvoj učitele

Evaluační nástroj **Rámec profesních kvalit učitele** má sloužit ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách; jeho cílem je především podpořit profesní rozvoj učitelů. Co o profesním rozvoji učitelů víme? Jaké poznatky o tomto rozvoji přinesl pedagogický výzkum?

Výzkum zaměřený na kvalitu učitele a na jeho profesní rozvoj se do 70. let minulého století v největší míře zaměřoval nejprve na osobnostní charakteristiky učitele (přehled např. Brophy; Good 1986), později na jeho pedagogické jednání a výkon. Tato funkcionalistická, analytická orientace pedagogického výzkumu bývá označována jako paradigma „proces – produkt“, protože kvalita učitelovy práce byla posuzována na základě výsledků, kterých dosáhli žáci – typicky ovšem šlo o výsledky učení měřené testy, což se stalo později předmětem kritiky. Od poloviny 70. let minulého století se proto začala pozornost upírat nejen na učitelovo pedagogické jednání, ale i na jeho kořeny v učitelově myšlení, na jeho vnitřní svět, na poznatkovou základnu učitelství a také na procesy profesního učení a profesní rozvoj učitele. Vedle toho byly sledovány i další oblasti profesního vývoje, např. profesní identita učitele, sociokulturní aspekty vývoje, životní a profesní cykly apod. (přehled Lukas 2007, 2008).

Na základě výzkumů tak vznikly různé modely profesního rozvoje učitele, a to jak v širších, tak užších pedagogických, psychologických či integrovaných pojetích. Za informativní v souvislosti s Rámcem profesních kvalit učitele považujeme jeden z nejvlivnějších modelů, tzv. obecný etapový / gradační model rozvoje bratří Dreyfusů (1986), který pro učitelství s využitím závěrů Fullerové i výzkumů začínajících a zkušených učitelů rozpracoval Berliner (1995). Model zahrnuje následující etapy profesního rozvoje učitele:

- **Začátečník / Novic** (*Beginner*)
  Začínající učitel se ve třídě zaměřuje na okamžité ´přežití´ pomocí fragmentarizovaných jednoduchých technik. Hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých.

- **Pokročilý začátečník** (*Advanced beginner*)
  Vyučovací postupy se pomalu začínají automatizovat, nabývají rutinní povahy. Na základě získání určitého objemu epizodických zkušeností učitel postupně postihuje podobnosti, vynořují se určité vzorce / schémata. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace pomalu postupuje k vytváření strategií. Jeho pozornost se od konkrétního vlastního výkonu začíná přesouvat k celkovému vnímání procesů vyučování; s tím je spojena schopnost klást si otázky a hledat odpovědi na to, co / jak / proč ve třídě dělá.

- **Kompetentní učitel** (*Competent teacher*)
  Učitel nyní vlastní repertoár strategií, které mu umožňují vyrovnávat se úspěšně s běžnými situacemi ve třídě, a tyto strategie plně využívá. V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek sebedůvěry pro improvizaci ve třídě, je schopen činit vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v daném kontextu.

  Zatímco až dosud byla jeho pozornost soustředěna především na obsah vyučování, kompetentní učitel se začíná zaměřovat na žáka a jeho potřeby. Přechází k středně / dlouhodobému plánování a je schopen stanovit priority.

- **Zkušený učitel** (*Proficient teacher*)
  V této fázi profesního rozvoje začíná být profesní výkon řízen intuicí ve spojení s explicitními pravidly / principy. Je rozvinuto problémové řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je stále více zaměřováno na žáka.

- **Učitel – expert** (*Expert teacher*)
  Nejvyšší fáze profesního rozvoje je charakterizována intuitivním ´uchopením´ pedagogické situace. Učitelův výkon je plynulý; zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí. Plánování je flexibilní. Expert je schopen anticipovat události (ne je pouze řešit), je si vědom univerzálních schémat v rámci procesů učení / vyučování a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě.

  Etapové / gradační modely vzniklé na základě výzkumů byly kritizovány, protože nepostihují dostatečně fakt, že životní cyklus učitele může zahrnovat i „odbočky“, slepé uličky, někdy i regresy; ne každý také nezbytně dojde až do etapy experta. Přesto vedly v různých zemích k vypracování standardů pro potřeby podpory profesního rozvoje a hodnocení kvality práce učitele.

  Vedle modelů profesního rozvoje byly samostatně zkoumány jednotlivé etapy profesního rozvoje učitele, zejména etapa začínajícího učitele a zkušeného učitele (či přímo učitele - experta), někdy se jednalo o studie srovnávací. Výsledky výzkumů naznačily, jaké jsou hlavní **rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli/experty** (Clark a Peterson 1986; Tsui 2005 aj.). Tyto rozdíly se projevují jak při plánování výuky, tak ve výuce. Patří k nim:

  Při plánování výuky

- **větší autonomie zkušených učitelů**, tj. schopnost a ochota převzít zodpovědnost za modifikace plánů dle potřeb vlastních žáků;
- s tím souvisí **flexibilita**, tj. předjímání možných situací a příprava různých variant jejich řešení, stejně jako zvažování vlivu, který může mít prostředí na výuku, v procesech plánování;
- **efektivita**: experti v kratším časovém úseku zpracují efektivnější plány vyučovacích jednotek, jejich mentální reprezentace jsou přitom velmi bohaté a krátkodobé plánování provádějí se zohledněním dlouhodobých kurikulárních cílů;
- myšlení expertů ve fázi plánování vychází z rozsáhlé a **integrované znalostní základny** (viz znalostní základna učitele; Shulman 1987).

Ve výuce se u experta oproti začínajícímu učiteli projevuje:

- schopnost rozpoznat určité vzorce v jevech edukační reality, **schopnost analyzovat a interpretovat** dění ve školní třídě;
- **selektivita**, tj. schopnost určit, které jevy jsou skutečně důležité, a zohlednit to při rozhodování ve školní třídě;
- **schopnost improvizace** v nepředvídatelných pedagogických situacích;
- na základě analýzy a interpretace edukačních jevů dokážou experti **formulovat hlavní důvody svého jednání**, tj. vztáhnout jej ke své ´subjektivní teorii´, ke svému pojetí výuky.

K charakteristice expertů dodávají Glaser a Chiová (1988), že:

- experti vnímají a posuzují problém na hlubší úrovni a strukturovaně (koncepční reprezentace), zatímco novicové mají tendenci k povrchním soudům;
- experti vynakládají úsilí a čas na kvalitativní analýzu problému, zatímco novicové se okamžitě pouštějí do pokusů o jejich řešení; toto platí zejména o tzv. špatně definovaných situacích (situacích, které nemají jednoduché dobré řešení);
- experti se vyznačují (sebe)monitorováním a hlubokým sebepoznáním; jsou si více vědomi svých chyb než novicové (srovnej rovněž Eraut 1994, Tsui 2003 atd.).

Vedle kognitivního přístupu se studiem profesního rozvoje učitele zabývají i **sociální teorie**, které zkoumají sociální aspekty profesního rozvoje, profesní růst učitele jako proces enkulturace: vnitřní změnu jedince (osvojování si dovedností, postojů, zvyků profese) a proces přijetí a legitimizace v určitém prostředí, tj. v prostředí školy (Boshuizen; Bromme; Gruber 2004). Pozornost je věnována i **morální a etické dimenzi učitelství a profesní identitě učitele** (sebeobraz: self-image, self-esteem, subjektivně vnímaná profesní zdatnost: self-efficacy, profesní motivace atd.) v jejím rozvoji (Korthagen 2002, Day 2005). Za zvláště důležité se pak začínají považovat **emocionální a volní aspekty** profesního rozvoje učitele (Hargreaves 1998; Day 2005 aj.).

V této souvislosti je třeba zdůraznit důležitost psychohygieny učitele ve všech etapách jeho vývoje. Uveďme jako příklad tzv. syndrom vyhoření (burnout effect), tj. podle Kyriacou (1989) „stav mentálního, emocionálního a postojového vyčerpání učitelů". Tento jev byl původně často spojován s pozdními fázemi profesní a životní dráhy učitele, ukázalo se však, že vyhořením jsou ohroženi učitelé ve všech etapách svého profesního života, a to včetně noviců v profesi. U nich vedle stresorů v učitelství obecně platných působí další, specifické, a činí je zvláště ohroženými. Jsou to zejména:

- pracovní zátěž včetně množství času, který musejí věnovat přípravě;
- nedostatek sebedůvěry a sebeúcty, který vyplývá z úzkosti z neúspěchu a z přeceňování subjektivně vnímaných neúspěchů ve vyučování;
- stanovování si nerealistických cílů, kterých nemohou dosáhnout;
- nutnost vyrovnávat se s multiplicitou dalších úkolů vedle vlastního vyučování;
- nedostatečný přístup k informacím a zdrojům;
- externí faktory typické pro tuto fázi životního cyklu (Tolley; Biddulph; Fisher 1996).

Poznatky, které přinesl pedagogický výzkum v oblasti profesního rozvoje učitele, byly inspirací pro tvorbu evaluačního nástroje **Rámec profesních kvalit učitele.** Zároveň jsme přesvědčeni, že mohou uživatelům nástroje, učitelům i hodnotitelům, usnadnit jejich práci s nástrojem, zejména interpretaci kritérií kvality, a podněcovat je k hlubší reflexi edukační reality včetně sebereflexe.

3 SEBEHODNOTICÍ A HODNOTICÍ NÁSTROJ RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE[1]

Smyslem vypracování Rámce profesních kvalit učitele je podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního rozvoje učitelů.

Rámec profesních kvalit učitele je charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Rámec profesních kvalit učitele je metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel. Východiskem Rámce profesních kvalit učitele je „Podkladový materiál“ pro tvorbu standardu kvality profese učitele. Jádro tohoto materiálu tvoří profesní činnosti učitele (Učitelské noviny, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15-18).

Předpoklady kvality profesních činností učitele

Předpokladem kvality profesních činností učitele je **jeho jednání v souladu s etickými principy učitelské profese**. To znamená, že učitel:

- dodržuje lidská práva. Nediskriminuje žáky, jejich rodiče ani své kolegy. Dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví;
- používá závazné právní normy platné pro svou profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem apod.);
- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- do třídy vnáší demokratické principy jednání, komunikace a soužití;
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově žáků – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává své žáky;
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.).

Předpokladem kvality profesních činností učitele je rovněž nezbytná úroveň jeho **profesních znalostí.** Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, tj. ukončeným magisterským programem přípravného vzdělávání učitelů.

Profesní znalostní základna učitele zahrnuje zejména:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování);
- znalost vyučovaného oboru;
- didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;
- znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty;
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu);
- znalosti žáků a jejich charakteristik (pedagogicko-psychologické znalosti);
- znalost sebe sama.

Profesní činnosti učitele

Základem Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny v podobě **kritérií kvality** v následujících osmi oblastech:

1. Plánování výuky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Kritéria kvality jsou rozpracována do **příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality**, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií.

1. V celém dokumentu bude užíváno slovo učitel ve smyslu učitel/učitelka

Oblasti, kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele

1. **PLÁNOVÁNÍ VÝUKY**
   Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

   Učitel:

1.1 volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů;
- *má promyšleno, co je smyslem a cílem vyučovaného předmětu, a k tomu směřuje;*
- *zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP);*
- *plán zohledňuje nejen náročnost obsahu, ale také čas nezbytný pro správné pochopení a realizaci zvolených metod*;

1.2 stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů;
- *představí a s oporou o znalost žáků zdůvodní rozpracování dlouhodobých vzdělávacích cílů do cílů krátkodobých;*
- *dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi žáků;*

1.3 vybírá smysluplný obsah a promýšlí návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky;
- *plánuje přesahy probíraných vzdělávacích obsahů do jiných vyučovacích předmětů;*
- *plánuje tak, aby vytvářel prostor pro zdůraznění souvislostí jednotlivých témat;*
- *s oporou o znalost žáků a vzdělávacích cílů zdůvodní (vysvětlí) volbu přístupů a metod vyučování (i žákům);*
- *připravuje pro žáky učební pomůcky a využití různých zdrojů informací včetně moderních informačních technologií;*
- *respektuje sociální povahu učení, tj. plánuje situace, které využívají sociální charakter učení a ve kterých dochází k interakci žáků;*

1.4 při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků;
- *monitoruje průběh a výsledky výuky a učení žáků;*
- *vysvětlí, jakým způsobem bude pracovat s informacemi zjištěnými monitorováním průběhu a výsledků výuky a učení žáků;*

1.5 volí způsoby diferenciace a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků;
- *plánuje pro různé typy žáků, v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků ve třídě;*
- *začleňuje do svého plánu i aktivity navržené žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě;*

1.6 plánuje, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Rozhoduje se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků;
- *informuje žáky s dostatečným předstihem (nejčastěji na počátku probírání nového tématu) o formě a kritériích hodnocení;*
- *formuluje vzdělávací cíle tak, aby byla zřejmá očekávaná úroveň jejich osvojení;*

1.7 předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;
- *připravuje plány tak, aby vytvářely prostor pro práci s chybou;*
- *promýšlí použití alternativní metody pro ty žáky, kteří mají se zvládnutím vzdělávacího obsahu primárně použitou metodou problém;*
  připravuje doplňkové a rozšiřující aktivity pro využití v případě potřeby.

2. **PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ**
Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

Učitel:

2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu;
- *je ke každému žákovi zdvořilý a důsledně vyžaduje od žáků, aby byli zdvořilí vůči němu i spolužákům, vyhýbá se ironii;*
- *dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ žáků;*
- *projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému žákovi;*
  pokud je to možné, tak problémy řeší individuálně, ne demonstrativně;

2.2 podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky;
- *analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;*
- *žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky;*

2.3 vyjadřuje žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru;
- *staví na silných stránkách žáka a konstruktivně přijímá jeho případný neúspěch;*
- *vytváří situace, ve kterých může žák prožít úspěch („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se...“);*

2.4 rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků;
- *aktivně získává přiměřenou formou (např. rozhovory, žákovské portfolio) informace o žákovi a jeho potřebách;*
- *adekvátně reaguje na přímé i nepřímé podněty žáků v průběhu vyučování a včleňuje je do výuky;*
- *pomáhá žákům izolovaným a třídou odmítaným;*

2.5 dává žákům prostor pro vyjádření, naslouchá žákům a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učiteli;
- přesměrovává otázky a poznámky žáků na jiné žáky, žáci často reagují na sebe navzájem;
- *rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem;*
- *poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď;*
- *povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát;*
- *nabízí činnosti, v nichž se žáci učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich;*
- *zapojuje žáky do rozhodování a umožňuje jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají;*

2.6 zvládá kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení nekázně a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;
- *rozvíjí dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád;*
- *podporuje žáky ve slušném, poctivém, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v čekávání téhož chování od druhých;*
- *upozorňuje žáka na konkrétní problémy jeho chování (např. učitel vysvětluje žákovi, který porušil pravidla, a je-li to vhodné, i ostatním žákům, proč a v čem je porušení pravidla nebo řádu špatné);*
- *pro zvládání kázně a zvnitřnění pravidel chování využívá pozitivní zpětnou vazbu;*
- *umí převzít odpovědnost, správně se rozhodnout a adekvátně zasáhnout, pokud jde o situaci krizové intervence, ve které jde o ohrožení žáka;*
- *jasně vyjadřuje, jaké chování je pro něj nepřípustné;*
- *kázni napomáhá kvalitní a zajímavou výukou;*

2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností;
- *nabízí žákům dostupné pomůcky a materiály, materiály jsou žákům přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb výuky;*
- *zapojuje žáky do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;*
- *práce žáků jsou soustavně prezentovány a smysluplně využívány;*
- *efektivně využívá prostorových možností a materiálního vybavení školy;*
- *vede žáky k osobní odpovědnosti za péči o jejich pracovní prostředí.*

3. **PROCESY UČENÍ**
Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel:

3.1 vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;
- *seznamuje žáky s výchovně vzdělávacími cíli;*
- *reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby žáků, aniž ztrácí ze zřetele dlouhodobé cíle;*

3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;
- *podporuje učení žáků řízením kroků učení, jasným zadáváním instrukcí a častou zpětnou vazbou;*
- *vytváří učební situace, v nichž žáci využívají dosavadní znalosti a zkušenosti, pracují s různými zdroji informací (včetně moderních didaktických technologií) a aktivně se podílejí na tvorbě nových poznatků;*
- *vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ, vybízí k jejich argumentaci;*
- *klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje žáky ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát („Proč..., Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil, že..., Jaký je tvůj názor...?“);*
- *žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách (všichni členové skupiny se podílejí na splnění společného úkolu, mají rozdělené role);*
- *vede žáky k rozvíjení efektivních individuálních strategií učení;*
- *opreferuje poznávání prostřednictvím činnosti žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou;*

3.3 diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;
- *vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků);*
- *zadává úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);*
- *diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;*
- *bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;*
- *zohledňuje rozdílné styly učení žáků;*
- *dává žákům v průběhu vyučování i mimo něj možnost volby a vede je k porozumění, že každá volba má své důsledky;*

3.4 vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu;
- *vede žáky k výběru důležitých informací;*
- *vede žáky k výběru, interpretaci a porozumění informacím z rozličných zdrojů;*
- *zjišťuje, zda žáci správně porozuměli zadání či získaným informacím;*
- *žádá, aby žáci vyjadřovali své porozumění vlastními slovy;*
- *zařazuje látku do širšího kontextu;*
- *jasně formuluje otázky, zadání úkolů, a to různými způsoby (ústně, písemně);*

3.5 využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků;
- *má nadhled nad probíraným učivem, s učivem pracuje v širším kontextu a v souvislostech;*
- *zná odpovědi na otázky žáků nebo ví kde je hledat;*
- *předkládá informace a příklady nad rámec základního učiva;*

3.6 průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení;
- *přiměřeným způsobem zprostředkovává žákům cíle výuky, vysvětluje smysl učebních činností;*
- *propojuje učení s reálnými životními situacemi;*
- *propojuje učení s osobními představami a prožitky žáků;*
- *překládá problémy k řešení;*
- *sám projevuje zájem o učivo a o učení;*

3.7 komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace;
- *při výuce používá spisovnou češtinu;*
- *vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro žáky;*
- *vhodně využívá prostředky neverbální komunikace.*

4. **HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ**
Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.

Učitel:

4.1 hodnotí procesy učení - poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;
- *využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka;*
- *vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. žákovské portfolio, ukázky prací žáka, sebehodnoticí archy apod.);*
- *srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat;*

4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;
- *při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok žáků, podporuje žáky ve zvládání nedostatků;*
- *při hodnocení výsledků učení učitel uplatňuje individuální (pokrok žáka) i sociální (srovnání s výsledky ostatních žáků) vztahovou normu;*

4.3 zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;
- *žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení;*
- *žáci se podílejí na tvorbě kritérií;*
- *žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení (rozvíjejí kompetenci k autentickému hodnocení);*

4.4 využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení;
- *využívá slovní hodnocení a popisný jazyk;*
- *pracuje s žákovským portfoliem;*

4.5 vede žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u žáků rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria;
- *dovede žáky k tomu, aby se spolupodíleli na stanovování vzdělávacích cílů, formulovali očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděli sebehodnocení.*

5. **Reflexe výuky**
Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.

Učitel:

5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení;
- *vysvětlí, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky;*
- *uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností;*

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky;
- *doloží výsledky učení žáků, např. v písemné nebo obrazové podobě, na videozáznamu;*

5.3 shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky;
- *k reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od žáků, jejich zákonných zástupců, kolegů atd.;*
- *reflexe se týká také vývoje vztahů mezi žáky ve třídě;*

5.4 vyhodnocuje vliv výuky na pokrok každého žáka;
- *k reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků žáků, např. práce se žákovským portfoliem.*

6. **ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY**
Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

Učitel:

6.1 podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy;
- *je schopen formulovat základní části ŠVP (charakteristika školy, charakteristika ŠVP, zvláštnosti ŠVP, upřednostňované strategie směřující k naplňování klíčových kompetencí žáků, charakteristika a osnovy vyučovacího předmětu, kterému vyučuje);*
- *předkládá návrhy na úpravy ŠVP;*
- *podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů;*

6.2 přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci;
- *objektivně pojmenuje a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy;*
- *v profesních diskuzích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku a využívat ji cíleně a systematicky ke svému profesnímu rozvoji;*
- *dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen;*
- *dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k žákům, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy;*

6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky;
- *podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).*

7. **SPOLUPRÁCE S RODIČI, ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ**
Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.

Učitel:

7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků;
- *vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí výuky (cíle a strategie vyučování, způsoby hodnocení žáků atd.) a diskutuje s nimi o něm;*
- *dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků;*
- *nabízí možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;*
- *poskytne zákonným zástupcům žáka konzultaci k otázkám výchovy a vzdělávání;*
- *komunikuje se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem;*

7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy;
- *předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou;*
- *nabízí rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání žáků (připravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuze a další vzdělávací aktivity);*

7.3 poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení;
- *pravidelně poskytuje zákonným zástupcům žáků informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení žáků;*
- *je v pravidelném kontaktu s rodiči žáků, průběžně je informuje o pokrocích žáka, o vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou, pokud je to možné;*

7.4 získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka;
- *respektuje přínosy, které mohou zákonní zástupci žáků poskytovat, a využívá je pro rozvoj žáků;*
- *pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí žáků, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám žáka;*
- *do vzdělávání žáků začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi žáků ze života ve vlastní rodině/komunitě;*

7.5 komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;
- *spolupracuje s poradenskými institucemi a školními psychology;*
- *navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání žáků, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje žákům v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...);*
- *hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy;*

7.6 dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti;
- *dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.*

8. **PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE**
Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.

Učitel:

8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky;
- *zabývá se svou profesí a žáky také mimo svou přímou pedagogickou povinnost;*

8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhovat alternativní způsoby práce;
- *např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém způsobu výuky a s ohledem na vývoj žáků provádí příslušné změny;*
- *zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhovat alternativní řešení;*
- *je schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji;*

8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí;
- *rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovně právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií;*
- *využívá k svému rozvoji reflexe od žáků, kolegů, vedení školy;*
- *formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy;*

8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí;
- *přichází s návrhy – za kolegy i vedením školy – jak svůj osobní a profesní rozvoj sladit s úkoly a cíli školy;*

8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;
- *doloží (např. formou profesního portfolia, pedagogického deníku apod.), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji;*

8.6 svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;
- *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům;*
- *analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik;*

8.7 své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;
- *poskytuje spolupracovníkům své autorské texty (učební texty, prezentace, projekty, přípravy, atd.);*
- *uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyl v rámci profesního seberozvoje;*
- *pracuje jako uvádějící učitel, metodik, mentor;*

8.8. aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

Práce s elektronickou podobou nástroje a postup sebehodnocení/hodnocení

Rámec profesních kvalit učitele, resp. profesní činnosti učitele rozdělené do 8 oblastí a rozpracované do kritérií kvality a příkladů ukazatelů kvality, byl upraven do elektronické podoby.

Model hodnocení kvality práce učitelů s oporou o Rámec profesních kvalit učitele je zamýšlen jako **základ systémového a dlouhodobého procesu**. Předpokládáme, že hodnocení jednotlivých učitelů bude prováděno ve **vybraných oblastech jednou ročně** (např. na začátku školního roku, výsledky jsou pak užitečné např. i při rozdělování úkolů, nastavování osobního ohodnocení učitelů apod.). Nic však nebrání tomu, aby sami učitelé využívali Rámec profesních kvalit častěji, podle své potřeby, k průběžné sebereflexi a k individuálnímu profesnímu rozvoji.

Těžištěm modelu procesu hodnocení profesních kvalit učitele je r**ozhovor učitele s hodnotitelem, jemuž předchází fáze sebehodnocení a hodnocení učitele prostřednictvím elektronického formuláře**. Kvalitu procesu hodnocení značně ovlivňují **reflektivní a hodnoticí dovednosti učitele i hodnotitele**.

Fáze procesu hodnocení:

1. Východiskem smysluplné práce s Rámcem profesních kvalit učitele je **seznámení** se se smyslem a obsahem Rámce a všech jeho součástí. Podobně je třeba se dobře seznámit s postupem sebehodnocení a hodnocení prostřednictvím elektronického formuláře a s celým procesem hodnocení, zvláště s průběhem rozhovoru učitele s hodnotitelem. Seznámení se s Rámcem, formulářem a s celým procesem hodnocení může být prováděno jako samostudium, instruktáž, nejvíce však doporučujeme **společnou dílnu**, ve které si učitelé a hodnotitelé osvojují jak Rámec, tak potřebné dovednosti (vyplňování formuláře, reflektivní, hodnoticí, mentorské dovednosti apod.).

   Vedle elektronického formuláře jsou v nástroji (v Podkladech) proto ke stažení další dokumenty:
   - Přehled hodnocení
   - Teoretická východiska nástroje
   - Rámec profesních kvalit učitele - kompletní znění, tj. úvod, profesní etika, profesní znalosti, oblasti profesních činností včetně kritérií a příkladů ukazatelů
   - Pokyny pro postup sebehodnocení/hodnocení
   - Popis hodnoticí škály
   - Pokyny pro technické ovládání nástroje
   - Doporučení pro práci s nástrojem, možná rizika
   - Literatura
   - Ukázka Podkladu pro rozhovor, modelová ukázka rozhovoru a ukázka Zprávy z rozhovoru
   - Vybrané pojmy z Rámce profesních kvalit učitele

   Škola má možnost **doplňovat do nástroje další příklady ukazatelů**, vycházející z konkrétních podmínek dané školy (max. 5 nových příkladů ukazatelů u každého kritéria, nové ukazatele je třeba zformulovat také v ich formě), případně stávající ukazatele odebírat. Také toto „dotváření“ nástroje může být společným dílem pedagogického sboru.

2. **Ředitel nebo jím pověřená osoba školy nastavuje kdo, koho, co a odkdy dokdy** má hodnotit.
   - Nastavuje období, odkdy dokdy má proces sebehodnocení/hodnocení učitele proběhnout, tj. v jakém termínu má proběhnout vyplnění elektronického formuláře, rozhovor a vytvoření Zprávy z rozhovoru (např. od 1. 10. do 31. 10. 2011).
   - Určuje, kteří učitelé mají být hodnoceni. (Také sám učitel může požádat o hodnocení.)
   - Dále volí oblasti, ve kterých se učitelé budou sebehodnotit/budou hodnoceni. Ve výjimečných případech může volit i jednotlivá kritéria. Označuje, kdo oblasti volí, zda ředitel, učitel či po dohodě. Doporučujeme vybrat vždy 2 oblasti pro jednoho učitele. Také je možné vybrat pro dané období dvě prioritní oblasti, shodné pro všechny hodnocené učitele. Dále je možné vyzvat učitele, aby si vybrali nejprve oblast, ve které se cítí silní. Dále určuje, nejlépe po dohodě, kdo bude hodnotitelem každého učitele. Výběru „dvojic“ doporučujeme věnovat velkou pozornost. Je možné, aby byli hodnotitelé dva, z nichž jeden je odborníkem na vyučovaný obor. Dále je možné, aby si učitel zvolil jednoho ze dvou navržených hodnotitelů sám apod.
   - Učitel i hodnotitel pak obdrží e-mail s přístupovým heslem do elektronického formuláře.

3. V určeném termínu (např. v určeném měsíci až dvou) učitel i hodnotitel (hodnotitelé) **provedou prostřednictvím elektronického formuláře sebehodnocení/hodnocení**. Vybírají u profesních činností popisovaných v jednotlivých kritériích odpovídající stupeň na **hodnoticí škále** a písemně volbu zdůvodňují. Bez zdůvodnění volby stupně nelze pokročit k dalšímu kritériu. Učitel/hodnotitel mohou při sebehodnocení/hodnocení postupovat ve vlastním zvoleném sledu, soubor uložit a pokračovat jiný den, v konečné fázi však musejí vyplnit všechny položky zvolené oblasti – zobrazují se zeleně. Předpokládá se, že hodnotitel v této fázi také navštěvuje hodnoceného ve výuce a **pozoruje** pozorovatelné profesní činnosti učitele přímo ve výuce nebo se **seznamuje s materiály** vztahujícími se k hodnocené oblasti (např. profesní portfolio učitele).

4. Pokud učitel i hodnotitel provedli sebehodnocení/hodnocení, mohou si stáhnout **Podklad pro rozhovor** (viz příloha č. 1). Pokud jeden z nich nevyplní sebehodnocení/hodnocení, tak se podklad, který integruje sebehodnocení i hodnocení, nezobrazuje ani jednomu z nich. Podklad slouží k přípravě na rozhovor. Je možné se vracet ke starším Podkladům pro rozhovor.

5. Proběhne **rozhovor** (modelová ukázka viz příloha č. 2). Rozhovor je jádrem celého procesu hodnocení. Probíhá v bezpečném prostředí, s oporou o elektronické sebehodnocení/hodnocení, resp. Podklad k rozhovoru, příp. s oporou o další materiály. Primárním smyslem rozhovoru (podobně jako celého modelu hodnocení) je podpora učitelů v jejich profesním rozvoji. Rozhovor je příležitostí k dalšímu učení, hlubšímu porozumění a objevování podstaty jevů a procesů, ke společnému sdílení a hledání shody, pokud jde o silné stránky a podněty k růstu hodnoceného učitele. Při rozhovoru je možné postupovat po jednotlivých kritériích nebo volit volnější strukturu, pokud učitel a zvláště hodnotitel mají obsah Rámce profesních kvalit učitele velmi dobře zvládnutý. Na závěr rozhovoru učitel s hodnotitelem formulují silné stránky, podněty k růstu a plán osobního rozvoje učitele. Počítá se s rozhovory v délce trvání okolo jedné hodiny.

   Obecně lze říci, že „**vedení hodnotícího rozhovoru** vyžaduje dodržování následujících obecných zásad:
   - hodnotitel odpovídá za průběh rozhovoru (na rozhovor se musí připravit, zajistit si podklady);
   - hodnotící rozhovor je oboustrannou diskuzí, nikoliv monologem hodnotitele;
   - hodnotící rozhovor se musí týkat práce, osobnosti jen v souvislosti s pracovní činností (hodnotící rozhovor není terapií);
   - hodnotitel musí vycházet při hodnocení pracovníka z nároků pracovního místa;
   - hodnocení pracovníka musí vycházet z dostatečných a relevantních informací a musí být spravedlivé;
   - diskutovat je třeba o faktech, být konkrétní (skutečnosti týkající se práce), nikoliv o neurčitých dojmech, hodnotitel by měl zdůraznit cíl hodnocení, kterým je zlepšení práce, nikoliv její kritika;
   - hodnotící rozhovor by neměl být nepřátelským aktem, neměl by být řízením, při němž se hodnocený brání proti kritice, ale ani nezávazným popovídáním;
   - rozhovor by měl hodnotitel vést ve vhodném, nerušeném prostředí (bez telefonů, bez návštěv), měl by být schopen odstranit pocit napětí hodnoceného, měl by vytvořit klidnou a přátelskou atmosféru, nastolit důvěru;
   - pracovník by měl mít pocit, že je snaha mu pomoci;
   - hodnotitel by měl klást otevřené otázky a naslouchat, ověřovat nejasné informace či informace, o nichž pochybuje, a ověřovat stanovisko pracovníka;
   - hodnotitel by měl formulovat pozitivně (zejména v úvodu rozhovoru);
   - v průběhu hodnotícího rozhovoru by neměla být opomenuta chvála za dobré pracovní výsledky (zdůraznit pozitivní aspekty výkonu pracovníka);
   - hodnotitel by měl mít na paměti, že člověk snáší zpravidla lépe kritiku své práce než své osoby;
   - hodnotitel by si měl z průběhu rozhovoru dělat poznámky;
   - hodnotícímu rozhovoru je třeba věnovat dostatek času.“ (Kociánová 2010, s. 153-154)

6. Hodnotitel po dohodě s učitelem **vyplní Zprávu z rozhovoru**, obsahující silné stránky, podněty k růstu a plán osobního rozvoje učitele v hodnocené oblasti (hodnocených oblastech). Doporučujeme formulovat si konkrétní krátkodobé cíle a konkrétní cesty jejich dosahování. Po odsouhlasení zprávy učitelem se její obsah generuje řediteli do přehledu školy (Zpráva z hodnocení), učitel si ji ukládá v elektronické nebo papírové podobě např. do svého učitelského portfolia. Zprávu z rozhovoru má k dispozici také hodnotitel. Je možné se vracet ke starším elektronickým Zprávám z rozhovoru. Je třeba si uvědomit, že v případě práce pouze s vybranými kritérii se silné stránky a podněty k růstu budou vztahovat pouze k těmto kritériím, ne k celým oblastem.

Popis hodnoticí škály

Hodnoticí škála slouží učiteli i hodnotiteli k hodnocení kvality profesních činností učitele v jednotlivých kritériích, která jsou rozpracována v Rámci profesních kvalit učitele. Hodnocení kvality profesních činností učitele v daném kritériu konkrétním stupněm ze škály, vždy zdůvodněné, je součástí podkladů pro hodnotící rozhovor učitele s hodnotitelem. Možné rozdíly v hodnocení na škále jsou příležitostí k vyjasňování, argumentování, případně k hledání shody. Svou podstatou hodnoticí škála primárně slouží učiteli v jeho učení a rozvoji dovednosti reflexe a sebereflexe a kolegům a vedení školy jako podpora rozvoje profesních dovedností učitelů.
Hodnoticí škála je v procesu sebehodnocení a hodnocení prostředkem, ne cílem.

Škála zahrnuje **stupně N – A – B – C – D – E – F**. Jsou ukazatelem toho, jak učitel profesní činnosti popsané v daném kritériu zvládá či se v nich dále rozvíjí v konkrétním období a kontextu. Stupně škály nejsou „posazené“ na jedné metrice (viz grafické vyjádření stupňů škály níže), jsou zde stupně charakterizující úroveň práce učitele i stupně vyjadřující míru pokroku, stupně definované a doporučené k hodnocení relativně objektivnímu a stupně, které mají individuální charakter vzhledem k hodnocenému učiteli. Jednotlivé stupně škály jsou odvozovány od klíčového stupně D.

Jednotlivé stupně vyjadřují:

N – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu nelze hodnotit. Stupeň N bude využíván spíše ojediněle, není stupněm hodnotícím úroveň práce učitele. Důvodem jeho volby může být např. to, že konkrétní profesní činnosti nelze v dané škole realizovat.

A – Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni. Stupeň A charakterizuje základní úroveň kvality zvládání profesních činností učitele popsaných v daném kritériu. Stupeň A obsahuje vysokou míru individualizace, může charakterizovat velmi odlišnou úroveň kritéria nedosahující stupně D. Jeho obsah závisí např. na tom, jak mají ve škole nastavená kritéria přijímání učitelů, je ovlivněn požadavky na absolventa vystudované vysoké školy vzdělávající učitele apod. U stupně A je proto nutné, aby učitel/hodnotitel individuálně co nejpodrobněji popsal, jak na tom z hlediska zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu učitel právě je.

B – Drobný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D). Stupeň B má dynamizující charakter. Slouží k zachycení drobných pokroků učitele mezi stupni A a D a vyjádření toho, co učitel dělá pro dosažení stupně D.

C – Podstatný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu (od stupně A ke stupni D). Stupeň C má dynamizující charakter. Slouží k zachycení podstatných pokroků učitele mezi přesněji charakterizovanými stupni A a D a vyjádření toho, co učitel dělá pro dosažení stupně D.

D – Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že učitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v typických nebo opakujících se situacích. Daným profesním činnostem rozumí (chápe, proč je dělá). V nových situacích, podmínkách, kontextu se k nim snaží přistupovat tvořivě. Je schopen své profesní činnosti popsané v daném kritériu reflektovat a sdílet spolu s kolegy. Stupeň D je klíčovým stupněm pro kvalitu práce učitele i kvalitu školy.

E – Další pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. Stupeň E má dynamizující charakter. Slouží k zachycení pokroků učitele mezi stupni D a F a k vyjádření toho, co učitel dělá pro dosažení stupně F.

F – Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu. To znamená, že učitel zvládá profesní činnosti popsané v daném kritériu v širokém spektru situací, podmínek a změn. K daným profesním činnostem přistupuje tvořivě a samostatně (tj. aktivně hledá, zkouší a vyhodnocuje různá řešení). Má hluboké porozumění daným jevům a procesům, vhled a nadhled. Je schopen v profesních činnostech popsaných v daném kritériu poradit ostatním kolegům nebo studentům učitelství. Případně je schopen k problematice profesních činností popsaných v daném kritériu publikovat či se účastnit pedagogického výzkumu. Pokud jde o stupeň F, předpokládá se, že tento bude využíván spíše ojediněle, protože jde o vyjádření nejvyšší možné kvality, se kterou učitel zvládá daný aspekt profese. I čerstvý absolvent magisterského učitelského studia může (byť ojediněle) zvládat profesní činnosti popsané v daném kritériu na tomto nejvyšším stupni na škále.

Jak škálu používat:

Je třeba věnovat dostatečný časový prostor ve škole k **vyjasňování stupňů škály**. Důležité je, aby stupňům učitelé ve škole rozuměli stejně, byť třeba s určitými odlišnostmi mezi jednotlivými školami. Mezi školami (např. při vzdělávání, výměnou zkušeností atd.) by mělo být usilováno o jednotný náhled na stupně D a F. Mělo by být respektováno, že stupeň A je definován individuálně vzhledem k učiteli. Stupně B, C a E by měly být ujasněny hlavně uvnitř školy, aby hrály motivační funkci. **Od prvního sebehodnocení a hodnocení lze využívat všechny stupně škály. Profesní růst učitele je cyklickým, dynamickým a dlouhodobým procesem. Teprve při dlouhodobější práci s Rámcem profesních kvalit učitele a hodnoticí škálou se mohou ukazovat kvalitativní posuny v práci učitele** (např. po dvou letech). Předpokládáme a je zcela přirozené, že učitel může v nových podmínkách při dalším hodnocení **dosáhnout nejen vyššího, ale i nižšího stupně** na hodnoticí škále než v předchozím sebehodnocení/hodnocení.

Grafické znázornění stupňů škály:

nehodnotící	charakterizující úroveň	dynamické	
N			*relativně objektivní*
	A		*definovaný individuálně*
		B	*definovaný individuálně*
		C	*definovaný individuálně*
	D		*relativně objektivní*
		E	*definovaný individuálně*
	F		*elativně objektivní*

Postup ověření nástroje

Řešitelský tým pracoval v následujících etapách.

- V **1. etapě** práce řešitelského týmu, tj. ve 2. polovině roku 2010, byl dále rozpracován Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele (Učitelské noviny, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15-18). S oporou o další tuzemské i zahraniční materiály a zkušenosti byl dále vyvíjen obsah a struktura materiálu. Zásadní bylo vytvoření příkladů ukazatelů kvality (indikátorů) u každého z formulovaných kritérií. Oproti Podkladovému materiálu byla rozšířena cílová skupina z učitelů základních škol také na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách. Od původního záměru rozlišit v dokumentu úroveň začínajícího a zkušeného učitele dospěl tým k závěru, že výchozí i dále vyvíjený materiál je charakteristikou vynikajícího učitele a takto s ním bude potřeba pracovat i při sebehodnocení/hodnocení. Návrh posuzovali 3 externí recenzenti. V závěru 1. etapy byl navržen obsah a forma sebehodnoticího a hodnoticího formuláře a model sebehodnocení a hodnocení.

- Ve **2. etapě**, tj. od března do června 2011, proběhla 1. pilotáž nástroje. Cílem bylo ověřit kvalitu a funkčnost připraveného nástroje a modelu hodnocení. Zúčastnily se 4 pražské a 1 mimopražská škola (z toho 3 základní a 2 střední školy), celkem 45 učitelů a hodnotitelů. V každé škole pilotáž garantovala jedna z členek řešitelského týmu. Provedla instruktáž k pilotáži a seznámení s Rámcem profesních kvalit učitele, byla přítomna hospitacím a následným hodnotícím rozhovorům učitelů s hodnotitelem. Na závěr vedla v dané škole hloubkový rozhovor k předem vymezeným otázkám, které se týkaly povahy Rámce profesních kvalit učitele, příkladů indikátorů, grafické podoby nástroje, navrženého procesu sebehodnocení a hodnocení s použitím nástroje, případného využití nástroje jako pozorovacího archu a názoru na rozlišování kvalitativních nároků na začínajícího a zkušeného učitele. Výsledky všech hloubkových rozhovorů byly zapracovány do podoby nástroje a modelu hodnocení a jeho elektronické verze.

- Ve **3. etapě**, tj. od září do listopadu 2011, proběhla 2. pilotáž nástroje. Zúčastnily se 3 pražské a 3 mimopražské školy (z toho 5 základních a 1 střední škola), celkem 42 ředitelů, hodnotitelů a učitelů. Zástupci těchto škol se sešli na společné instruktáži, jejíž součástí byla praktická ukázka hodnotícího rozhovoru učitele a hodnotitele s oporou o vyplněné sebehodnocení a hodnocení.

Elektronický nástroj a celý model hodnocení pak na svých školách zkoušeli ředitelé, hodnotitelé a učitelé samostatně, pouze s oporou o soubor písemných pokynů s možností konzultací s programátory nástroje. Na závěr proběhl opět společný hloubkový rozhovor s aktéry pilotáže. Přítomni byli především ředitelé a hodnotitelé. Otázky se týkaly především srozumitelnosti, obsáhlosti, reálnosti a uživatelského komfortu elektronického nástroje a navrženého modelu sebehodnocení a hodnocení. Samostatně byly řešeny návrhy změn hodnoticí škály. Došlo ještě k dílčím úpravám obsahu Rámce profesních kvalit učitele. Účastníci společně formulovali doporučení pro uživatele nástroje a jeho možná rizika. Výsledky hloubkového rozhovoru byly zapracovány do konečné podoby nástroje a do manuálu.

Doporučení pro práci s nástrojem, možná rizika

Rámec profesních kvalit učitele jako soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele je třeba chápat jako komplexní nástroj k hodnocení a sebehodnocení učitelů. Proto jej nelze považovat pouze za normu, ale především za prostředek k sebehodnocení a k následnému seberozvoji učitele. Podstatné tedy je, jak se s nástrojem bude pracovat v prostředí jednotlivých škol, jak bude s nástrojem nakládáno ze strany vedení škol, hodnotitelů i učitelů samých. Autoři doporučují, aby v procesu ověřování byl nástroj využit zpočátku pro sebehodnocení a jako rámec pro profesní růst učitele, tedy jako nástroj podpory učitelů a ne jako nástroj kontroly.

Možná rizika vyplývají z nedodržení doporučeného postupu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele, podcenění významu hodnotícího rozhovoru a zejména důležitosti bezpečného a podpůrného prostředí. U každého hodnoticího nástroje existuje riziko jeho zneužití, případně zneužití výsledků hodnocení. Toto riziko však nevyplývá z nástroje samého, ale ze způsobu, jakým se s ním pracuje.

4 LITERATURA

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 13(5).

ATEE (2006). *The Quality of Teachers.* Brussels: ATEE. http://www.atee1.org/publications/2/the_quality_of_teachers (Retrieved 28 April 2009).

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top.* London: McKinsey.

Berliner, D. C. Teacher Expertise. In Anderson, L. W. (Ed.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Oxford : Elsevier Science Ltd, 2nd edition, 46-52.

Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. Introduction: On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. In Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (Eds.). (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert.* Dordrecht / Boston / London : Kluwer Academic Publishers.

Brophy, J. E., & Good, T. L. Teacher Behavior and Student Achievement. In Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching.* New York: MacMillan, 3rd Edition, 328-375.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 5, pp, 43-51.

Clark, Ch. M., & Peterson, P. L. Teacher Thought Processes. In Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, 3rd Edition, 255-296. ISBN 0-02-900310-5.

Crebbin,W. Teacher Education in Australia. In Niemi, H. (1999). *Moving Horizons in Education.* Helsinki: University of Helsinki, 113-137.

Crone, L. J., & Teddlie, Ch. Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. *Journal of Classroom Interaction,* 30(1), 1-12.

Day, Ch. (2005). *A Passion for Teaching.* Oxon: RoutledgeFalmer.

Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The Treasure within.* Report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer Oxford: Basil Blackwell.

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: The Falmer Press.

European Commission (2005). Common European *Principles for Teacher Competences and Qualifications.* Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (Retrieved 28 April 2009).

European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education.* Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (Retrieved 28 April 2009).

European Council (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union,* C300, 6-9. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300: 0006:0009:EN:PDF (Retrieved 24 May 2009).

European Parliament (2008). *Content and Quality of Teacher Education across the European Union.* Brussels: European Parliament.

Evans, F. J. (2002). Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School Students. *Action Teacher Education*, 24(3), 51-62.

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. (2007). *The new meaning of educational change, 4th edition.* Teachers College Press.

Glaser, R., & Chi, M. T. Overview. In Chi, M.T., GLASER, R., & Farr, M. J. (Ed.). (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale: Erlbaum.

Graham, T. (1997). The National Curriculum for Teacher Training: playing politics or promoting professionalism? *British Journal of In-service Education*, 23(2), 163-177.

Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher eduacation.* New York: Teacher College Press.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf (Retrieved 28 April 2009).

Helus, Z. Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In Spilková,V., & Hejlová, H. (Ed.). (1999). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století.* Praha: PedF UK, 13-22.

Helus, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 2. díl.* Praha: PedF UK, 44-49.

Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi.* Praha: Grada.

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.

Izumi, T. L., & Evers, M. W. (Eds). (2002). *Teacher Quality.* Stanford: Hoover Press.

Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce.* Praha: Grada.

Kompetentní učitel 21. století: *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (2011).* Praha: Step by Step Česká republika, o.s.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education,* 1, 77-97.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Košťálová, H., Píšová, M., Spilková, V., Srb, V., Stýblová, H., Syslová, Z., Tomášek, Fr. (2010) Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. *Učitelské noviny,* 12, 15-18.

Kratochvílová, J. (2007). *Učitelé škol v nové roli "tvůrců" školního kurikula.* Orbis scholae, 1(1), 101-110.

Kyriacou, Ch. The Nature and Prevalence of Teacher Stress. In Cole, M., & Walker, S. (Eds.). (1989). *Teaching and Stress.* London: Open University Press / Philadelphia: Milton Keynes, 27-33.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364-379.

Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika,* 58(1), 36-49.

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: PedF OU.

McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness.* London: DfEE.

McCulloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The Politics of Professionalism. Teachers and the Curriculum.* London: Continuum.

Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT (2007). Praha: Kritické myšlení, o.s.

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: *The Professional Educator.* Boston: Wadsworth, 82-115.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. (2001). Praha: UIV.

Nezvalová , D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1, 30-37.

Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education - investment for the future.* Manuscript.

OECD (2005). *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report.* Paris: OECD.

OECD (2009). *Creating effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.

Pollard, A., &Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary school.* London: Cassel.

Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba.* Praha: Portál.

Sander, T., & Vez, J. M. (Ed.). (1996). *Lifelong Learning in Européan Teachers*. Osnabruck: COMPARE-TE.

Shulman, L. B. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

Simonová, J., & Straková, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy.* Praha: SKAV.

Spilková, V. (1997). Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: PedF UK.

Spilková, V. (2001). *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: PedF UK, 89-95.

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: PedF UK.

Spilková, V., Tomková, A., & kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.

Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.

Tolley, H., Biddulph, M., & Fisher, T. (1996). *The Professional Development Management File.* Cambridge: Chris Kingston Publishing.

Tomková, A. (2005). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole.* Praha: PedF UK.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tsui, A. B. M. Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In Johnson, K. (Ed.). (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching.* Basingstoke: Palgrave MACMILLAN, 167-189.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Vašutová, J. Kvalifikace učitele pro permanentní změnu. In Maňák ,J., & Janík, T. (Ed.). (2006). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: MU PF, 79-90.

Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J., & Wubbels, T. (1992). *New Prospects for Teacher Education in Europe II.* Amsterdam: Vrije Universiteit.

Weinert, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S., & Salganic, L. H. (Ed.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies.* Göttingen: H and H Publishers, 45-65.

Wong, H. K., & Wong, M. T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school.* Mountain View: Harry Wong Publications.

Příloha č. 1: Ukázka části Podkladu pro rozhovor

Cesta ke kvalitě

RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Podklad k rozhovoru

Škola	Základní škola, Město
Hodnocený	B. Eva
Hodnotitel	K. Dana, Sebehodnocení
Termín	21. 11. 2011 - 20. 12. 2011

3. Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

3.1. vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	viděla jsem pečlivou přípravu, seznámení s cílem hodiny
Sebehodnocení	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	plán je pro mne důležitý, píši ho často i v bodech na tabuli, na konci hodiny společně se žáky odškrtáváme, co jsme zvládli a co nám zbývá na příště

3.2. využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	C - Podstatný pokrok ve zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu oproti stupni A.	zavádí metody KM, volby metody a její efektivita vzhledem k cílům diskutabilní
Sebehodnocení	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	zkouším hodně nových metod, snažím se, aby žáky učení bavilo, zařazuji skupiny myslím častěji než mé kolegyně

3.3. diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	A - Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni.	přípravy na výuku nepočítají s diferenciací výuky, diferenciace neprobíhá systémově
Sebehodnocení	A - Zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu na základní úrovni.	Dětem s SPU dávám např. více času při psaní diktátu, ale při počtu 27 dětí nejde připravovat ještě úkoly ve více variantách, natož si vést záznamy, evidovat.

3.4. vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	jasné otázky a instrukce
Sebehodnocení	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	často nechám zopakovat žáky zadání úkolu jejich vlastními slovy

3.5. využívá didaktické znalosti obsahu pro učení žáků;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	F - Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	dokáže zodpovědět i velmi náročné dotazy nad rámec učiva, upozorňuje žáky na souvislosti s látkou probíranou v minulosti, v jiných předmětech, zážitky života mimo školu
Sebehodnocení	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	Záleží na předmětu. Zeměpis a biologie jsou zároveň mé koníčky, tam si myslím, že jsem schopná říci dětem spoustu zajímavých věcí navíc, doporučit knížky, ale např. v matematice používám letos poprvé učebnice Fraus a sama si někdy nejsem jistá...

3.6. průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci žáků k učení;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	vhodně volí evokační otázky,..
Sebehodnocení	D - Standardní zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	opět záleží na předmětu

3.7. komunikuje se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně; vhodně pracuje i s prostředky neverbální komunikace;

Hodnotitel	Škála	Zdůvodnění
K. Dana	F - Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	nadšený, vřelý projev, děti jsou zaujaté
Sebehodnocení	F - Vynikající zvládání profesních činností popsaných v daném kritériu.	tohle je myslím má silná stránka i díky mé specializaci na dramatickou výchovu

Silné stránky

Podněty k růstu

Plán osobního rozvoje

Příloha č. 2: Ukázka části modelového rozhovoru učitelky s hodnotitelkou a komentář

H: Ahoj Evo, dáš si kávu, čaj?
Hodnotitelka zde vytváří uvolněnou atmosféru.

U: Ne, děkuji, už jsem měla.

H: Jak se Ti dnes dařilo?

U: Měla jsem docela dobrý den, díky.

H: Jak se Ti vyplňoval elektronický formulář? Narazila jsi na nějaké problémy?

U: Když vezmu v úvahu, že jsem to dělala poprvé, tak to nebylo tak složité, jak jsem předpokládala, snad jsem to zvládla…

H: Zrekapituluji tedy, co už máme za sebou. Byla jsem se za Tebou dvakrát podívat do výuky a také na třídní schůzku. Při pozorování výuky jsem si dělala poznámky a na základě toho vyplnila hodnocení, ale u mnoha věcí ještě potřebuji, abys mi dovysvětlila, neznám samozřejmě tak dobře celý kontext. Máme na sebe asi hodinu. Měly bychom zvládnout v oblastech Procesy učení a Spolupráce s rodiči společně formulovat Tvé silné stránky, ale i možné podněty k růstu pro další období a stanovit plán dalšího osobního rozvoje. Ty sis vybrala oblast Procesy učení. Oblast Spolupráce s rodinou je ta, na kterou se v tomto období zaměřuje celý náš sbor.
Takže, pojďme se pustit do práce. Je víc možností jak teď postupovat. Vzhledem k tomu, že u mnoha kritérií je naše hodnocení shodné včetně argumentů, které jsme k nim obě uvedly, navrhuji, že nejdříve shrneme to, co se Ti jednoznačně daří a jak je vidět, jsi si toho i sama vědoma. Pak prodiskutujeme ta kritéria, ve kterých se naše hodnocení rozchází, a ta, kde je zřejmý prostor pro zlepšení. Nebo by Ti lépe vyhovoval jiný postup?

Hodnotitelka zde orientuje ve výchozí situaci, zdůrazňuje cíle, navrhuje plán setkání. Zdůrazňuje partnerskou komunikaci, společný zájem (používá 1. os. mn. č.).

U: Ne, zdá se mi to jako dobrý nápad. Začněme tedy s oblastí Procesy učení.

H: Z čeho máš Ty sama největší radost?

Hodnotitelka zde vybízí k vyjádření pozitivních pocitů.

U: Asi z toho, že se mi daří děti získat pro společnou věc, že máme ve třídě dobré vztahy. To se myslím odráží i do procesů učení. Těžím z toho, že jsem dělala dramatickou výchovu…

H: To určitě. Ráda bych ocenila Tvou práci a zvláště pak některé momenty, které mě při hospitacích potěšily. Chtěla bych vyzdvihnout jasně strukturovanou přípravu. Cíle byly formulovány činnostně, smysluplně a reálně. Ocenila jsem, že jsi je řekla dětem na začátku hodiny. Líbilo se mi také, že jsi reagovala tvořivě a flexibilně na situace, kde děti projevily vlastní iniciativu. Dokázala jsi jich výborně využít a vytěžit z nich maximum. Třeba v té prvouce, kdy jsi reagovala na Vojtu, který přinesl dětem ukázat minerály. Velmi si také vážím tvé odbornosti, dokážeš srozumitelně, jednoduše a názorně vysvětlit i složité jevy nad rámec běžného učiva. Dokážeš přenést své zaujetí na děti. V kritériích, která se toho týkají, jsem hodnotila minimálně stupněm D, v některých dosahuješ bezesporu vynikající úrovně, tedy F. Měla jsem radost, když jsem viděla, jak dokážeš přirozeně klást otevřené otázky. Dáváš dětem prostor, trpělivě čekáš na odpovědi, s tím třeba já pořád bojuji.

Hodnotitelka zde dává pozitivní zpevňující zpětnou vazbu, využívá jazyk nástroje pro společné sdílení, využívá popisný jazyk, snaží se být konkrétní, pro argumentaci využívá situace z hospitace. Vzdává se pozice neomylné autority, otevírá prostor k bezpečnému sdílení problémů.

U: Taky mám v těchto věcech ze sebe dobrý pocit, spoustu z nich dělám spíš automaticky, intuitivně. Vyplňování sebehodnocení mi vlastně pomohlo si je víc uvědomit. Oblast Procesy učení jsem si vybrala, protože je pro mne teď aktuální, v posledním roce ve své výuce hodně zaměřuji na to, aby byla moje výuka pro děti pestrá, aby je to zkrátka bavilo…

H: Dobře, chtěla bych se tedy zastavit u kritéria 3. 2., které se týká právě metod a forem práce. Viděla jsem v obou Tvých hodinách, že využíváš metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení…

Hodnotitelka zde předkládá fakta z pozorování, otevírá prostor učitelce pro interpretaci.

U: Ano, to, že jsem absolvovala kurz v tomto programu, mě hodně posunulo. Byla to pro mě velká pomoc. Skvělé bylo, že jsem si ty metody mohla prožít na sobě. Teď se je snažím do výuky zařazovat.

H: Viděla jsem Tvoji hodinu čtení a prvouky, kde se dají dobře využít. Ale daří se Ti tyto nebo jiné aktivizující metody využívat i v jiných předmětech?

U: Největší problém mám s matematikou, tam se dost držím učebnice a nenapadá mne jak to uchopit jinak. Tam mám pocit, že potřebujeme drilovat základy stále dokola a není moc času navíc.

H: Rozumím tomu dobře, že aktivizující metody se Ti zdají časově příliš náročné, a když jde o výkon a prokazatelné výstupy, vracíš se k zažitým postupům?

Hodnotitelka zde nabízí interpretaci.

U: Asi ano. Je určitě snazší udělat nějakou zábavnou metodou opakování než třeba výklad.

H: Aha, co tedy vlastně očekáváš, když se rozhodneš použít některou z metod, které jsou pro Tebe nové? Co je pro Tebe kritériem pro rozhodování o metodě, kterou budete pracovat?

Hodnotitelka zde vede učitelku k hlubší sebereflexi, vlastnímu pojmenování problému, pokládá otevřené otázky.

U: …Takhle jsem o tom asi nepřemýšlela. Jak říkám, aby tam bylo v rámci té hodiny několik různých metod. Něco ústně, něco písemně, nějaká hra na koberci. Aby tam byla právě nějaká činnost ve skupinách… (přemýšlí)… Možná že to někdy ani není úplně efektivní…

H: A to je ten důvod, proč jsem já zaškrtla C. Přestože oceňuji, že se pouštíš do nových věcí, zkoušíš. Uvažuji, jestli tím, že je to nové pro Tebe i pro děti a obě strany to evidentně baví, jsi schopná zároveň sledovat efektivitu vzhledem k cílům, které sis stanovila. Nejvýraznější to bylo asi při té práci ve skupinách. Chtěla jsi, aby děti spolupracovaly a také aby na konci hodiny všichni bezpečně znali názvy stromů. Máš pocit, že tehdy práce byla efektivní?

Hodnotitelka zde zdůvodňuje vlastní postoj. Předkládá k diskuzi konkrétní situaci, která problém ilustruje.

U: Viděla jsem, že nepracovali úplně všichni.

H: Napadá Tě, jak ten problém řešit?

Hodnotitelka zde podněcuje otázkami U k hledání vlastního řešení, ujasnění vlastních potřeb.

U: Váhá. Mlčí.

H: Zkoušela jsi něco, co se dařilo? Co fungovalo?

U: Asi je lepší, když je dětí ve skupině míň…

H: Hm. Co ještě?

U: Když jim řeknu, že si mají určit mluvčího, zapisovatele atd.

H: Mluvíš o rozdělení rolí…

Hodnotitelka zde parafrázuje.

U: Ale i tak se často někdo veze.

H: A co myslíš, že by ti pomohlo zefektivnit práci ve skupinách, aby se jednalo o skutečné kooperativní učení?

U: Asi bych potřebovala vidět nějakou dobrou hodinu, kde to funguje.

H: Napadá mě, že Dáša K. pracuje se svou třídou metodami kooperativního učení už dlouho, absolvovala kurz, zrovna tohle jí opravdu jde. Myslím, že náslech u ní by mohl být dobrou inspirací.

Hodnotitelka zde nabízí konkrétní pomoc.

U: Fajn, zkusím si to domluvit, třeba mi doporučí i nějakou literaturu. U kritéria 3.3 - diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků atd., jsem podle mého na stupni A. Samozřejmě, že dyslektikům dávám kratší diktáty, čas navíc, ale jinak více variant úkolů opravdu nevytvářím. Nezvládala bych to ani časově, při tomhle počtu dětí…

H: Hm, vnímáš to jako náročné, tomu rozumím. Všimla jsem si, že jsou tam dva kluci, kteří měli zadanou práci velmi rychle hotovou a pak se nudili.

Hodnotitelka zde akceptuje pocity učitelky.

U: Vím o tom, někdy je třeba pošlu, aby někomu pomohli.

H: To je vlastně podobné jako s tím Vojtou. Když si všimneš a zrovna tě napadne jak, tak zareagueš…

Hodnotitelka zde poukazuje na analogické situace, širší kontext.

U: …ale není v tom zřejmě systém.

H: Což bylo vidět i na přípravě, kde je zřejmé, že s tou situací nepočítáš. Čekala jsem, že si při rozhovoru vyjasníme, zda to byla výjimka a jindy s tímto problémem pracuješ. Je jasné, že to, o čem teď mluvíme, se týká hodně plánování, ale ta kritéria spolu souvisí. Zařazuješ práci ve skupinách. Jak by se právě tam mohlo diferencovat?

U: To bych musela předem naplánovat a dobře zorganizovat. Třeba ti rychlejší by mohli být spolu ve skupině a mít náročnější úkol…

H: Určitě je to první krok, nápad, který můžeš vyzkoušet.

Hodnotitelka zde podporuje učitelku ve stanovování dílčích cílů, které je učitelka ochotna přijmout za své.

Příloha č. 3: Ukázka části Zprávy z rozhovoru

Cesta ke kvalitě

RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zpráva z rozhovoru

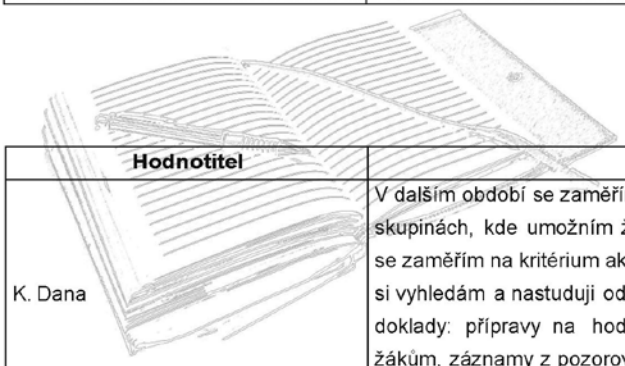
Škola	Základní škola, Město
Hodnocený	B. Eva
Hodnotitel	K. Dana, Sebehodnocení
Termín	21. 11. 2011 - 20. 12. 2011

3. Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. Oblast hodnocení byla vybrána: učitelem

Hodnotitel	Silné stránky
K. Dana	Eva komunikuje ve všech směrech na vynikající úrovni, dokáže žáky zaujmout, vyjadřuje zájem o vybrané obory, ve kterých prokazuje znalosti nad rámec. Snaží se zařazovat aktivní metody učení a skupinovou práci. Zprostředkovává žákům smysl učiva, podporuje vnitřní motivaci.

Hodnotitel	Podněty k růstu
K. Dana	* volba vyučovací metody vzhledem ke stanoveným cílům a efektivní provedení * systematické uplatňování diferencovaného přístupu k žákům



Hodnotitel	Plán osobního rozvoje
K. Dana	V dalším období se zaměřím na kvalitnější a častější zařazování práce ve dvojicích a malých skupinách, kde umožním žákům volbu úkolu podle zájmu a náročnosti, partnera,.. V reflexi se zaměřím na kritérium aktivní zapojení všech členů skupiny a využití rolí. K této problematice si vyhledám a nastuduji odbornou literaturu. doklady: přípravy na hodinu a jejich reflexe, popis jednotlivých skupinových rolí určený žákům, záznamy z pozorování jednotlivých dětí jako součást pedag. diagnostiky, hospitační záznamy z hodin kolegů

Příloha č. 4: Vybrané pojmy z Rámce profesních kvalit učitele

Žákovské portfolio

Uspořádaný soubor prací žáka, který poskytuje informace o zkušenostech, procesu, pokroku a výsledcích žákova učení. Je prostředkem hodnocení a sebehodnocení. Slouží žákovi, učiteli i rodičům. Existují různé druhy portfolia, např. pracovní, dokumentační, ukázkové. (Tomková 2005)

Více např. http://slovnik.evaluacninastroje.cz/#phraseId=103&phrase=PORTFÓLIO

Zpětná vazba

Informace o tom, zda chování jedince, popř. systému, je nebo není na žádoucí cestě. Umožňuje učit se z chyb a opakovat úspěchy. Rozlišujeme spontánní a cílenou zpětnou vazbu, ústní, písemnou, neverbální atd. Při poskytování zpětné vazby užíváme popisný jazyk. Souvisí s pojmem reflexe. (Reitmayerová; Broumová 2007)

Více např. http://slovnik.evaluacninastroje.cz/#phraseId=44&phrase=feedback

Vnitřní motivace

Jejím zdrojem jsou základní lidské potřeby a zvnitřněné hodnoty jedince, zatímco vnější motivace je charakteristická snahou získat odměnu nebo vyhnout se trestu.

Více např. http://slovnik.evaluacninastroje.cz/#phraseId=90&phrase=motivace

Mentor

Zkušenější kolega nebo odborník, který provází svého svěřence úskalími v určité oblasti nebo profesi. Poskytuje podporu, zpětnou vazbu, nabízí vlastní pohled, zprostředkovává zkušenost, popř. hodnotí jeho výkony. (Horská 2009)

Více např. http://slovnik.evaluacninastroje.cz/#phraseId=80&phrase=mentor

Vyšší úrovně myšlení

Podle taxonomie kognitivních cílů B. Blooma se jedná o myšlenkové operace charakteristické pro kritické a kreativní myšlení. Patří mezi ně analýza, hodnocení a syntéza.

Více např. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Individualizace a diferenciace

Individualizace je principem vyučování, které respektuje individualitu každého žáka, jeho možnosti a potřeby s cílem umožnit mu optimální rozvoj. Tomuto principu se podřizuje plánování, realizace i reflexe vyučovacího procesu. Diferenciace je většinou realizována rozdělením žáků do stejnorodých (homogenních) skupin podle různých kritérií. Individualizace je někdy chápána jako „totální“ diferenciace, tj. diferenciace až na úroveň jednotlivého žáka např. s využitím individuálních vzdělávacích plánů.

Více např. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/D/Diferenciace_(vn%c4%9bj%c5%a1%c3%ad%2f%2fvnit%c5%99n%c3%ad)

Kurikulární dokumenty

Závazné dokumenty vymezující pojetí, cíle, obsah a podmínky vyučovacího procesu. Na úrovni státu - Rámcový vzdělávací program (RVP), na úrovni školy - Školní vzdělávací program (ŠVP).

Více např. http://slovnik.evaluacninastroje.cz/#phraseId=78&phrase=KURIKULUM

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. **Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.**
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch.
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy[21]. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.