

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Katsura Kitaba

**System řízení kvality pedagogické práce
v Japonsku
jako inspirace pro ČR**

Diplomová práce

Praha 2016

Autor práce: **Bc. Katsura Kitaba**

Vedoucí práce: **RNDr. Jana Straková, Ph.D.**

Rok obhajoby: **2016**

Bibliografický záznam

KITABA Katsura. *Systém řízení kvality pedagogické práce v Japonsku jako inspirace pro ČR*. Praha, 2016. 127 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce RNDr. Jana Straková, Ph.D., Pedagogická fakulta UK.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá tématem systému řízení kvality pedagogické práce v Japonsku jako inspirace pro ČR. Jako hodnotové východisko je použita teorie distribuovaného vedení.

Pomocí několika mezinárodních výzkumů (OECD 2012, 2013, 2014) je prokázáno, že český kariérní systém učitelů není dobře strukturovaný. Naopak japonský kariérní systém je pevně a podrobně strukturován od úrovně státu do úrovně tříd v každé škole. Zejména interní výzkum učitelského sboru učitelů, kterému se učitelé na různé úrovni společně věnují ve škole (školní projekt se školním cílem), má za úkol zachovat a zlepšit kvalitu učitelů. Důležitou úlohu při zachování a zlepšení kvality učitelů má výzkum výuky (výzkum týkající se konkrétní výuky, který většinou probíhá v rámci výzkumu učitelského sboru učitelů). Výzkum klade na učitele vysoké nároky.

Práce se zabývá především analýzou systému školských rad, který má důležitou roli při řízení kvality pedagogické práce v Japonsku. Dále se práce zaměřuje na vztah mezi správními institucemi zabývajících se kariérním systémem učitelů, který ukazuje, jak je zvyšování kvality učitelů v souladu s teorií distribuovaného vedení. Z těchto analýz jsou čerpány užitečné informace pro kariérní systém v České republice, který je v současné době považován za značně kontroverzní.

Abstract

This thesis explores the topic of the quality management system of educational work in Japan and how it can be an inspiration for the Czech Republic. As a value basis is used theory of distributed leadership.

After the review of several international surveys, specifically, OECD 2012, 2013, 2014, it was proven that the career system for Czech teachers is not well structured. Conversely, the Japanese career system is rigidly structured, from the state level to every class level of every school. In particular, the internal research regarding instructors of teaching staff, conducted on teachers of various levels jointly engaged (school project) aims to maintain and improve the quality of teachers. It is important to note that while trying to maintain and improve these things it is necessary to research specific teachings/lessons which are components of the research of instructing teachers. This research about teachers is very burdensome.

The work focuses on the analysis of school boards, which plays an important role in controlling the quality of educational work in Japan. Furthermore, it also focuses on the relationship between administrative bodies regarding the career system for teachers to be shown how to comply and improve the quality of teachers with the theory of distributed leadership.

From these analyses, useful information has been extracted regarding the career system in the Czech Republic, which is considered highly controversial in its current state.

Klíčová slova

Distribučované vedení, kariérní systém učitelů, hodnocení škol, hodnocení učitelů, další vzdělávání učitelů, výzkum výuky, výukový plán

Keywords

Distributed leadership, career system for teachers, school appraisal, teacher appraisal, teachers' training, lesson study, teaching plan

Rozsah práce: Tato práce má bez abstraktu, summary, seznamu literatury a příloh celkem 99 normostran, tedy 172 236 znaků včetně mezer.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu, jež jsou řádně citovány.

Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 12. května 2016

.....

Katsura Kitaba

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat RNDr. Janě Strakové, Ph.D. a doc. PhDr. Arnoštovi Veselému, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a také Mgr. Janě Krajíkové a Mgr. Jindřišce Rousové za pomoc a rady při jejím zpracování.

.....

Katsura Kitaba

TEZE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Student: Bc. Katsura Kitaba

Konzultant: RNDr. Jana Straková, Ph.D.

1. Předpokládaný název práce

Kvalita učitelů na základních školách v České republice

2. Námět práce zahrnující formulaci a vstupní diskusi poznávacího problému

Kvalita studentů a jejich studijních výsledků je závislá na kvalitě učitelů. Podle mezinárodní studie PISA 2009 se studijní výsledky českých žáků zhoršily. V oblasti čtenářské gramotnosti dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných výsledků. V oblasti matematické gramotnosti byly výsledky průměrné, ovšem v období od roku 2003 do roku 2009 se výsledky českých žáků zhoršily nejvíce ze všech zemí účastnících se výzkumu. V oblasti přírodovědné gramotnosti byly výsledky českých žáků průměrné, přičemž od roku 2006 do roku 2009 výsledky doznaly druhého nejvyššího zhoršení mezi zúčastněnými státy.

Příčinou zhoršení studijních výsledků českých žáků není klesající kvalita žáků, protože ta je stále stejná, ale kvalita učitelů. Jiné země v porovnání s Českou republikou provedly reformu školství a dosáhla lepších výsledků ve výzkumu PISA. Česká republika tedy neimplementovala svou reformu tak dobře jako jiné státy.

Srovnávat studijní výsledky žáků např. prostřednictvím výzkumu PISA, je mezinárodně velmi důležité. Porovnáváním vzdělávacích systémů se mohou státy vzájemně inspirovat a předávat si zkušenosti k rozvoji školství. V zemích, kde již funguje vzdělávací systém, se snaží o další rozvoj kvality žáků. Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují studijní výsledky žáků, např. kurikulum, počet žáků ve třídě, počet hodin za rok a také kvalita učitelů (dovednost učit, pozornost, management ve třídě).

Diplomová práce se bude soustředit na problematiku kvality učitelů na základních školách. Nejdůležitější otázka, na kterou se bude snažit diplomová práce najít odpověď, je: Jak školy udržují kvalitu učitelů ve školském systému. Další podotázkou je: Jaký typ lidí učí žáky ve školách a jaké podmínky učitelé ve školách mají (plat, pracovní doba, status). Další otázkou je: Jak to, že osoba bez pedagogického vzdělání může být zaměstnaná jako učitel ve škole.

3. Předpokládané metody zpracování a předběžná struktura práce

K vypracování diplomové práce budou použity tyto metody: analýza veřejně politických dokumentů, analýza sekundárních dat, studium odborné literatury a individuální výzkumné rozhovory. Pro zjištění dat z terénu bude vypracován dotazník pro pracovníky škol.

Úvod

Metodologie

1. Studijní výsledky a kvalita českých žáků podle výzkumu PISA
2. Kvalita českých učitelů
 - 2.1 Kvalita učitelů podle výzkumů
 - 2.2 Nábor a pracovní podmínky učitelů
 - 2.3. Institucionalismus jako teorie vysvětlující vznik problému

3. Analýza dotazníkového šetření
4. Návrhy na zlepšení kvality učitelů v ČR

Závěr

4. Orientační seznam literatury

- Potůček, Martin a kol. *Veřejná politika*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2005. ISBN 80-86429-50-4
- Veselý, Arnošt; Nekola, Martin (eds.). *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5
- Veselý, Arnošt. *Vymezení a strukturace problému ve veřejné politice*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1714-5
- William N, Dunn. *Public Policy Analysis A Introduction (3rd Edition)*. New Jersey : Pearson Education, Inc, 2004. ISBN 0-13-097639-3
- David, Greger; Věra, Ježková. *Školní vzdělávání : Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 978-80-246-1313-1
- Jiří, Kameníček. *Lidský kapitál : Bohatství, které dřímá v nás*. Praha : Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2139-5
- Jiří, Dvořáček. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha : Univerzita Karlovo v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 978-80-7290-159-1
- Zákon č. 541/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 543/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů
- č. 541/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Laura, Goe; Leslie M, Stickler; ETS. *Teacher Quality and Student Achievement : Making the Most of Recent Research*. Washington, DC : National Comprehensive Center for Teacher Quality, March 2008.

- Jana, Palečková; Vladislav, Tomášek; Josef, Basl. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 - Umíme ještě číst?.* Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6
- Ivana, Kramplová. *Zakroužkuj vyber zdůvodni : hodnocení čtenářských úloh pisa 2009.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7
- Paulo, Santiago; Alison, Gilmore; Deborah, Nusche; Pamela, Sammons. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education : Czech Republic 2012.* ISBN 978-92-64-11678-8
- DiMaggio, Paul J; Walter W, Powell. "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields". in *American Sociological Review, 48. PP. 147-160.* ISBN 978-02-266-7709-5
- DiMaggio, Paul J; Walter W, Powell. *The New Institutionalism in Organizational Analysis.* Chicago : University of Chicago Press, 1991.
- Shuichiro, Ito. "Social Institutionalism". in Masaru Katsuno; Masahiro, Iwasaki (eds.). *Access to Comparative Government.* pp. 147-162. Tokyo : Nihon Keizai Hyouronsya, Ltd, 2002. ISBN 978-48-188-1407-3
- Takao, Akiyoshi; Shuichiro, Ito; Toshiya, Kitayama. *Foundations of Policy Studies.* Tokyo : Yuhikaku, Ltd, 2010. ISBN 978-4-641-18381-0
- Shuichiro, Ito. *A primer for Policy Research : Method of Problem-Solving through Hypothesis-Testing .* Tokyo : University of Tokyo Press, 2011. ISBN 978-4-13-032215-7
- Eugene, Bardach. *A Practical Guide for Policy Analysis : The Eightfold Path to More Effective Problem solving (4th Edition).* California : CQ Press, 2011. ISBN 978-16-0871842-9

Obsah

1 Úvod	2
2 Teorie distribuovaného vedení jako hodnotové východisko práce	4
2.1 Teorie distribuovaného vedení	4
2.2 Teorie distribuovaného vedení ve vzdělávacím systému Japonska	6
3 Metodologie	10
4 Kariérní systém v Japonsku	14
4.1 Školské rady	14
4.2 Personální systém vzdělávacích pracovníků	21
4.3 Kariérní systém učitelů	25
4.4 Hodnocení ve školách	31
4.5 Systém dalšího vzdělávání učitelů	43
4.6 Proces implementace kurikulárních změn	69
4.7 Závěr	75
5 Kariérní systém učitelů v ČR	78
5.1 Projekt kariérního systému učitelů	78
5.2 Závěr	92
6 Návrhy doporučení	93
6.1 Vzdělávání se zaměřením na porozumění potřebám jednotlivých žáků	93
7 Závěr	98
Summary	100
Použitá literatura a prameny	102
Seznam příloh	109
Přílohy	110

1 Úvod

Okruhem zájmu této diplomové práce je řízení kvality pedagogické práce v Japonsku jako inspirace pro ČR. Vzdělávací výsledky žáků jsou podmíněny kvalitou učitelů (OECD, 2013). Studie OECD (2012) o ČR uvedla, že systém odměňování poskytuje ředitelům škol jisté možnosti provázat výkon s odměňováním učitelů, nicméně se tak neděje v širším rámci kariérního řádu. Kvůli tomu OECD doporučila zvážení možnosti vytvořit systém certifikace učitelů, podle kterého by se řídil kariérní postup. Mezinárodní výzkum TALIS 2013 (ČŠI, 2015) také ukázal, že v ČR chybí kariérní systém učitelů. Výsledky TALIS 2013 ukázaly, že podíl učitelů, kteří zaznamenali ve svém zaměstnání pozitivní dopad zpětné vazby na kariérní postup a profesní vzdělávání, je v ČR v porovnání s ostatními zeměmi jeden z nejnižších. Zjištěná situace v ČR je do značné míry odrazem absence kariérního systému učitele, ten je však v době dokončení této práce připravován. Nyní je kariérní systém učitelů součástí novely školského zákona a měl by být v blízké budoucnosti zaveden do praxe, nad jeho implementací se však stále vznáší mnoho otázek. Je třeba, aby byl kariérní systém přizpůsoben situaci v českém vzdělávacím systému tak, aby podporoval kontinuální zvyšování kvality učitelů.

Japonský kariérní systém učitelů je oproti tomu pevně strukturován a jasně stanovuje zodpovědnosti jednotlivých aktérů. Při jeho uplatňování má velmi důležitou funkci školská rada. Mezinárodní výzkum TALIS 2013 ukázal, že další vzdělávání učitelů, které je významnou součástí kariérního systému učitelů, je velmi dobře propracovanou složkou japonského vzdělávacího systému a značně přispívá k jeho výborným výsledkům (TALIS, 2013).

Autorka si toto téma vybrala z důvodu dlouhodobého zájmu. O kariérní systém a vzdělávání učitelů se zajímá od doby, kdy po ukončení studia speciální pedagogiky se zaměřením na žáky s ADHD a se specifickými poruchami učení pracovala jako editorka odborných knih a časopisů týkající se výukové praxe učitelů v Japonsku. Tématu se věnuje i v ČR, kde se zájmem sleduje utváření kariérního systému učitelů a debatu, která je provází.

Cílem této diplomové práce je analyzovat kariérní systém v Japonsku a představit takové jeho aspekty, které by mohly představovat užitečnou inspiraci pro vznikající kariérní systém v ČR.

Diplomová práce je rozdělena do sedmi kapitol. První kapitola uvádí do problematiky kariérního systému a dalšího vzdělávání učitelů, druhá kapitola se zabývá teorií distribuovaného vedení, která představuje teoretické východisko práce. Třetí kapitola popisuje metodologii diplomové práce. Čtvrtá kapitola analyzuje kariérní systém učitelů v Japonsku a zaměřuje se na ty jeho aspekty, které by mohly představovat inspiraci pro ČR. Následující pátá kapitola se zabývá kariérním systémem učitelů v ČR a jeho vývojem. Šestá kapitola navrhuje opatření, která vyplývají z analýzy japonského kariérního systému a kariérního systému připravovaného v ČR. Poslední sedmá kapitola shrnuje závěry.

2 Teorie distribuovaného vedení jako hodnotové východisko práce

Práce využívá teorii distribuovaného vedení jako základní hodnotové východisko. Pohled této teorie je určující pro uvažování o zkoumané otázce, jak systém zajišťuje kvalitu učitelů ve školách. Teorie byla vybrána s ohledem na nejvhodnější možnost zasazení tématu do odborného kontextu. Tato práce rozlišuje mezi pojmy vedení a řízení školy. Pojem vedení školy je používán ve smyslu anglického school leadership, pojem řízení školy ve smyslu school management.

2.1 Teorie distribuovaného vedení

Teorie distribuovaného vedení (distributed leadership) je jedním z typů teorie vedení. Mechanismy zlepšení výuky jsou vysvětlovány také v teoriích zaměřujících se na úlohu vedoucího (v našem případě se tedy zaměřují na aspekty vedení ředitelem školy) a v teoriích profesní komunity v oblasti vzdělávací správy (educational administration). Teorie vedení školy ředitelem se zaměřuje na podporu kvality výuky učitelů ředitelem školy (Tuyuguchi, 2011). Příkladem může být motivování učitelů, podpora při implementaci kurikula nebo podpora profesního rozvoje učitelů. Teorie profesní komunity je založena na tom, že pevná interakce mezi učiteli a normou respektující zlepšování praxe vede ke zlepšování výuky a k posilování postavení a sebepojetí učitelů (empowerment) (Bryk & Schneider 2004). Jinak řečeno, že vedení podpoří ve škole výzkum výuky (koncept výzkumu výuky je podrobně vysvětlen dále), který ve spojení s podporou kolegiality vede ke zlepšování práce učitelů.

Tsuyuguchi (2011) poukázala na problémy spojené s výše zmiňovanými teoriemi vedení školy a jako řešení navrhla teorii distribuovaného vedení. Jedním z problémů teorie vedení školy ředitelem je její analytický model zaměřený pouze na jednoho vůdce. Ve škole to však není pouze ředitel, kdo má vedoucí roli. Na vedení se podílí také učitelé. Spíše než za behaviorální jev jednoho vůdce je vůdcovství vhodnější považovat za jev organizační (Pounder, Ogawa, Adams, 1995). Dle teorie vedení školy ředitelem nelze kromě vedoucí funkce ředitele analyzovat ostatní vedoucí funkce. Tato teorie je nepraktická také z toho důvodu, že neumožňuje

analyzovat praxi vedení ředitele školy jeho nadřízenými pracovníky. Způsoby, jakými je veden ředitel školy, jsou zde totiž mimo objekt analýzy.

Teorie distribuovaného vedení vysvětluje školní realitu pomocí praktického modelu založeného na popisu a interpretaci skutečného vedení v praxi. Distribuované vedení v praxi vzniká jako výsledek vzájemných interakcí mezi vedoucím (ředitelem školy), jeho podřízenými, neboli následovníky (followers) a situací (James P & Spillane, 2004). Podle Spillane (2004) „situace“, která je aspektem v teorii distribuovaného vedení, nedefinuje jenom vedení v praxi, ale také naopak je jím definována (James P & Spillane, 2004, Spillane 2006). V „situaci“ se neměří jenom výkon vedoucího (ředitele) ale také výkon středních vedoucích (middle leaders), neboť společně tvoří jediný celek. Součástí situace jsou zvolené artefakty (výukové materiály, učební pomůcky, učebnice, roční plán, plán školních akcí, konference školy, případné soudní řízení, protokoly hodnocení učitelů atd.) a „organizační struktura“. Situace jsou formovány pomocí interakce s lidmi a naopak také tyto lidi ovlivňují (James P & Spillane, 2004).

Pro hlubší prozkoumání teorie distribuovaného vedení je často aplikován numerický model. Tento model je založen na měření výkonu vedoucího (ředitele) a také výkonu středních vedoucích (middle leaders) v organizaci jako celku. Předchozí studie tohoto modelu ověřily, že pedagogické vedení, na kterém se podílejí učitelé školy, způsobuje ve školách se slabým inovativním vedením ředitele problémy (Marks & Printy, 2003). Dále je ověřeno, že pokud vedení zástupce školy není spojeno s vedením ředitele, má jen slabý vliv (Fuchigami, 2002). Ve školách se slabým inovativním vedením ředitele nefunguje ani vedení středních vedoucích, například koordinátorů kurikula (Tsuyuguchi, 2008). Tsuyuguchi (2008) ve své studii poukazuje na to, že pro zlepšení celkové kvality organizace školy je vedení ředitelem školy důležité.

V teorii distribuovaného vedení je koncept vedení ve škole pojednán velmi široce (samosprávný úřad ve spádové oblasti školy, ředitelé školy, zřizovatelé, učitelský sbor, jednotliví učitelé, rodiče, skupina rodičů a studentů a další) a je zde zaveden pojem „kolektivní vedení“, které působí mezi dotyčnými osobami. Také je ověřeno, že toto kolektivní vedení se vzájemně ovlivňuje s motivací učitelů,

příležitostmi pro rozvoj jejich pedagogických schopností, pracovním prostředím a výsledky vzdělávání žáků (Leithwood & Mascall, 2008).

2.2 Teorie distribuovaného vedení ve vzdělávacím systému Japonska

V Japonsku je prováděno mnoho studií týkajících se vedení školy. V roce 1998 vydala Ústřední vzdělávací rada (central education council) zprávu *Existence systému místní vzdělávací správy*, díky níž se začala diskutovat otázka zvýšení pravomocí ředitele a autonomie školy (Amagasa, 2000). Poukazovala na skutečnost, že v Japonsku je považováno za hlavní úlohu ředitele vymezit „cíle a hodnoty, o které škola má usilovat“, a zajistit, aby byly sdíleny mezi zaměstnanci školy. V této souvislosti je sledováno, do jaké míry je ředitel úspěšný a efektivní při plnění tohoto úkolu (Sako, 2000). Kataoka (2000) uvádí, že hlavní koncept vedení ve škole nazývaný „Kultura orientovaného vedení“, které je zaměřeno na nastavení hodnot a norem školy, je v souladu s teorií distribuovaného vedení (Kataoka, 2007).

Existují dva přístupy ke „Kultuře orientovaného vedení“ (Sako, 2000). Prvním je způsob dosazování učitelů do škol a druhým je zformování a přestavba organizační kultury ve škole. Dle prvního přístupu je realizována teorie vedení prostřednictvím dosazování vhodných učitelů do škol, které jsou jejich protějškem. Dle prvního přístupu tedy směřuje formování hodnot a norem ve škole shora dolů a je realizováno sestavováním vhodných pedagogických sborů angažováním pečlivě vybraných osob s patřičným vzděláním, přístupy a postoji. Při uplatňování druhého přístupu vytváří ředitel sdílené hodnoty a normy tak, že se snaží učitele pro tyto normy a hodnoty získat. Hovoříme o tom, že vytváří pocit spoluvlastnictví (sense of ownership). V praxi to vypadá tak, že učitelé společně stanovují vzdělávací potřeby jednotlivých žáků a domlouvají se na krocích, které je třeba vykonat, aby překonali učební obtíže. Ředitel koordinuje tvorbu plánu realizace těchto kroků a jeho naplňování.

Kromě toho prvotní zpráva Rady pro restrukturalizaci vzdělání (Education Rebuilding Council) z roku 2007 poukazuje na to, že reforma systému, kde hlavní břemeno (největší díl povinnosti) spočívá na řediteli školy, má svá omezení. Aby bylo možné zlepšit řízení školy, je nutné vytvořit systém vedení školy v čele s

ředitelem školy tak, aby sloužil k podpoře pracovní činnosti ředitele a stanovil jeho povinnosti a roli mimo školu. Hlavní myšlenka této zprávy je, že škola má vykonávat pedagogickou činnost (vzdělávání) v takovém režimu, kde mají zodpovědnost všichni učitelé v čele s ředitelem školy. Tato myšlenka se shoduje s teorií distribuovaného vedení (Kataoka, 2007).

Model profesní komunity, který byl využíván v teorii distribuovaného vedení, dle něhož učitelé sdílejí cíle a úkoly, společně podporují učební aktivity žáků, a zveřejňují a reflektují své poznatky týkající se efektivní výuky (Louis, 1996), odpovídá také důrazu na výzkum výuky (lesson study), který je v Japonsku stěžejním nástrojem profesního rozvoje pedagogů (Tsuyuguchi, 2008).

Výzkum výuky (jogyō kenkyū; anglicky označovaný jako lesson study) je proces profesního rozvoje učitelů, který je v japonských školách široce používán. Slouží k systematickému zkoumání výukových postupů a jejich modifikaci směrem k větší efektivitě. V rámci tohoto procesu spolupracují skupiny učitelů na specifickém výzkumu výuky, který si sami naplánují a provedou. Zahrnuje stanovení cíle a specifické výzkumné otázky, na kterou chtějí učitelé nalézt odpověď. Následně společně připraví podrobný plán vyučovací jednotky (research lesson – výzkumná vyučovací hodina), kterou jeden z učitelů odučí ve své třídě za přítomnosti zbylých kolegů. Následně učitelé diskutují své postřehy a podněty, které vzešly z pozorování. Velmi často pak učitelé plán upraví a sledují jeho výuku v hodině dalšího z učitelů, kterou opět společně reflektují. V závěru společné práce učitelé připraví zprávu, ve které popíší, co se ve svém výzkumu dozvěděli a jaké byly jejich poznatky vztahující se k výzkumné otázce.

V Japonsku probíhá výzkum výuky na školní, okresní a národní úrovni, přičemž cíle se mírně odlišují. Školní výzkum výuky se zpravidla zaměřuje na školní témata, která mohou být zaměřena předmětově (např. zda studenti vnímají vazby mezi učivem přírodovědných předmětů a každodenním životem) nebo mezipředmětově (např. zda studenti umějí jasně vyjádřit své myšlenky a zvažovat myšlenky svých přátel). Díky výzkumu provedenému v různých ročnících mohou učitelé zjišťovat, jak se jim daří postupovat na cestě ke stanoveným vzdělávacím cílům. Dalším typickým cílem na úrovni školy je zapracovat do výuky změny v národním kurikulu, které je revidováno každých 9 let.

Výzkum výuky na úrovni okresu je realizován s cílem sdílet učení s jinými školami. Škola může například realizovat výzkumné hodiny, na které se dostaví kolegové z jiných škol a zástupci okresní školské správy. Výzkum výuky na národní úrovni je provozován dobrovolníky z řad zkušených a respektovaných učitelů. Cílem může být zkoumání nového vzdělávacího obsahu nebo prezentace nového přístupu k učení. Výzkum výuky na národní úrovni je často realizován také s cílem získat podklady pro změny v národním kurikulu.

Bylo ověřeno, že intenzivní vedení ředitelem školy i posilování sebedůvěry učitelů a jejich vlivu (empowerment) na vzdělávací plán jsou faktory podporující rozvoj profesní komunity. Dále také bylo prokázáno, že posilování profesní komunity pozitivně ovlivňuje i společná reflexe výuky s použitím jednotných „hodnoticích listů“, které účastníci vyplňují při hospitacích na veřejných vyučovacích hodinách (open class) (Tuyuguchi, 2008).

Jeden z dalších výzkumů se zaměřoval na konkrétní způsoby utváření profesní komunity. Bylo prokázáno, že učitelé, kteří se účastnili výzkumu výuky (lesson study), byli pozitivně ovlivněni z hlediska ochoty přijmout rozmanitost (diversity) mezi učiteli v názorech na pedagogickou práci. Účast ve výzkumu výuky zvýšila kolegiální učitelskou komunitu a jejich schopnost přenést se přes vzájemné rozpory a posílila jejich pedagogické dovednosti (Kitahara, 2004). Výzkum výuky zlepšil pocit vzájemné sounáležitosti učitelů (Akita, 2006). Akita (2006) vysvětluje proces zlepšení výuky ve škole přístupem distribuovaného vedení. Hirai (2008) se zabývá procesem realizace projektů s důrazem na předávání informací. Za vedoucí zde mohou být považovány osoby, které nabídnou užitečné znalosti a informace pro řešení problémů v interakci s realizátory projektu a organizovanými akcemi. Z toho důvodu je i zde užitečná teorie distribuovaného vedení (Hirai, 2008).

Na druhé straně však existuje i názor, že teorie a praxe distribuovaného vedení vědomě či nevědomě omezuje zvyšování pedagogické odbornosti učitelů i jejich kolegiální komunitu, přestože z teorie a praxe vyplývá, že učitelé v celé škole sdílejí vedení, což podporuje svobodu učitelů (Kataoka, 2007). Hatcher (2005) uvedl, že existuje rozporná dualita mezi distribuovaným vedením a manažerským výkonem.

Následující kapitoly diplomové práce vysvětlují pomocí teorie distribuovaného vedení, jak v Japonsku funguje systém profesního rozvoje učitelů,

jehož cílem je zachovat a zlepšovat kvalitu jejich pedagogických vědomostí a dovedností.

3 Metodologie

Hlavní výzkumnou otázkou diplomové práce je otázka: jak školy zajišťují kvalitu učitelů ve vzdělávacím systému. Při zpracovávání zkoumaného tématu byly využity následující metody práce:

- **studium dokumentů** – pomocí odborné literatury bylo možno nalézt základní informace o použitých teoriích a podat doložené názory odborníků.
- **analýza dat a dokumentů** – pomocí mezinárodních a národních výzkumů, legislativních dokumentů a odborných článků a zpráv bylo možno získat informace o problematice kariérního systému učitelů.

Zdrojem informací o mechanismech zajišťování kvality práce učitelů v japonském vzdělávacím systému byly legislativní dokumenty, zprávy o fungování systému na úrovni státu a samospráv, pokyny, předpisy, věstníky a příručky.

Informace o českém vzdělávacím systému a o aspektech vztahujících se ke kariérnímu systému učitelů byly čerpány z následujících dokumentů:

1. Studie „**OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Czech Republic**“ (**Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání – Česká republika 2012**) – je součástí rozsáhlého projektu OECD „Posouzení systémů evaluace a monitoringu za účelem zlepšení výsledků vzdělávání“ (**OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes**). Česká republika se zapojila do toho projektu v roce 2012. Studie, kterou vypracovali examinační OECD na základě podrobného zkoumání (prostřednictvím studia podkladových materiálů vypracovaných českými odborníky, vlastních pozorování a rozhovorů s aktéry), popisuje hodnotící aktivity, které probíhají ve vzdělávacím systému v České republice. Na základě šetření potřeb a postojů tvůrců vzdělávací politiky a hodnocení rozvoje vzdělávacího systému byl zpracován soubor doporučení pro vzdělávací politiku v ČR. Zapojení ČR do projektu OECD bylo realizováno Českou školní inspekcí v rámci projektu Kompetence III, který byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

2. Studie „**Teachers for the 21st Century – using evaluation to improve teaching**“ (Učitelé pro 21. století – používání evaluace ke zlepšení vyučování) (OECD 2013) – je zpráva o hodnocení učitelů v OECD, která je založena výstupech z výše jmenovaného projektu **OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes**. Studie srovnává hodnocení učitelů ve 28 zemích OECD. Česká školní inspekce vydala český překlad nejenom části zprávy o hodnocení učitelů, ale i shrnutí z celé zprávy OECD o hodnocení vzdělávání *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (OECD 2013) v rámci IPn Kompetence III.

3. Publikace „**Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: doporučení pro vzdělávací politiku**“ – je závěrečná zpráva, kterou vydala Česká školní inspekce v rámci IPn Kompetence III v roce 2014 a která vznikla v rámci zapojení ČR do projektu OECD. Zpráva obsahuje návrhy a opatření týkající se několika aspektů hodnocení na úrovni žáka, učitele i školy.

4. Publikace z výzkumu „**TALIS The OECD Teaching and Learning International Survey (Mezinárodní výzkum OECD zaměřený na vyučování a učení)**“ – je mezinárodní výzkum vyučování a učení, který byl realizován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v roce 2013. Jedná se o první mezinárodní výzkum, kde jsou dotazováni přímo učitelé a ředitelé škol na školní prostředí, ve kterém probíhá vyučování, a také na podmínky, ve kterých pracují. V ČR výzkum realizovala Česká školní inspekce.

5. Publikace „**Education Policy Outlook 2015 – making reforms happen (Výhled vzdělávací politiky: Česká republika)** – Zpráva je pracovním překladem publikace OECD. Materiál se zabývá porovnáváním vzdělávacích politik (reformy a strategií) různých států OECD za dobu posledních sedmi let.

6. Závěrečná zpráva z výzkumu **Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání** – realizovala agentura STEM/MARK v ČR v roce 2009. Výzkum byl zaměřen na zjišťování postojů veřejnosti k problematice školství a vzdělávání. Jedna část výzkumu byla věnována oblasti řízení regionálního školství. Šetření bylo provedeno prostřednictvím osobních rozhovorů a internetových dotazování pracovníků škol a pracovníků veřejné správy zodpovědných za oblast vzdělání. Podrobně byly zkoumány otázky související s hodnocením škol a s kompetencemi v systému řízení.

Kromě studia dokumentů byly v diplomové práci využity i poznatky z polostrukturovaných výzkumných rozhovorů.

- **polostrukturované výzkumné rozhovory** – s vybranými osobami byl proveden výzkumný rozhovor podle předem připravených otázek. Cílem výzkumných rozhovorů bylo zjistit, jak v realitě funguje kariérní systém učitelů v Japonsku. Z toho důvodu byli vybráni respondenti s pedagogickou zkušeností nebo s administrativní zkušeností ve veřejné správě. Dotazovány byly dvě osoby, které pracovaly jako učitelé, zkušený učitelé nebo učitelé pro poradenství (viz 4.3.2, 2) a 3)), zástupci ředitele i ředitel, i jako supervizoři a vedoucí v místní administrativní správě. Jeden z nich pracoval v metropolitní oblasti a druhý ve vesnické oblasti. Rozhovory se týkaly vývoje kariérního systému a jeho podoby v jednotlivých oblastech a úlohy školských rad v tomto systému. Rozhovory probíhaly v kancelářích respondentů a jejich délka byla přibližně dvě hodiny. Informace z provedených rozhovorů byly analyzovány podle témat, která jsou významná z hlediska zaměření diplomové práce. Vybrané části rozhovorů jsou použity ve formě citací v textu diplomové práce (především v kapitole 4) jako výroky verifikující závěry práce či jednotlivých citovaných výzkumů.
- **participativní hospitace** – Autorka této diplomové práce vykonala stáž na České Školní Inspekci (ČŠI), kde se zúčastnila práce inspekčního týmu na základní škole během tří dnů v roce 2014. Během inspekce byly provedeny hospitace ve třídách, konzultace mezi ředitelem školy a inspekčním týmem a

kontrola dokumentů. Z inspekce byla vypracována inspekční zpráva a protokol o kontrole. Vybrané části hospitací jsou použity ve formě popisu v textu diplomové práce (především v kapitole 6) jako výroky verifikující závěry práce či jednotlivých použitých výzkumů.

4 Kariérní systém v Japonsku

4.1 Školské rady (Board of Education)

4.1.1 Vznik školské rady

Před koncem druhé světové války v roce 1945 řídil vzdělávací politiku v Japonsku stát a vzdělávací služby ve školách prováděly samosprávy, které byly řízeny státem. V Japonsku byl vzdělávací systém tradičně regulován spíše císařskými nařízeními „čokurei“ než zákony. Po roce 1945 bylo Japonsko okupováno Spojeneckými silami a jejich hlavní velitelství nazývané the General Headquarters of the Allied Forces (GHQ) zásadně reformovalo japonský vzdělávací systém. The General Headquarters of the Allied Forces, které bylo vedeno americkým velitelem D. MacArthurem, požádalo americké pedagogy o vykonání inspekční akce v japonském vzdělávacím systému, jejímž cílem mělo být získání podkladů pro zásadní reformu japonského školství. Američtí pedagogové provedli inspekci vzdělávacích institucí dvakrát. První inspekce se konala v roce 1946, trvala jeden měsíc a podílelo se na ní 27 inspektorů. Druhá inspekce se konala v roce 1950, trvala také jeden měsíc a podílelo se na ní 5 inspektorů z první skupiny. Výsledkem inspekce byla inspekční zpráva *Report of the United States Educational mission to Japan*. Tato zpráva koncipovala nový poválečný japonský vzdělávací systém způsobem, který trvá až do dnešní doby.

Mezi hlavní zjištění inspekční zprávy patřily následující body:

- Nutnost zavedení demokratického vzdělávání v Japonsku:
 - Ustanovení školské rady, jejíž členové jsou voleni obyvateli prefektur a obcí. Úkolem této rady bylo reformovat vysoce centralizované vzdělávání a decentralizovat systém. Hlavními pravomocemi rady bylo povolení vzniku nové školy, udílení certifikátů učitelům a výběr učebnic.
 - Zrušení jednotného systému státem určených učebnic.
- Koedukovaná škola (smíšená pohlaví)
- Vzdělávací systém 6-3-3 (6letá základní škola, 3letá nižší střední škola, 3letá vyšší střední škola)

- Povýšení učitelského ústavu (pedagogický institut), který vychovával pedagogy, na vysokou školu. Cílem bylo zlepšit vědomosti a dovednosti budoucích učitelů.

Reforma, která založila školské rady, byla velmi významnou. Na začátku období, kdy byly rady založeny, byli jejich členové vybíráni přímo obyvateli. Tento systém však působil problémy, které měly za následek politické konflikty. Způsob volby umožňoval ovlivnění vzdělávací politiky některými specifickými politickými vlivy, a proto byla přímá volba členů školských rad v roce 1956 zrušena. Následně byl schválen nový systém, kdy starosta jmenuje členy školské rady se souhlasem zastupitelstva prefektury nebo městské rady.

4.1.2 Charakteristika a význam školské rady

Školská rada je definována jako výkonný orgán s poradenskou funkcí. Školská rada funguje v prefekturách i v obcích. Zaměřuje se na politiku celoživotního vzdělávání, kulturu a sport. Ministerstvo školství, kultury, sportu, vědy a technologie (dále Ministerstvo školství) definuje radu následovně (2013):

Charakteristika školské rady

- 1) Nezávislé postavení vůči vedení (zastupitelstvu) samospráv
Zaměřuje se na vzdělávací politiku z pohledu každého člena nezávislých výkonných rad, aby se zabránilo koncentrování autorit a aby byla zajištěna neutralita, pevnost a kontinuita ve vedoucích pozicích místních samospráv a tím neutrální a odborné správní řízení.
- 2) Systém poradenství
Školská rada přijímá neutrální rozhodnutí na základě různých názorů a postojů, zahrnuje pluralitu členů s různými atributy.
- 3) Spolurozhodování občanů
Občané ovlivňují a dohlíží na sekretariát odborných administrativních pracovníků prostřednictvím tzv. systému kontroly laiků (Layman Control). Vzdělávací politika tak reflektuje nejen rozhodnutí odborníků ale i názory občanů.

Poslání školské rady

1) Zajištění politické neutrality

Neutralita a spravedlnost vzdělávání je velmi důležitá, a proto je při prosazování vzdělávací politiky nutné, aby nebyla ovlivněna politickými vlivy nebo osobními hodnotami jedince.

2) Zajištění kontinuity a stability

Je třeba, aby byla vzdělávací politika konzistentní během daného studijního období. Pouze pokud je politika konzistentní a nedochází k častým změnám, je možné očekávat, že se dostaví očekávaný výsledek. Výsledek změny ve vzdělávací politice se ale projevuje až s velkým časovým odstupem. Je tedy těžké hodnotit výsledky změn vzdělávací politiky, a proto by se měly změny ve vzdělávacím systému dělat postupně.

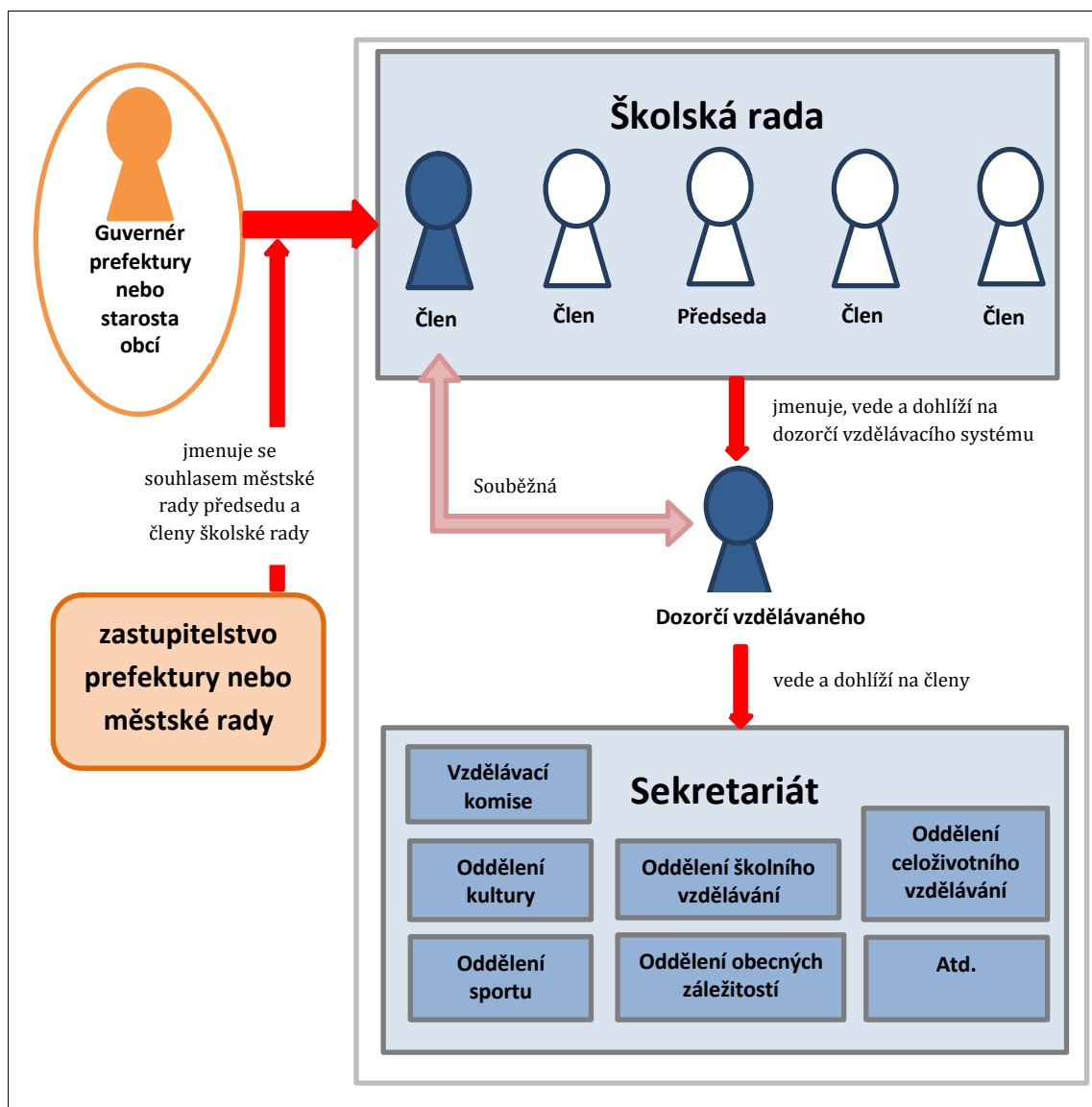
3) Vliv názorů obyvatel

Vzdělávací politika se bezprostředně týká všech občanů, a proto je třeba prosazovat nejenom názory odborníků ale i názory občanů.

4.1.3 Systém školských rad

Školské rady fungují v prefekturách a obcích. Je to typ správní rady, která je nezávislá na představitelích prefektury a obcí. Její předseda řídí zasedání, rada rozhoduje o důležitých záležitostech a základní podobě vzdělávacího systému. Podle rozhodnutí rady vykoná předseda konkrétní administrativní úkony k naplnění zápisu. Členové rady jsou jmenováni představitelem prefektury nebo městské rady se souhlasem zastupitelstva prefektury nebo městské rady. Zastupitelstvo prefektury má v rozhodnutí poloviční váhu. Rada musí mít minimálně pět členů a maximální počet není stanoven, funkční období členů školské rady jsou čtyři roky, přičemž je možné je jmenovat opakovaně. Předseda rady je jejím hlavním představitelem a je volen z jejích členů. Funkční období předsedy školské rady je pouze jeden rok, ale může být opětovně jmenován. Z členů školské rady je rovněž jmenován dozorčí. Dozorčí je zároveň členem rady, není však možné, aby byl zároveň jejím předsedou. Rada ho jmenuje, vede a také dohlíží na jeho práci. Dozorčí vede členy sekretariátu školské rady a dohlíží na ně. V sekretariátu školské rady je zpravidla několik oddělení. (viz následující **obrázek 1** Systém školské rady)

Obrázek 1 Systém školské rady



Zdroj: Ministerstvo školství (2013)

Podle výzkumu z roku 2011, který se zaměřoval na pracovníky ve vzdělávací administrativě, a také podle šetření zaměřeného na platy místních úředníků z téhož roku, je v prefekturách celkem 47 školských rad (jedna školská rada v každé prefektuře) a existuje 1831 školských rad v obcích. V tabulce níže je uveden procentuální podíl složení členů školských rad v porovnání prefektur a obcí.

Tabulka 1 Porovnání prefektur a obcí z hlediska procentuálního podílu složení členů školských rad

Školské rady	Prefektura	Obec
Celkový počet školských rad	47 (100%)	1 831 (42,9%)
Členové školských rad		
Celkový počet členů	232 osob	7 275 osob
Průměrná doba, po kterou byla osoba členem	3,9 let	4,6 let
Průměrný věk členů	59,5 let	59,3 let
Podíl členů ženského pohlaví	34,5 %	34,9 %
Podíl členů, kteří mají pedagogické zkušenosti	22,4 %	28,3 %
Podíl členů, kteří jsou rodiče žáků	26,7 %	29,9 %
Podíl členů, kteří pracují v akademické oblasti (lékař, akademičtí pracovníci atd.)	40,9 %	23,6 %
Podíl členů, kteří jsou výkonnými řediteli ve firmě	44,8 %	18,9 %
Průměrný měsíční plat členů (bez předsedy školské rady)	206 203 jenů (≅41 240 Kč)	Velkoměsto 233 920 jenů (≅46 784 Kč) Obec 62 933 jenů (≅12 586 Kč)
Dozorčí		
Celkový počet dozorčích	47 osob	1 720 osob
Průměrná doba, po kterou byl dozorčí školské rady	2,1 let	3,6 let
Průměrný věk dozorčího	60,5 let	63,4 let
Podíl žen v řadách dozorčích	4,3%	3,5 %
Podíl dozorčích, kteří pracovali v místní samosprávě	61,7 %	32,2 %
Podíl dozorčích, kteří pracovali v pedagogické oblasti v samosprávě	76,6 %	78,7 %
Podíl dozorčích, kteří mají pedagogické zkušenosti	34,0 %	69,8 %
Průměrný plat dozorčího	750 872 jenů (≅151 750 Kč)	Velkoměsto 692 689 jenů (≅138 534 Kč) Obec 628 098 jenů (≅125 619 Kč)

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstva školství (2013)

Podle tabulky 1 je průměrný věk členů školských rad 59,5 let v prefekturách a 59,3 let v obcích. Členové školských rad jsou tedy téměř důchodovou generací. Podíl členů, kteří mají pedagogické zkušenosti, je 22,4 % v prefekturách a 28,3 % v obcích. Většina z členů nikdy nevykonávala práci učitele. Podíl osob, které pracují v akademické oblasti, je 40,9 %, a podíl členů, kteří jsou výkonnými řediteli ve firmě, je 44,8 %. Vysoký podíl ředitelů firem je zejména v prefekturách. To znamená, že většina členů školské rady prefektur je z řad inteligence, která podporuje a vede svoji místní společnost. Jejich průměrný plat není ve srovnání s platem v jejich oblastech příliš vysoký. Na druhé straně průměrný plat v obcích (mimo velkoměsta) je na úrovni platu z vedlejšího zaměstnání. Členství v radě je v každém případě považováno spíše za dobrovolnou činnost, kterou se jedinec podílí na zajišťování kvality vzdělávání v místě, kde žije. Pro srovnání průměrný roční hrubý plat v Tokiu byl v roce 2014 4 140 000 jenů (828 000 Kč). Sociální dávky (welfare benefit) pro rodinu, kterou tvořil manžel 68 let a manželka 65 let, činily v roce 2016 v Tokiu 120 270 jenů (24 054 Kč) za měsíc a pro rodinu, kterou tvořil otec 33 let, matka 29 let a dítě 4 roky, 165 180 jenů (33 036 Kč).

Průměrný věk dozorčího je 60,5 let v prefekturách a 63,4 let v obcích. Jedná se také o téměř důchodovou generaci. V prefekturách je podíl dozorčích, kteří zastávali pozici místních úředníků, 61,7 %. Podíl dozorčích, kteří pracovali v pedagogické oblasti, je 76,6 %. Těch, co byli zaměstnání jako učitelé, je 34,0 %. To znamená, že většina z nich byla v minulosti místním úředníkem a má pracovní zkušenosti v pedagogické oblasti. Jelikož dozorčí disponuje velkými pravomocemi včetně pravomoci rozhodovat o personálních záležitostech vzdělávacích pracovníků, má jakožto úředník velký vliv na vzdělávací systém prefektur. V obcích je podíl dozorčích, kteří byli místními úředníky, 32,2 %. Těch, co pracovali v pedagogické oblasti, je 78,7 %. Podíl dozorčích, kteří byli zaměstnání jako učitelé, je 69,8 %. To znamená, že většina z nich má zkušenosti s pozicí školního učitele. Školská rada obcí funguje jako prostředník mezi místní správou a školami. Dozorčí s pedagogickou zkušeností mohou lépe koordinovat součinnost školské rady obcí a škol při plnění vzdělávací politiky. Vzhledem k průměrné výši platu je po ukončení aktivní úřednické nebo vzdělávací kariéry funkce dozorčího vysokou čestnou funkcí v místní vzdělávací správě. Podle Ishiguro, který je dozorčí v obci Komatsu v prefektuře Ishikawa, dozorčí, kteří dobře rozumí současnému stavu škol ve svých regionech,

mohou vézt ředitele a jejich supervizory k dobré práci. Dozorčí nemůžou dobře řídit a realizovat svoji vzdělávací politiku bez podpory od ředitelů a supervizorů. Pedagogické zkušenosti dozorčích na tom stupni vzdělávání, za který odpovídají, jsou v každém případě velmi důležité. Například jeden z bývalých dozorčích, který dříve pracoval jako učitel na střední škole, byl nucen opustit svoji pozici před vypršením svého funkčního období, neboť neměl znalosti o současném stavu základních škol a chyběly mu osobní zkušenosti v oblasti základního vzdělávání. Proto nemohl dobře vést ředitele ani jejich supervizory. Ishiguro také uvádí, že v situaci, kdy dozorčí nemá pedagogickou zkušenost, je potřeba dobrého administrativního vedení pro supervizory a ředitele. Například jedna bývalá dozorčí, která předtím pracovala jako zástupkyně ředitele na střední škole, také neměla pedagogickou zkušenost a osobní kontakty na základní škole. Její administrativní zkušenost zástupkyně ředitele jí však pomohla dobře vykonávat vzdělávací politiku, neboť vedla supervizory velmi dobře administrativně a supervizoři pak vedli ředitele a učitele ve školách praktickým způsobem.

Ministerstvo školství rozdělilo v roce 2013 odpovědnosti mezi školskou radou a starostou prefektur a obcí. Role školské rady a vedení místní samosprávy jsou jasně vymezeny. Školská rada nese zodpovědnost za záležitosti systému veřejných škol.

Tabulka 2 Rozdělení odpovědností školské rady a představitelů prefektur a obcí

Odpovědnosti školské rady
<ul style="list-style-type: none"> • Záležitosti systému veřejných škol v samosprávě <ul style="list-style-type: none"> ○ Vedení a management veřejných škol ○ Rozhodování o personálních záležitostech a dalším vzdělávání učitelů ○ Management zahajování a ukončování školního vzdělávání ○ Organizování chodu školy, kurikula a poradenství pro žáky ○ Výběr učebnic • Záležitosti celoživotního vzdělávání <ul style="list-style-type: none"> ○ Propagace celoživotního vzdělávání ○ Vedení a management společenských domů, knihoven a muzeí • Záležitosti ochrany kulturního dědictví • Záležitosti tělesné výchovy ve školách

Odpovědnosti představitelů prefektur nebo obcí
<ul style="list-style-type: none"> • Záležitosti vysokých škol • Záležitosti soukromých škol • Nabývání a prodej majetku • Smlouvy • Plnění rozpočtu
Úkony, které obvykle řídí a vede školní rada, ale na základě dohody je může vykonat i zástupce prefektury nebo obcí
<ul style="list-style-type: none"> • Záležitosti kultury <ul style="list-style-type: none"> ○ Vedení a management kulturních zařízení ○ Pořádání kulturních programů • Záležitosti sportu <ul style="list-style-type: none"> ○ Vedení a management sportovních zařízení ○ Pořádání sportovních programů

Zdroj: Ministerstvo školství (2013)

4.2 Personální systém vzdělávacích pracovníků

V hierarchickém uspořádání vzdělávacího systému figuruje na nejvyšším místě Ministerstvo školství, dále pak školská rada prefektur, školská rada obcí a nejnižší místo zaujímají školy. Zejména školská rada prefektur má v tomto systému důležitou roli.

4.2.1 Platové náklady vzdělávacích pracovníků

Ministerstvo školství hradí 1/3 výdajů na platy pracovníků škol, zbylé 2/3 platu zaměstnanců škol jsou hrazeny z rozpočtu prefektur. Zaměstnanci škol (učitelé a nepedagogičtí pracovníci) jsou úředníci místních samospráv (Druhý článek. *Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel*).

„Na rozvoj osobnosti člověka mají nejvyšší vliv rodiče a učitelé. Pracovníci školy se podílejí na vzdělávání, které je založeno na této důležité myšlence. Zejména pedagogičtí pracovníci a pracovníci, kteří jsou zodpovědní za správu vzdělávacího systému (Educational public service personnel), mají specifickou povahu povinností a odpovědností, a proto byl pro ně ustaven zákon Law for Special Regulations

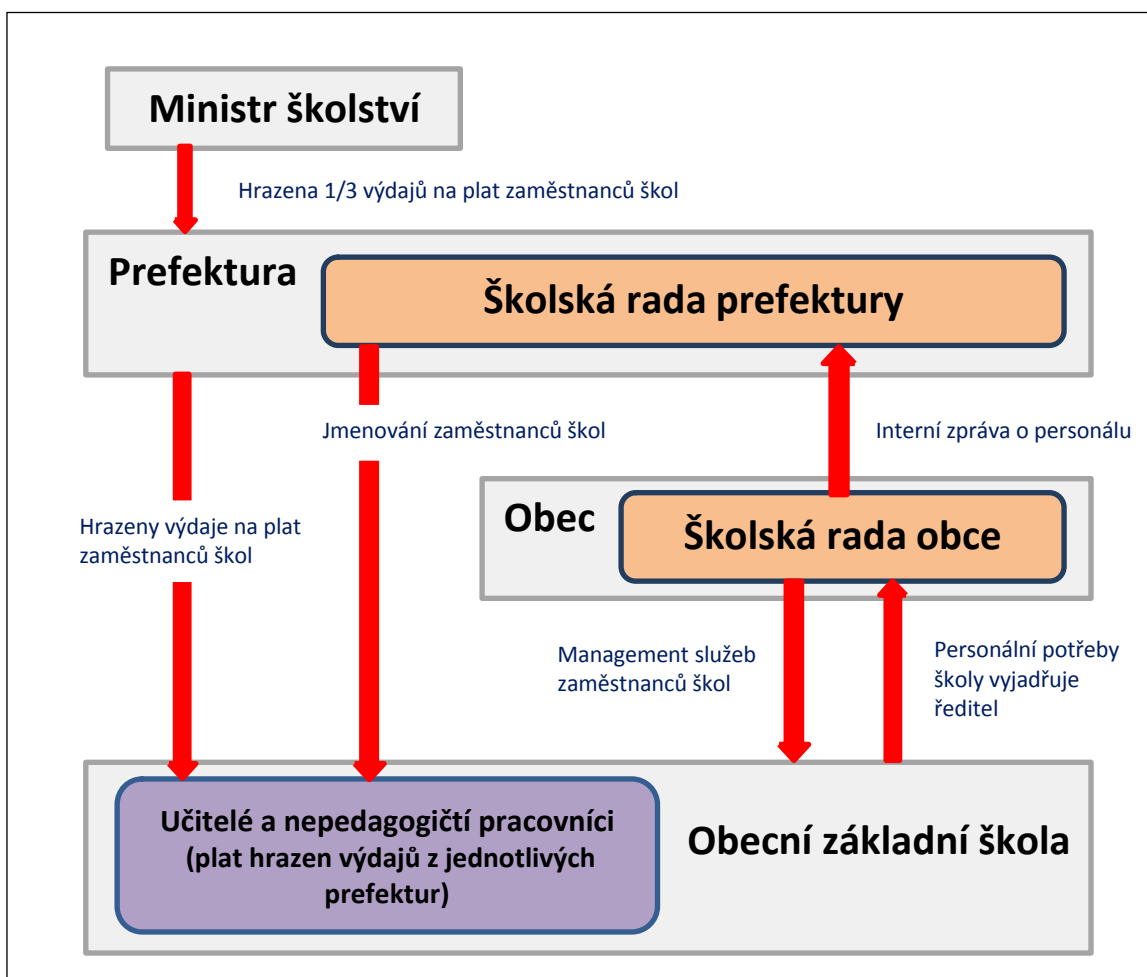
Concerning Educational Public Service Personnel.“ (Školská rada prefektury Ishikawa, 2011)

Plat obecních úředníků by měl být hrazen z větší části z rozpočtu obcí. Obce však nemají dostatečné finanční prostředky, aby udržely uspokojivý plat pracovníků škol, což může zapříčinit snížení kvality učitelů. Aby prefektury zabránily rozdílu mezi obcemi a udržely kvalitu učitelů, hradí platy prefekturním pracovníkům škol (většina vyšších středních škol) a také obecním pracovníkům škol (většina nižších středních škol a základních škol). Plánováním a zajištěním konstantních platových podmínek se udržuje se stálá kvalita učitelů, je to způsob, jak zlepšit a udržovat úroveň vzdělávání (Školská rada prefektury Ishikawa, 2011).

4.2.2 Právo rozhodovat o personálních záležitostech pedagogických pracovníků

Jak bylo uvedeno výše, pracovníci škol jsou obecní úředníci, ale personální autoritou pro ně jsou prefektury (37. článek. *Act of the Organization and Operation of Local Educational Administration*). Prefektury určují, do jakých škol budou pracovníci škol umístěni, aby bylo dosaženo vhodného umístění učitelů. Ředitelé škol sdělují obecním školským radám personální potřeby škol. Podle požadavku ředitelů škol zpracuje prefekturní školská rada interní zprávu o personálu škol, ve které jsou uvedeny požadavky škol na učitele. Na základě interní zprávy o personálu rozhodne prefekturní školská rada o umístění učitelů do škol (38. článek. *Act of the Organization and Operation of Local Educational Administration*). Pokud by obecní školské rady měly personální pravomoci, bylo by těžké dosáhnout vhodného umístění učitelů a provádět personální výměny učitelů mezi školami. Mohlo by to způsobit zhoršení kvality učitelů a ohrožení administrativy ve vzdělávací politice (Školská rada prefektury Ishikawa, 2011). Prefektury samy podněcují spolupráci mezi školami a také provádí aktivní personální výměny učitelů na školách.

Obrázek 2 Systém rozhodování o personálních záležitostech pedagogických pracovníků



Zdroj: Ministerstvo školství (2013)

4.2.3 Správní role ve všech úrovních

Prefektura má pravomoc rozhodovat o personálních záležitostech pracovníků ve školách. Obecní školská rada nemá přímou personální autoritu nad školami. Následující tabulka shrnuje rozdělení rolí státu, prefektur a obcí ve školské správě a také rozdělení odpovědnosti mezi školskou radou a ředitelem školy.

Tabulka 3 Role státu, prefektur a obcí ve školské správě v povinném vzdělávání

Role Státu
<p>1) Uzákonění rámce systému školního vzdělávání</p> <p>- Uzákonění systému školního vzdělávání podle „školského zákona“. Systém školního vzdělávání představuje významnou část vzdělávacího systému. Vzdělávací systém dále</p>

<p>zahrnuje sociální pedagogiku, celoživotní vzdělávání a chování žáků.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uzákonění systému vzdělávání místní správy podle „Zákona o organizaci a činnosti regionální vzdělávací správy“ - Nastavení systému schvalování učebnic a systému učitelských licencí (typy licencí, stipendisté, atd.) <p>2) Stanovení národních norem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nastavení základních kritérií pro fungování školy (organizace školy, zařízení a vybavení aj.) - Nastavení normy kurikula (školní osnovy) - Nastavení organizace třídy a stanovení počtu učitelů a školních pracovníků <p>3) Finanční podpora pro zlepšení podmínek vzdělávání v místních samosprávách</p> <ul style="list-style-type: none"> - Platové náklady na platy učitelů a nepedagogických pracovníků v obecních základních školách a prostředky potřebné pro výstavbu škol atd. - Učebnice (učebnice dostávají žáci každý rok zdarma) <p>4) Vedení, poradenství a pomoc</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vedení, poradenství a pomoc při tvorbě obsahu vzdělávání a vedení škol
Role prefektury
<p>1) Realizace vzdělávacích činností, které vyžadují širokou spolupráci</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jmenování učitelů a školních pracovníků v obecních základních školách <p>2) Finanční podpora pro rozvoj podmínek vzdělávání v obcích</p> <ul style="list-style-type: none"> - Náklady na platy učitelů a nepedagogických pracovníků v obecních základních školách <p>3) Vedení, poradenství a pomoc</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vedení, poradenství a pomoc při tvorbě obsahu vzdělávání a vedení škol
Role obce a školy
<p>1) Vedení školy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vedení a management obecních základních škol <p>2) Vlastní proces vzdělávání</p> <ul style="list-style-type: none"> - Způsob, jakým učitelé vzdělávají žáky ve škole

Zdroj: Ministerstvo školství (2013)

Tabulka 4 Rozdělení odpovědnosti mezi školskou radou a ředitelem školy

	Školská rada	Ředitel školy
Kurikulum	<ul style="list-style-type: none"> - Management kurikula - Administrativa a výběr učebnic a materiálů pro výuku - Uzákonění pravidel pro výběr 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizace a prosazování kurikula - Tvorba ročního plánu a hlášení plánu na školskou radu - Vyplnění záznamů o žácích pro

	<ul style="list-style-type: none"> materiálů pro výuku - Tvorba harmonogramu škol 	<ul style="list-style-type: none"> kumulativní poradenství (Cumulative guidance record) - Certifikace ukončení studia a absolventů - Výběr materiálů pro výuku
Pravomoc rozhodovat o personálních záležitostech	<ul style="list-style-type: none"> - Přijetí, přemístění a disciplinární řízení učitelů hrazené z rozpočtu obcí - Interní žádost adresovaná školské radě prefektury o přemístění a disciplinárních řízeních učitelů hrazené z rozpočtu prefekturu - Management činnosti učitelů ve školách - Plánování ohodnocení učitelů a úprava ohodnocení učitelů na základě návrhů ředitelů 	<ul style="list-style-type: none"> - Interní žádost adresovaná školské radě obcí o přijetí a přemístění učitelů, disciplinární řízení učitelů - Rozhodnutí o personálních záležitostech a přerozdělování funkce učitelů ve škole - Management činnosti učitelů a nepedagogických pracovníků ve školách a stanovení pracovní doby učitelů a nepedagogických pracovníků - Provádění hodnocení učitelů
Rozpočet	<ul style="list-style-type: none"> - Přidělení alokace do škol 	<ul style="list-style-type: none"> - Rozhodnutí o nákupu pomůcek a vybavení v limitu maximální ceny dle seznamu potřebných věcí, kterou stanovuje školská rada

Zdroj: Ministerstvo školství (2013)

4.3 Kariérní systém učitelů

Kariérní systém učitelů v Japonsku je řízen z úrovně školské rady. Školská rada prefektur provádí nábor nových učitelů (přijímací zkouška).

4.3.1 Učitelé zkoušky (Teacher appointment examination)

Školské rady ve všech japonských prefekturách mají pravomoc nábory nových učitelů (34. článek. *Act of the Organization and Operation of Local Educational Administration*) a každý rok provádí ve veřejných školách nábor nových učitelů (37. článek. *Act of the Organization and Operation of Local Educational Administration*). Kandidáti se připravují na přijímací zkoušku samostatně podle příruček. Je publikováno mnoho druhů: v roce 2016 nabízelo internetové knihkupectví Amazon více než 21 000 knih a existují i příručky podle prefektur.

Někteří kandidáti chodí na přípravné kurzy, které zahrnují kontrolu eseje, trénink rozhovoru a diskuze a praktické zkoušky s očekávanými otázkami. Existují i přípravné kurzy k přijímacím zkouškám úředníků (státních i samosprávních). Navštěvovat tyto kurzy je v Japonsku velmi obvyklé. Rady rozhodují o tom, kolik nových učitelů mohou zaměstnat, kdy se bude učitelská zkouška konat a jakým způsobem bude zkouška probíhat. Učitelské zkoušky provádí školská rada prefektury. Pokud učitel úspěšně složí učitelské zkoušky, bude jmenován učitelem a rada určí, v jaké škole bude pracovat.

Ministerstvo školství v Japonsku uveřejnilo v roce 2014 výsledky výzkumu týkajícího se učitelských zkoušek. Výzkum se týkal 47 prefektur a 21 velkých měst, jejichž populace přesahovala 500 000 obyvatel a která byla zároveň vybrána nařízením vlády.

Podle výsledku výzkumu 54 z 68 prefektur a velkých měst provedlo učitelskou zkoušku pomocí „zkušební výuky“. Jedná se o simulaci výuky daného předmětu nebo aktivitu ve školní třídě. Celkem 38 prefektur a velkých měst při učitelských zkouškách sledovalo „pedagogické schopnosti“ kandidátů při řešení problémů v modelových situacích. Celkem 15 prefektur a velkých měst testovalo u kandidátů jejich „schopnost vytvořit návrh plánu výuky“, aby prakticky posoudili pedagogické schopnosti jednotlivců při výuce.

Celkem 63 z 68 prefektur a velkých měst provedlo zvláštní zkoušku pro kandidáty se specifickou certifikací nebo zkoušku pro osoby s pedagogickými zkušenostmi nebo se zkušenostmi v soukromých firmách.

Každá prefektura provádí učitelské zkoušky samostatně. Obvykle se učitelská zkouška provádí některým z následujících způsobů:

- 1) Písemná zkouška ze všeobecných a odborných vědomostí a dovedností učitelů (včetně obecných předmětů, jako je matematika, japonština, angličtina, historie či aktuální události)
- 2) Rozhovor (individuální a skupinový)
- 3) Praktická zkouška
- 4) Esej
- 5) Zkušební výuka

Písenná zkouška probíhala na 48 z 68 prefektur a velkých měst formou eseje. Celkem 46 z 68 prefektur a velkých měst pojalo zkoušku jako „test způsobilosti“, což je v podstatě psychologický test např. „Uchida-Kreapelin mental work inspection“, „Yatabe Guilford personality test“, „Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)“.

Všech 68 prefektur a velkých měst zvolilo individuální rozhovor s dodatečnými otázkami na žadatele tak, aby mohla být posouzena vhodnost učitele. Celkem 54 samospráv zvolilo jako formu „skupinovou diskuzi“ o zadaném tématu. Rozhovoru se na straně tazatelů účastnili úředníci sekretariátu školské rady, ředitel školy a zástupce ředitele, pracovníci v soukromém sektoru, ale také třeba psycholog nebo zástupce rodičů.

Celkem 58 z 68 prefektur a velkých měst v praktické zkoušce testovalo (nepísemně ale prakticky) následující obory: přírodní vědy (2 samosprávy), hudbu (45 samospráv), umění a řemesla (6 samospráv), plavání (46 samospráv), cvičení mimo plavání (49 samospráv) a cizí jazyk (20 samospráv).

Každá samospráva dbá na dodržování spravedlivosti a transparentnosti učitelských zkoušek. Všechny prefektury a velká města zveřejňují testové otázky a také správné odpovědi. Celkem 47 samospráv zveřejňuje kritéria pro výběr učitelů a stejný počet samospráv také sděluje jednotlivým žadatelům jejich bodový výsledek.

Uchazeči podstupují tuto zkoušku již jako držitelé učitelské certifikace, kterou získávají absolvováním pedagogické fakulty. Podle výzkumu zveřejněného v *the Education Newspaper* v roce 2014 byl celkový počet úspěšných uchazečů učitelských zkoušek pro akademický rok 2015 (vykonání v roce 2104) 34 121 osob ve všech prefekturách. Úspěšnost složení zkoušky záležela na prefekturách a druhu škol (základní škola, nižší střední škola, vyšší střední škola a speciální škola). Dle prefektur byl pak poměr úspěšných uchazečů na pozici učitele základní školy vůči neúspěšným nejméně 2,7 a nejvíce 10,8 krát nižší, to znamená, že u zkoušek uspěla třetina až desetina ze všech žadatelů. Úspěšných uchazečů na učitelskou pozici na nižších středních školách bylo nejméně 3,4 a nejvíce 13,4 krát méně než těch, co zkoušku nesložili. V případě učitelů vyšších středních škol bylo úspěšných uchazečů neméně 4,4 a nevíce 21 krát méně. U speciálních škol to bylo 2,6 méně. Z výše uvedených informací vyplývá, že učitelské zkoušky jsou relativně obtížné.

Publikace Ministerstva školství uvádí podíl úspěšných uchazečů 24,4 % pro akademický rok 2014 (vykonání v roce 2013). Podíl čerstvých absolventů vysokých škol byl 32,6 % (a starých absolventů je 67,4 %). Kromě toho každá prefektura nabízela dočasně otevřené učitelství, jelikož některé školy potřebovaly také učitele na dobu určitou jako zástup za zaměstnance na mateřské dovolené nebo v pracovní neschopnosti. Jestliže neúspěšní uchazeči měli dostačující výsledek, mohli být zaměstnáni na těchto místech (s pracovní smlouvou na 1 rok) školskou radou a mohou tak získat pracovní zkušenosti v pozici učitele. Podíl úspěšných uchazečů z čerstvých absolventů vysokých škol byl 30,3 %. Podíl úspěšných uchazečů z dřívějších absolventů vysokých škol byl 21,5 %. Ačkoli podíl úspěšných dřívějších absolventů byl větší než čerstvých, vzhledem k poměru jejich úspěšnosti ve zkoušce byl jejich počet relativně vysoký. To znamená, že vysoký počet žadatelů sbírá učitelství zkušenosti na místě dočasněho učitele a učitelství zkouškou podstupuje několikrát. Z tohoto je patrné, že budoucí učitelé mohou získat praktické učitelství zkušenosti nejenom po úspěšném absolvování učitelství zkoušek a nástupu na učitelství pozici, ale již před absolvování samotných zkoušek.

4.3.2 Kariérní postup učitelů

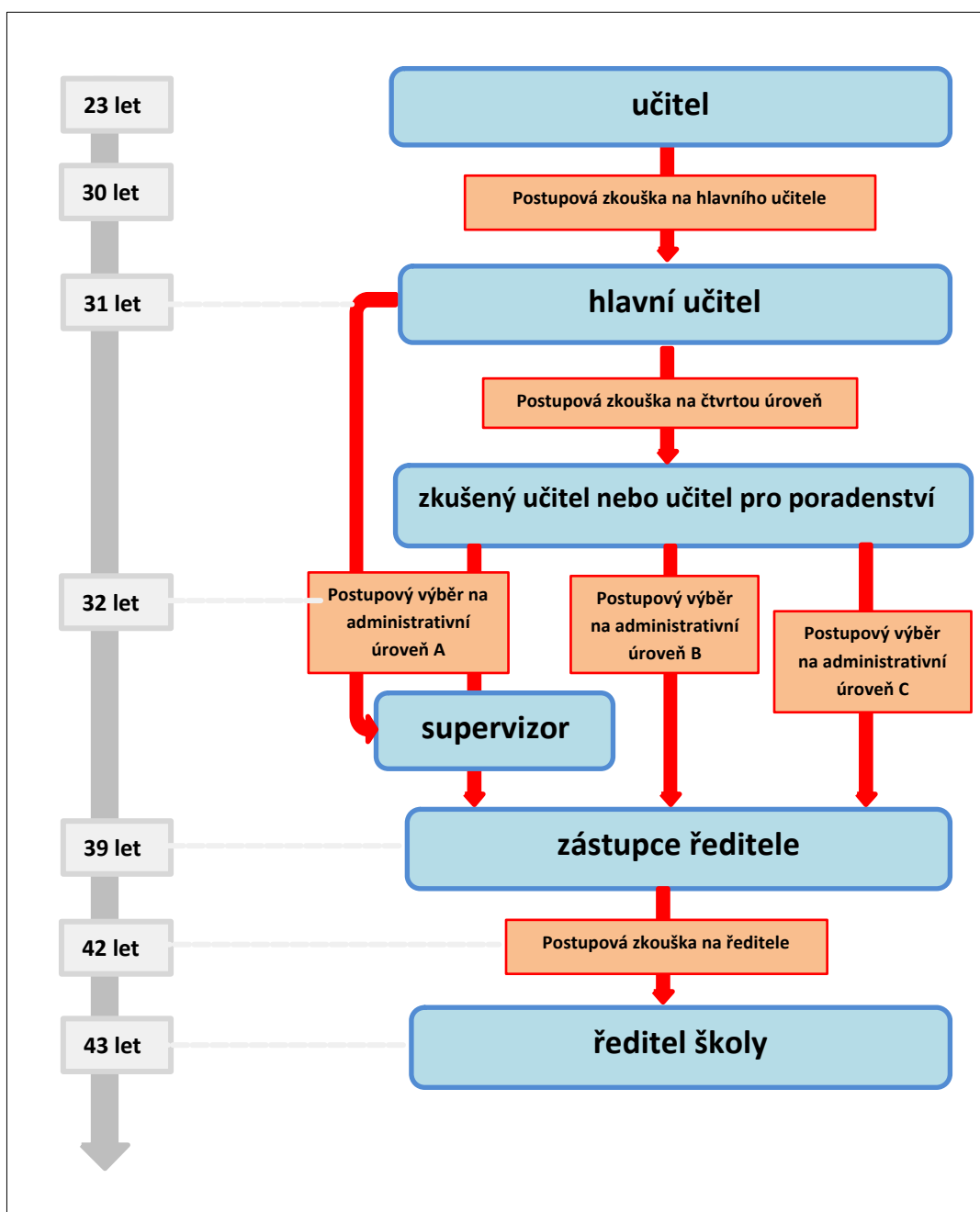
Školská rada prefektur také rozhoduje o kariérním postupu a má pravomoc rozhodovat o personálních záležitostech. Každá prefektura v Japonsku má svůj vlastní kariérní systém.

Hlavní město Tokio má systém jmenování učitelů založen na zásadě kapacity a výsledků učitelů. Učitelé mohou plánovat svoji kariérní dráhu variabilně a je možné postoupit přes prefekturní přezkoumání spravedlivě a nestranně.

Příklad kariérní postupu podle školské rady prefektury Tokio

V níže vedeném diagramu je možné vidět nejrychlejší možný kariérní postup učitele. Je však nutno zdůraznit, že velmi záleží na věku, kdy se příslušná osoba stane učitelem.

Obrázek 3 Kariérní postup učitelů v Tokiu



Zdroj: Prefektura Tokio (2015)

1) Hlavní učitel

Hraje důležitou roli ve školním managementu při řízení školy. Asistuje zkušenému učiteli, který vede nezkušené učitele a dohlíží na ně. Má vedoucí roli, například vede mladší kolegy, nezkušené učitele a poskytuje jim podporu. Role

hlavního učitele je specifická pozice, která se vyskytuje pouze ve školských radách v Tokiu.

2) Zkušený učitel

Asistuje řediteli školy a zástupci ředitele. Dohlíží na učitele ve škole a dále se stará o rozvoj lidských zdrojů ve škole. Posiluje vztah mezi vedením školy (ředitel školy a zástupce ředitele) a samotnými učiteli, přičemž využívá své zkušenosti. Má roli vedoucího pracovníka a dohlíží na podřízené učitele.

3) Učitel pro poradenství

Má vysokou odbornost a vynikající schopnosti pro výuku daného předmětu. Cílem poradenství tohoto učitele je šířit jeho vlastní metody učení, vyučovací techniky a poučit i ostatní učitele v jiných školách skrze sdílení vědomostí a dovedností.

4) Supervizor

Podílí se na tvorbě kurikula, poskytuje poradenství školám a pracuje jako úředník ve školské radě.

5) Postupový výběr učitelů na administrativní úrovni

Existují tři způsoby, jak se může učitel dostat na vyšší kariérní stupeň (tedy jak se může stát supervizorem nebo zástupcem ředitele). Výběr způsobu dosažení vyššího kariérního stupně záleží na věku a zkušenostech dané osoby.

Varianta A: Zkouška je určena pro zkušené učitele, učitele pro poradenství nebo pro hlavní učitele, kteří mají zkušenost delší než dva roky. Pokud učitel složí zkoušku, dále pracuje jako supervizor po dobu 5 let. Kandidát nesmí být starší 44 let.

Varianta B: Zkouška je určena pro zkušené učitele a učitele pro poradenství. Pokud učitel složí zkoušku, pracuje jako zkušený učitel po dobu 2 let. Kandidát na tuto pozici musí mít 39 - 54 let.

Varianta C: Zkouška je určena pro zkušené učitele a učitele pro poradenství, kteří mají více než 3 roky zkušeností a také jsou doporučeni obecní školskou radou nebo ředitelem školy. Obvykle je učitel, který složil zkoušku, jmenován zástupcem ředitele školy následující školní rok. Kandidát na tuto pozici musí mít 50- 58 let.

Nejenom prefektura Tokia, ale také všechny ostatní prefektury provádějí zkoušky kariérního postupu několikrát za rok podle svých kariérních systémů. I ony mají nastaveny věková omezení a minimální roky zkušeností. Zkoušky jsou v každé prefektuře jednotné a veřejné tak, aby byla zajištěna spravedlnost a transparentnost.

4.4 Hodnocení ve školách

4.4.1 Hodnocení škol

4.4.1.1 Zákony týkající se hodnocení škol

Směrnice pro založení školy stanovují, že každá škola se musí snažit vykonat sebehodnocení a zveřejnit jeho výsledky (the Standards for Establishment of schools). Je to minimální standard, který má zajistit srovnatelnou kvalitu vzdělávání ve všech školách. Je ukotven ve vyhlášce Ministerstva školství z roku 2001 a vstoupil v platnost v roce 2002. Školy se také musí snažit aktivně poskytovat informace rodičům. Ministerstvo školství vytvořilo *Pokyny pro hodnocení škol s povinnou školní docházkou*, dle kterých školy mohou vykonat sebehodnocení.

V roce 2007 byl částečně revidován Zákon o školním vzdělání *School Education Act*. V této revizi se poprvé objevila ustanovení týkající se provedení sebehodnocení školami (42. článek a 43. článek. *School Education Act*). Tím bylo uzákoněno, že se školy budou snažit zlepšovat svoji vzdělávací úroveň pomocí provádění hodnocení řízení školy (school management) a přijímání nezbytných opatření na základě jeho výsledků (42. článek. *School Education Act*). Součástí revize bylo i ustanovení, že školy budou aktivně poskytovat informace o řízení škol (school management) rodičům a občanům (43. článek. *School Education Act*).

V souladu s článkem 42 školského zákona byly také částečně revidovány Prováděcí předpisy školského zákona *Enforcement Regulations for the School Education Law*. V těchto předpisech bylo ustanoveno provádění sebehodnocení

školy a jeho uveřejňování (66. Článek. *Enforcement Regulations for the School Education Law*), provádění hodnocení školy rodiči a dalšími osobami majícími vazby na školu (67. Článek. *Enforcement Regulations for the School Education Law*) a informování školské rady obce o jeho výsledcích (68. Článek. *Enforcement Regulations for the School Education Law*).

V roce 2007 vydalo Ministerstvo školství oběžník určený školským radám a guvernérům všech prefektur. Tento oběžník žádal rady prefektur a guvernéry, aby použili revidovaná ustanovení týkající se hodnocení škol, informovali školy ve svém obvodu a poskytli jim potřebnou podporu.

Školské rady obcí mají za úkol podat prefekturním školským radám informace o výsledcích hodnocení a potřebných zlepšeních. Prefekturní rady po obdržení informací provedou nutná opatření vedoucí k zlepšení a podpoře. (přemístění učitelů, provedení vzdělávání a vyslání supervizorů).

4.4.1.2 Metody hodnocení škol

V roce 2008 podle této revize Ministerstvo školství nově vypracovalo *Pokyny pro hodnocení škol*, které slouží jako podklad pro školy při provádění hodnocení. V roce 2009 se začala prověřovat možnost zavedení hodnocení škol třetí stranou. V roce 2009 Ministerstvo školství tyto pokyny revidovalo a zakomponovalo do nich ustanovení o hodnocení třetí stranou. Pokyny obsahují tři metody, jak provést hodnocení škol: 1) sebehodnocení škol, 2) hodnocení provedené osobami majícími vazby na školu, 3) hodnocení provedené třetí stranou.

Hodnocení provedené osobami majícími vazby na školu a hodnocení provedené třetí stranou jsou hodnocení od externích členů. Rozdíl mezi oběma hodnoceními spočívá ve výběru hodnotitelů a ve stanovení kritérií hodnocení. Školy samy provedou výběr hodnotitelů a stanovení kritérií pro hodnocení provedené osobami majícími vazby na školu. V hodnocení provedeném třetí stranou zajišťují tento proces instituce, které provádějí hodnocení. Školy požádají instituci o hodnocení a instituce pak provede hodnocení podle vlastních kritérií.

4.4.1.2.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení je hodnocení, které provádějí učitelé každoročně ve vlastní škole. Škola si určí konkrétní cíl hodnocení na základě stanovených úkolů. V souladu

s tím vytvoří hlavní body pro hodnocení školy a provede hodnocení. Na základě výsledku stanoví opatření vedoucí ke zlepšení. Tento proces neustálého zlepšování se nazývá cyklus PDCA (Plan-Do-Check-Act). Proces sebehodnocení je stanoven Ministerstvem školství a má následující podobu.

- 1) Stanovení cíle školy, který bude předmětem hodnocení
- 2) Stanovení kritérií pro hodnocení naplňování stanoveného cíle
- 3) Kumulativní sbírání informací a materiálů
- 4) Všestranná (v celé oblasti hodnocení) kontrola a hodnocení a každodenní hodnocení
- 5) Provedení sebehodnocení
- 6) Poskytování informací o vykonávání sebehodnocení během celého procesu rodičům
- 7) Vypracování zprávy o výsledku sebehodnocení
- 8) Zveřejnění výsledku sebehodnocení a postoupení zprávy školské radě obce
- 9) Opatření dle výsledků hodnocení

4.4.1.2.2 Hodnocení osobami majícími vazby na školu

Toto hodnocení je provedeno hodnotící komisí, jejíž členové mají vazby na školu. Tato komise hodnotí školu na základě výsledků sebehodnocení rovněž v jednoletých cyklech. Podle *Pokynů pro hodnocení škol* Ministerstva školství (přepracované vydání z roku 2010), musí být hospitace pro hodnocení provedeny standardně jednou za rok a komise vede minimálně třikrát za rok předhospitační a pohospitační rozhovory. Cílem tohoto hodnocení je zvýšit objektivnost a transparentnost sebehodnocení a společným úsilím zlepšit řízení školy (school management) pomocí společného porozumění výsledkům. Nejprve škola vybere členy hodnotící komise. Většinou jsou to lidé mající určitý vztah ke škole, například rodiče, obyvatelé spádové oblasti školy, členové organizací zabývajících se rozvojem mládeže. Proces hodnocení je stanoven Ministerstvem školství a má následující podobu.

- 1) Sestavení hodnotící komise
- 2) Provedení hodnocení
- 3) Vypracování zprávy o výsledku hodnocení
- 4) Zveřejnění výsledku a postoupení zprávy školské radě obce
- 5) Opatření na základě výsledků hodnocení

4.4.1.2.3 Hodnocení třetí stranou

Cílem tohoto hodnocení je zvýšení úrovně vzdělávání pomocí zlepšení řízení školy. Toto hodnocení je provedeno pouze tehdy, když škola i školská rada obce usoudí, že je to nutné. Hodnotiteli jsou především odborníci na vzdělávání, kteří se nepodílejí na řízení školy. Tito pak hodnotí řízení školy (school management) s přihlédnutím k výsledkům jejího sebehodnocení a hodnocení osobami s vazbami na školu. Na rozdíl od výše uvedených hodnocení je však tentokrát škola hodnocena z nezávislého pohledu odborníků.

Školy a školské rady obcí vybírají vhodné hodnotitele hlavně mezi níže uvedenými osobami:

- Profesori pedagogiky na pedagogických fakultách
- Osoby mající zkušenosti s řízením škol, jako jsou bývalí ředitelé či bývalí supervizoři
- Osoby s hlubokou znalostí v oblasti vzdělávacích aktivit ve školách, jako jsou supervizoři ve školské radě v jiných místních správách
- Členové soukromých institucí (výzkumné instituce, neziskové organizace atd.) mající znalosti v oblasti řízení škol (school management)
- Osoby mající znalosti v oblasti spolupráce mezi školami a regiony, jako jsou členové rodičovských organizací (parent-teacher association: PTA) či organizací pro mládež
- Členové obchodních či auditorských organizací s hlubokou znalostí v oblasti managementu organizací

Pro toto hodnocení stanovilo Ministerstvo školství následující proces.

- 1) Výběr hodnotitelů školou
- 2) Provedení hodnocení
- 3) Stanovení výsledku hodnocení včetně nastavení úkolů a zlepšení
- 4) Postoupení výsledku hodnocení škole a školské radě obce a navržení opatření
- 5) Postup školy dle výsledku hodnocení a navržených opatření

4.4.1.3 Hlediska hodnocení

4.4.1.3.1 Oblasti pro hodnocení škol

Ministerstvo školství (2010) stanovilo následujících 12 oblastí spolu s příklady hledisek, ve kterých lze provést sebehodnocení školou a hodnocení osobami s vazbami na školu.

- 1) Kurikulum a výuka
 - Podmínky pro výuku jednotlivých předmětů
 - Podmínky pro implementaci kurikula
- 2) Kariérní poradenství
- 3) Psychologické poradenství
- 4) Řízení ochrany zdraví
- 5) Řízení bezpečnosti
- 6) Speciální vzdělávání
- 7) Organizace školní činnosti
- 8) Další vzdělávání učitelů (podpora zlepšení kvalifikace učitelů)
- 9) Školní vzdělávací cíle a hodnocení školy
 - Stanovení školních vzdělávacích cílů a podmínky pro vykonávání sebehodnocení
 - Podmínky pro provedení hodnocení osobami s vazbami na školu
 - Názory žáků a rodičů na školu a jejich požadavky vůči škole
- 10) Poskytování informací
- 11) Spolupráce s rodiči a okolními obyvateli
- 12) Zajištění vzdělávacích podmínek
 - Zařízení a vybavení
 - Výukové materiály a pomůcky

4.4.1.3.2 Oblasti pro hodnocení škol třetí stranou

Ministerstvo školství (2010) stanovilo následující 4 oblasti spolu s příklady hledisek, ve kterých lze provést hodnocení třetí stranou.

- 1) Řízení školy (school management)
 - Vedení v řízení školy (leadership in the school management)
 - Spolupráce mezi školou a školskou radou obce
 - Stanovení cílů a sebehodnocení školy

- Hodnocení osobami se vztahem ke škole
- 2) Vyučování
- Kurikulum
 - Spolupráce se školskou radou obce
 - Speciální vzdělávání
 - Vzdělávání pedagogických pracovníků ve škole
- 3) Výuka a řízení
- Studentské poradenství
 - Rozvoj osobnosti žáků
 - Řízení ochrany zdraví
 - Řízení bezpečnosti
 - Kariérní vzdělávání (kariérní poradenství)
 - Klubová aktivita (mimoškolní aktivity, například fotbal, tenis, dechová hudba, umění atd.)
- 4) Podpora a spolupráce s rodinou a regiony
- Názory a požadavky žáků a rodičů
 - Poskytování informací týkajících se školy
 - Spolupráce s rodinou a regiony

4.4.1.4 Poskytování informací

Poskytování a zveřejňování informací týkajících se hodnocení škol je stanoveno v *Pokynech pro hodnocení škol* (2010), na základě 43. článku školského zákona. V souladu s těmito pokyny mají školy povinnost zveřejňovat výsledky hodnocení a z nich vyplývající opatření vedoucí ke zlepšení. Udávají i způsob zveřejňování těchto informací, například pomocí webových stránek školy, písemných zpráv rodičům, obecního časopisu apod.

Dále je také vyžadováno, aby školy aktivně zveřejňovaly nejenom výsledky hodnocení, ale i základní informace o škole. Ministerstvo školství vymezuje následující oblasti, ve kterých je škola povinována zveřejňovat informace, a popisuje míru jejich podrobností. Níže jsou uvedeny příklady oblastí stanovených Ministerstvem školství, ve kterých mají školy povinnost zveřejňovat informace.

- 1) Cíl a plán školní práce
- 2) Základní informace týkající se školy

- 3) Výuka předmětů
- 4) Studentské poradenství a kariérní vzdělávání a poradenství
- 5) Řízení bezpečnosti a ochrany zdraví
- 6) Finance školy
- 7) Spolupráce s rodiči a komunitou
- 8) Poskytování informací týkajících se hodnocení školy

4.4.1.5 Průzkum hodnocení škol

V roce 2011 Ministerstvo školství vydalo oběžník, kde oznámilo všem školským radám prefektur a městům se zvláštním statusem, že bude provádět průzkum hodnocení škol. V průzkumu 95,6 % škol odpovědělo, že provedení hodnocení mělo pozitivní vliv na „organizační a nepřetržité zlepšování řízení školy“. 90 % škol na schůzi učitelského sboru sdělilo učitelům výsledek hodnocení a podalo k němu vysvětlení. 78,2 % vedení škol s učiteli prodiskutovalo opatření vedoucí ke zlepšení. Co se týče poskytování informací školami, 83,9 % škol vypracovalo a distribuovalo zprávy týkající se hodnocení školy a 77,9 % škol vytvořilo svou vlastní webovou stránku. Ministerstvo školství také vydalo oběžník, kde všem prefekturám oznámilo, že výsledek průzkumu a jeho analýza je zveřejněna na jeho webových stránkách a požádalo je, aby informovali své školské rady. Kromě toho Ministerstvo školství také představilo „Pokyny pro hodnocení škol“ z 61 samospráv (22 prefektur a 39 obcí)“, které si daly za cíl zlepšit svůj plán pro hodnocení škol.

4.4.2 Hodnocení učitelů

4.4.2.1 Zákony týkající se hodnocení učitelů

Pracovní výkon úředníků a tedy i vzdělávacích pracovníků v samosprávách je hodnocen na základě zákona *Local Public Office Act* (40. článek). Vzdělávací pracovníci jsou jmenováni členy školské rady prefektur. *Act on the Organization and Operation of Local Educational Administration* (46. článek) stanovuje, že hodnocení pracovního výkonu učitelů je provedeno touto školskou radou a je hrazeno z rozpočtu prefektur.

4.4.2.2 Vznik nového hodnocení učitelů

V roce 2000 vydala Národní komise pro vzdělávací reformu ustanovená vládou zprávu *17 doporučení, jak změnit vzdělávání*, ve které doporučuje, aby při

finančním ohodnocení učitelů byl vzat v úvahu výsledek jejich hodnocení. V roce 2001 byl vypracován *Návrh reformy systému úředníků*. Jednou z reforem mělo být zavedení nového spravedlivého a přesvědčivého systému hodnocení úředníků dle jejich schopností a výkonnosti. V roce 2002 Ústřední vzdělávací rada (central education council) vydala *Zprávu o návrhu budoucího systému certifikace učitelů*, ve které bylo doporučeno urychleně začít realizovat studii proveditelnosti zavedení nového systému hodnocení úředníků. V souladu s tím Ministerstvo školství pověřilo školské rady prefektur, aby realizovaly tříletý projekt „Výzkum hodnocení učitelů“. Na základě tohoto pověření všechny prefektury provedly studii proveditelnosti vytvoření a zavedení nového personálního systému hodnocení. (viz 4.4.2.3 Systém hodnocení učitelů, 4.4.2.4 Průzkum provedení hodnocení učitelů)

V roce 2005 vydala Ústřední vzdělávací rada zprávu, ve které zdůraznila, že učitelské povolání není povolání orientované na výkon, a proto je při hodnocení učitelů důležité vzít v úvahu specifika jejich práce a hodnocením je podpořit v jejich růstu, motivaci a sebedůvěře. Ve zprávě z roku 2006 byl kladen důraz na upevňování důvěry rodičů a obyvatel regionu vůči učitelům, ale také na neustálém rozšiřování odborných vědomostí a výukových technik o nové.

4.4.2.3 Systém hodnocení učitelů

Níže je uveden rámec hodnocení učitelů v prefektuře Chiba. Na základě požadavku Ministerstva školství realizovala školská rada prefektury Chiba tříletý projekt „Výzkum hodnocení učitelů“. Roku 2005 byla sestavena „Rada pro personální hodnocení“, která po dobu šesti let prováděla výzkum týkající se systému nového hodnocení učitelů.

V roce 2013 rada vypracovala *Předpis o personálním hodnocení (personnel evaluation) pro vzdělávací pracovníky obecních veřejných škol v prefektuře Chiba*. Dozorčí školské rady prefektury Chiba poté zaslal dozorčím školním radám obcí v prefektuře Chiba o tomto předpisu oznámení a požádal je, aby tento předpis uvedli do praxe.

4.4.2.3.1 Cíle hodnocení učitelů

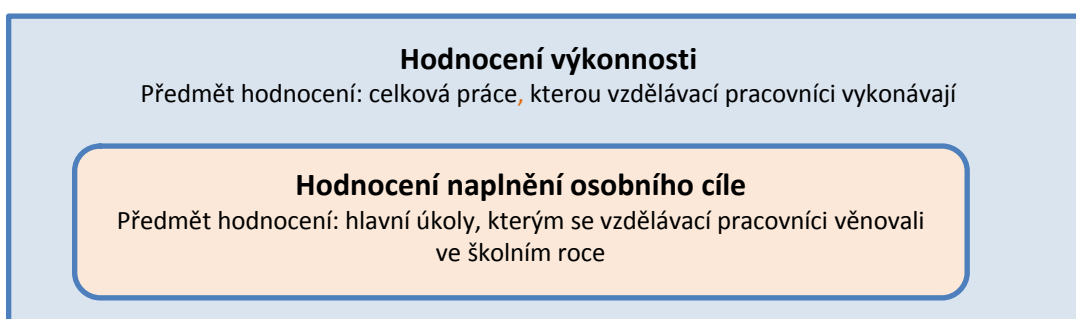
Personální hodnocení podporuje u učitelů rozvoj motivace, nezávislosti, kreativity a pedagogických schopností. Má příznivý vliv na celkový rozvoj lidských

zdrojů. To vede k celkové revitalizaci školy, zlepšení jejího pedagogického vedení a podpoře fyzického a mentálního rozvoje žáků. Cílem hodnocení učitelů je vybudovat školu, která má mezi rodiči a obyvateli regionu důvěru.

4.4.2.3.2 Postupy hodnocení učitelů

Hodnocení učitelů je rozděleno do dvou částí: hodnocení naplnění osobního cíle a hodnocení výkonnosti. Následující schéma ukazuje systém personálního hodnocení v školské radě prefektury Chiba. Hodnocení naplnění osobního cíle je součástí hodnocení výkonnosti.

Obrázek 4 Pojem hodnocení učitelů



Zdroj: Školská rada prefektury Chiba (2013)

Hodnocení naplnění osobního cíle

Učitelé si sami stanovují pracovní cíle v souladu se vzdělávacími cíli školy. Sami si řídí plnění povinností a hodnotí, v jakém stavu se plnění povinností a dosažení cíle nachází.

Hodnocení výkonnosti

Několik hodnotitelů hodnotí celkovou práci vzdělávacích pracovníků školy pomocí třech hodnotících aspektů: 1) Schopnost, kterou vzdělávací pracovníci uplatnili při plnění povinností, 2) Motivace, s jakou přistupují k výkonu povolání, 3) Aktuální výsledky práce.

4.4.2.3.3 Vztahy mezi hodnocenými učiteli a hodnotiteli

Tabulka 5 Hodnotitelé podle kariérních pozic v prefektuře Chiba

Hodnocení učitelé	Hodnotitelé	
	První hodnotitel	Druhý hodnotitel
Ředitel	Osoba, kterou ředitel určil jako hodnotitele	Představitel obce
Zástupce ředitele Manažer administrativy školy	Ředitel	
Zkušený učitel Učitel	Zástupce ředitele	Ředitel
Administrativní pracovník	Zástupce ředitele	
Technický pracovník Ostatní pracovníci	Zástupce ředitele Manažer administrativy školy	

Zdroj: Školská rada prefektury Chiba (2013)

Dočasní učitelé, učitelé s částečným úvazkem a supervizoři hodnoceni nejsou. Perioda (doba) hodnocení je jeden školní rok.

4.4.2.3.4 Časový plán hodnocení učitelů

Tabulka 6 Časový plán hodnocení učitelů

Doba	Oznámení osobního cíle	Hodnocení výkonnosti
Duben	Stanovení cíle (PLAN) -Ředitel stanoví cíl práce školy v oblasti vzdělávání a hlavní cíl. -Vzdělávací pracovníci si stanoví vlastní cíl.	Pozorování a objasnění práce vzdělávacích pracovníků -Hodnotitelé vytvoří „Záznam pozorování a objasnění“, atd. (*Provedení povinné)
Květen	⇒ Odevzdání tabulky, do které vzdělávací pracovníci zapsali svůj osobní cíl	Výběr oblasti práce pracovníků pro hodnocení -Hodnotitelé vyberou oblast práce, kterou mají hodnotit v „Záznamu pozorování a objasnění“.
Duben - Červen	Počáteční pohovor - Na základě odevzdané tabulky ředitel provede se vzdělávacími pracovníky pohovor, kde jim doporučí, jak cíle dosáhnout	
	Vedení výuky v souladu se stanoveným cílem (DO)	1) Výběr aspektů hodnocení -Výběr aspektů hodnocení pro jednotlivé učitele.

Srpen	<p><u>Kontrola plnění stanoveného cíle</u> -Pracovníci vyplní své pokroky do výše uvedeného tabulky a odevzdají ji zástupci ředitele. -V případě, že ředitel usoudí, že je nutné provést pohovor, s pracovníky jej provede. Doporučí jim, jak dále postupovat.</p> <p><u>Vedení výuky v souladu se stanoveným cílem (DO)</u></p>	<p>2) <u>Výběr kritérií hodnocení</u> -Výběr kritérií hodnocení pro jednotlivé učitele.</p> <p>3) <u>Výběr fáze hodnocení</u> -Hodnotitelé posoudí „fáze hodnocení“ podle „zadaných kritérií“.</p> <p>(Hodnotitelé shromáždí výsledky z hodnocení a posoudí je.)</p>
Únor	<p><u>Konečné oznámení (CHECK)</u> -Pracovníci vyplní do výše uvedeného tabulky roční výsledek, úroveň jeho dosažení (sebehodnocení), úkoly pro další školní rok a odevzdají ji zástupci ředitele. -Ředitel provede pohovory s pracovníky a doporučí jim, jak postupovat.</p>	<p><u>Shrnutí poznatků o jednotlivých učitelích</u></p>
Konec ročníku (Březen)	<p><u>Zpětná vazba pro další školní rok (ACTION)</u> -Pracovníci se snaží zlepšit a stanoví si cíl na další škol rok.</p>	<p><u>Hodnocení podle kritérií prvků a položek</u> -Shrnutí poznatků o jednotlivých učitelích podle „prvků hodnocení“, které byly stanoveny podle „položek hodnocení“, a hodnocení a posouzení jejich sebehodnocení.</p>
1. Březen		
Březen	<p>-Ředitel odevzdá kopii tabulky osobního cíle všech pracovníků školské radě obce.</p> <p>*Doba uložení formuláře výkonnosti je tři roky.</p>	<p><u>Souborné zhodnocení a odevzdání školské radě dle hodnocení prvků a hodnocení položek</u> -Hodnotitelé souborně zhodnotí práci učitele na základě sebehodnocení míry dosažení stanoveného cíle a externího hodnocení. (Termín odevzdání je do 10. března.)</p> <p>*Doba uložení formuláře výkonnosti je tři roky.</p>

Zdroj: Školská rada prefektury Chiba (2013)

4.4.2.4 Průzkum provedení hodnocení učitelů

1. dubna 2010 (první den školního roku) provedlo Ministerstvo školství u školských rad 47 prefektur a 19 měst se zvláštním statutem průzkum stavu hodnocení učitelů ve veřejných školách. Ministerstvo školství vydalo oběžník, ve

kterém požádalo o provedení průzkumu. Výsledek průzkumu poté zveřejnilo na svých webových stránkách.

Všech 66 školských rad zavedlo systém hodnocení učitelů ve všech školách. 56 rad provedlo hodnocení schopností, 60 rad provedlo hodnocení výkonnosti a 33 rad provedlo jiné hodnocení. Pokud jde o vzdělávání pro hodnotitele, 28 rad pravidelně konalo vzdělávání pro všechny hodnotitele a 30 rad konalo vzdělávání pro osoby na vedoucích pozicích ve školách. 59 rad zveřejnilo svá kritéria, 6 rad je nezveřejnilo. 48 rad pravidelně seznamovalo učitele s výsledky hodnocení, 8 rad mělo naopak zásadu výsledky učitelům nepředkládat. 16 rad učitele s výsledky hodnocení seznamovalo na základě jejich žádosti. 57 rad uvedlo, že po předání hodnocení hodnotitel s učitelem vykoná pohovor. 2 rady pohovory nekonaly a 1 rada nechala pohovor vykonat jinou osobu, než byl hodnotitel. 38 rad seznamovalo učitele s celým výsledkem, 27 rad oznamovalo pouze část výsledného hodnocení. 38 rad konzultovalo s učiteli jejich stížnosti týkající se hodnocení, 3 rady plánovaly tuto konzultaci zavést a 16 rad konzultaci v úmyslu zavést nemělo.

Podle výsledku tohoto výzkumu všechny školy mají systém hodnocení učitelů a hodnocení provedly. Více než 80 % škol vykonalo vzdělávání pro hodnotitele, uveřejnilo kritéria hodnocení a hodnocené učitele seznámilo výsledkem. To znamená, že většina školských rad a škol provádí hodnocení učitelů s nestranností a transparentností vůči učitelům.

V následující tabulce je popsáno využití výsledků hodnocení.

Tabulka 7 Využití výsledků hodnocení

Oblasti využití	Hodnocení schopností	Hodnocení výkonnosti
Další vzdělávání učitelů	23 rad	18 rad
Umístění učitelů do jiné školy nebo instituce	15 rad	13 rad
Kariérní postup učitelů	20 rad	14 rad
Degradace (sesazení) nebo odvolání učitelů	5 rad	4 rady
Zvýšení nebo snížení platů učitelů	14 rad	13 rad
Bonus	8 rad	11 rad

Pochvala	17 rad	12 rad
Posouzení kvality práce učitelů během zkušební doby	20 rad	15 rad
Vzdělávání týkající se zlepšení výuky	13 rad	6 rad
Ostatní cíle (rozvoj lidských zdrojů, rozvoj dovedností, zlepšení kvalifikace učitelů)	17 rad (13 rad)	21 rad (17 rad)
Nevyužití výsledků hodnocení učitelů	12 rad	15 rad

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstvo školství (2010)

Existují rady, které výsledky hodnocení učitelů vůbec nevyužívají. 46 rad využívá méně než tři oblasti zapsané v tabulce výše. Mezi radami jsou tedy velké rozdíly v tom, zda výsledky využívají a jak je využívají. Tabulka dokazuje, že výsledky využívá poměrně velmi málo rad. Nicméně cílem hodnocení učitelů není využití výsledků. Jeho hlavním cílem je pomocí zlepšení motivace učitelů a rozvoje jejich pedagogických schopností revitalizovat a vybudovat školy mající důvěru rodičů a obyvatel v regionu. (viz 4.4.2.3.1 Cíle hodnocení učitelů) Jinak řečeno, získat nebo využívat výsledky hodnocení není důležité, cílem je pomocí procesu hodnocení pozitivně rozvíjet schopnosti učitelů. Nicméně i tak je potřebné uvažovat o tom, zda by výsledky hodnocení nemohly být lépe využívány.

Poté, co jsou posouzeny pedagogické schopnosti učitelů, je nutné, aby učitelé získali zpětnou vazbu a své nedostatky odstranili. Zdokonalit své pedagogické kvality mohou pomocí interního výzkumu učitelského sboru učitelů a interního vzdělávání. Níže je uveden rámec systému dalšího vzdělávání učitelů včetně interního výzkumu učitelského sboru učitelů a interního vzdělávání. Interní výzkum učitelského sboru učitelů zpravidla zahrnuje výzkum výuky (lesson study), ale může mít i jinou podobu, například výzkum žáků a podobně.

4.5 Systém dalšího vzdělávání učitelů

Další vzdělání učitelů je stanoveno v zákoně takto: „*Vzdělávací pracovníci se musí snažit zlepšit svoje schopnosti pomocí studia a vzdělávání*“ a „*osoba s pravomocí k jmenování učitelů musí podněcovat, plánovat a provádět další vzdělávání učitelů.*“ (21. článek. *Law for Special Regulations Concerning*

Educational Public Service Personnel). Na základě tohoto článku zákona mají učitelé právo, pokud to není překážkou ve výuce, účastnit se se souhlasem ředitele školy externího vzdělávání, které se koná mimo prostory školy. Pokud osoba s pravomocí k jmenování učitelů souhlasí, může se učitel účastnit dlouhodobého vzdělávání a po jeho ukončení se navrátí na učitelskou pozici v rámci obce. Zákon uvádí pojem "osoba s pravomocí k jmenování učitelů" ale v praxi tento orgán představuje školní rada prefektury. Důležité je, že povinnost dalšího vzdělávání učitelů není stanovena přímo pro učitele samotné, ale zákon tuto povinnost klade na školní radu prefektury.

4.5.1. Rámec dalšího vzdělávání učitelů

Ministerstvo školství zveřejňuje následující rámec dalšího vzdělávání učitelů podle správní úrovně. (viz **Obrázek 5** Rámec dalšího vzdělávání učitelů)

4.5.2 Další vzdělávání na úrovni státu

Vzdělávání na úrovni státu probíhá v Národním centru pro rozvoj učitelů, které má podobu nezávislé správní agentury. Je to hlavní národní centrum pro pracovníky veřejných škol. Cílem je zajistit zlepšení základního vzdělání a schopností učitelů pomocí dalšího vzdělávání, které musí být provedeno státem. Aby tohoto cíle bylo dosaženo, jsou konány tři typy vzdělávání: 1) vzdělávání v oblasti řízení školy pro ředitele, zástupce ředitele a učitele, kteří mají hlavní roli v každém regionu, 2) vzdělávání týkající se naléhavých záležitostí školy pro pracovníky na vedoucích pozicích, kteří doučují učitele a plánují vzdělávání v místních samosprávách, 3) zvláštní vzdělávání konané s pověřením od místní samosprávy. Pro akademický rok 2015 bylo plánováno 22 vzdělávacích modulů.

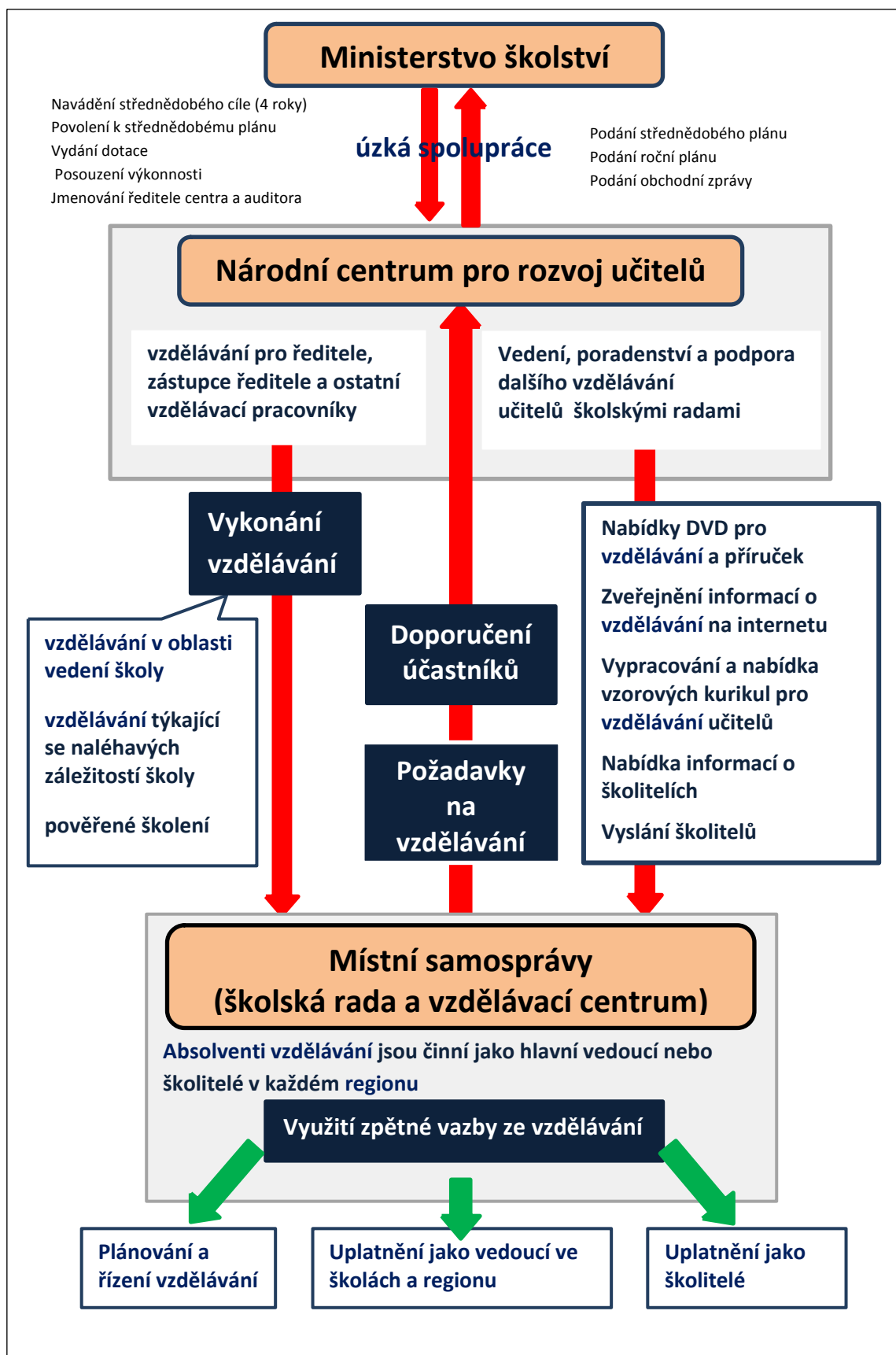
Národního centrum zajišťuje ve spolupráci s místní samosprávou vzdělávání dle následujícího systému. (viz **Obrázek 6** Rámec spolupráce v oblasti dalšího vzdělávání mezi institucemi)

Obrázek 5 Rámec dalšího vzdělávání učitelů

	1. rok	5. rok	10. rok	15. rok	20. rok	25. rok	30. rok	
státní úroveň vykonávána národním centrem pro rozvoj učitelů	<i>vzdělávání v oblasti řízení školy pro ředitele, zástupce ředitele a vedoucí učitele</i>							
			vzdělávání pro zkušené učitele					
				vzdělávání pro ředitele a zástupce ředitele				
			vzdělávání pro nepedagogické pracovníky					
		vzdělávání v zahraničí (od tří měsíců do půl roku)						
	<i>vzdělávání v aktuálních tématech, které slouží pro návazné vzdělávání vedoucích, kteří doučují učitele a plánují vzdělávání v místním samosprávách</i>							
		vzdělávání v oblasti řízení školy, vzdělávání směřující ke zlepšení japonštiny u žáků a studentů, vzdělávání v zahraničí pro specifická vzdělávací témata (dva týdny)						
prefekturní úroveň vykonávána školskou radou prefektury	<i>vzdělávání stanovené zákonem</i>							
	vzdělávání stanovené zákonem pro nové učitele			vzdělávání stanovené zákonem pro učitele s praxí 10 let				
	<i>vzdělávání podle příležitosti</i>							
		vzdělávání stanovené zákonem pro učitele s praxí 5 let				vzdělávání stanovené zákonem pro učitele s praxí 20 let		
	<i>vzdělávání podle funkce</i>							
			vzdělávání pro supervizory					
				vzdělávání pro koordinátory kurkula			vzdělávání pro ředitele a zástupce ředitele	
obecní úroveň vykonávána školskou radou obcí atd.	<i>dlouhodobé výjezdy</i>							
		dlouhodobé stáže v soukromém sektoru a veřejném sektoru						
	<i>vzdělávání pro speciální oblasti a techniku</i>							
		odborné vzdělávání pro vedení školních předmětů a studentské poradenství						
<i>vzdělávání vykonávané školskou radou obcí, školami a individuální</i>								
	vzdělávání vykonávané školskou radou obcí, workshopy ve školách, vzdělávání vykonávané vzdělávacími výzkumnými skupinami, individuální vzdělávání							

Zdroj: Ministerstvo školství (2015)

Obrázek 6 Rámec spolupráce v oblasti dalšího vzdělávání mezi institucemi



Zdroj: Tsukuba kenshu centrum (2015)

4.5.3 Další vzdělávání na úrovni prefektury

4.5.3.1 Funkce vzdělávací komise

Vzdělávací komise existuje pod každou školskou radou prefektur. Hlavními jejími činnostmi jsou: výzkum, další vzdělávání učitelů, poradenství. Konkrétní činnosti záleží na systému a politice každé samosprávy.

Vzdělávací komise prefektury Chiba se například zaměřuje na následující čtyři oblasti:

1) Výzkum

- Realizace základního a praktického výzkumu týkajícího se rozvoje každého vyučovaného předmětu a řízení škol.
- Praktický výzkum týkající se společenských změn a z nich vyplývajících vzdělávacích úkolů v dané prefektuře.

2) Další vzdělávání pracovníků ve vzdělávání oblasti

- Realizace odborného a praktického výzkumu s cílem zlepšit a rozvíjet schopnosti daných pracovníků ve vzdělávání oblasti.
- Poskytování široké podpory ve vzdělávání obyvatelům prefektury.

3) Podpora škol (podpora kurikula)

- Tvorba vzdělávací vize a kurikula dle nového trendu, podpora dalšího vzdělávání.
- Podpora a poradenství učitelům, kteří se snaží o zlepšení schopností či řešení problémů.

4) Poradenství o vzdělávání

- V případě zájmu rodičů či pedagogických pracovníků ve škole poskytuje podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním a školním vzdělávání.

4.5.3.2 Zákonem stanovená vzdělávání na úrovni prefektury

V Japonsku mají učitelé a nepedagogičtí pracovníci ve školách úřednickou pozici, která je pojmenována „vzdělávací pracovník“. Jsou to speciální úředníci, kteří poskytují všem občanům služby ve vzdělávání. Jelikož tyto úředníci mají specifické povinnosti a odpovědnosti, je tato oblast upravena samostatným zákonem *Law for*

special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel. Zákon stanovuje jmenování a odvolávání úředníků, jejich platy, působnost, disciplinární řízení, pracovní povinnosti a další vzdělávání učitelů. Tímto zákonem je tedy uzákoněno další vzdělávání učitelů.

V zákoně jsou uvedeny dva druhy vzdělávání učitelů. První typ se nazývá „zákonem stanovené vzdělávání pro nové učitele“ a druhý se nazývá „zákonem stanovená vzdělávání pro učitele s praxí 10 let“. Oba typy vzdělávání jsou povinné pro všechny učitele.

V roce 1949 byl schválen zákon o úřednících ve vzdělávání, avšak neurčoval žádné povinné vzdělávání pro učitele stanovené zákonem. V roce 1988 byl zákon částečně revidován a zavedl „zákonem stanovené vzdělávání pro nové učitele“ (23. článek. *Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel*). Kolem roku 1998 byl diskutován problém „učitelů bez dostatečné pedagogické schopnosti“. Výsledkem této společenské diskuse bylo, že v roce 2003 bylo uzákoněno „zákonem stanovené vzdělávání pro učitele s praxí 10 let“ (24. článek. *Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel*).

Dále byl v roce 2007 částečně revidován zákon *Law for Special Regulations Concerning Education Public Service Personnel* a *Educational Personnel Certification Law* (zákon o certifikaci učitelů). Na základě toho zákona byl stanoven nový systém „periodické obnovy učitelské licence“ a „vzdělávání pro učitele s nedostatečnou pedagogickou schopností“ (Hattori, 2009). Pokud školská rada u učitele neuzná jeho pedagogickou schopnost za dostatečnou, musí tento učitel absolvovat "vzdělávání pro učitele s nedostatečnou pedagogickou schopností". V případě, že si dotyčný učitel po absolvování vzdělávání své pedagogické schopnosti nezlepší a školská rada dojde k závěru, že není schopen řádně vyučovat žáky, podnikne potřebné kroky k jeho odvolání (25. článek. *Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel*).

4.5.3.2.1 Zákonem stanovené vzdělávání pro nové učitele

„Vzdělávání pro nové učitele stanovené zákonem“ se koná v průběhu celého školního roku a má dvě části. Jedna část vzdělávání se odehrává mimo školu (jednou za týden, celkem 30 dnů za rok) a druhá část vzdělávání se odehrává ve škole (dvakrát za týden, celkem 60 dnů za rok). Školská rada musí vybraným učitelům předkládat roční plán vzdělávání k nahlédnutí.

Tabulka 8 Přehled zákonem stanoveného vzdělávání pro nové učitele

	Interní vzdělávání	Externí vzdělávání
Cílová skupina	Učitelé nově jmenovaní školskou radou prefektur vyučující na veřejných školách. (mimo nových dočasných učitelů ve veřejných školách a nových učitelů v soukromých školách.)	
Cíl	Rozvíjet znalosti, smysl pro zodpovědnost a praktické pedagogické schopnosti pomocí absolvování praktického vzdělávání a cvičení.	
Počet hodin	Minimálně 10 hodin za týden a 300 hodin za rok	Minimálně 25 dní za rok
Školitelé	Zkušení učitelé v konkrétní škole	Externí speciální školitelé
Příklady vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> - Vzdělávání v oblasti základních znalostí pro učitele - Konzultace po hospitaci ve výuce nového učitele (hodnocení a poradenství) - Konzultace po absolvování vzorové výuky vedené zkušeným učitelem (příklady dobré výuky, ukázka vzorové výuky novým učitelům) 	<ul style="list-style-type: none"> - Přednášky a cvičení ve vzdělávacím centru v místní samosprávě atd. - Pomocí zkušeností v soukromém sektoru nebo sociálním zařízení - Pomocí zkušeností z veřejně prospěšných prací nebo aktivit v přírodě - Pomocí zkušeností z pobývání v mládežnickém vzdělávacím zařízení

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstvo školství (2015)

Ministerstvo školství zveřejnilo v roce 2007 dokument *Obsah a cíle zákonem stanoveného vzdělávání pro nové učitele*, v němž je navržen vzorový rámec ročního vzdělávání pro nové učitele. Hlavními body jsou základní vzdělání, vedení třídy, výuka předmětů, oblast mravního chování, předmět speciální aktivity a integrované studie a dále studentské a kariérní poradenství. Podle tohoto rámce jsou podrobně navržena témata vzdělávání, obsah vzdělávání, počet hodin, cíle vzdělávání (jaké

pedagogické schopnosti a odborné dovednosti si nový učitel rámci vzdělávání osvojí).
(viz **příloha č. 2**: Rámec ročního vzdělávání pro nové učitele)

4.5.3.2.2 Zákonem stanovené vzdělávání pro učitele s praxí 10 let

Cílovou skupinou vzdělávání jsou učitelé s praxí 10 let ve veřejných školách (10 let od jmenování školskými radami prefektur). Cílem vzdělávání je podpora a zlepšení vedení studentů ve vyučovaných předmětech, studentské poradenství atd. Dalším cílem je podpořit učitele v rozvoji jejich odborné specializace na základě jejich individuálních schopností a zdatnosti. Toto probíhá ve třech fázích: „posouzení schopností a zdatnosti učitele a rozvržení individuálního plánu vzdělávání“, „absolvování vzdělávání“ a „zhodnocení výsledků vzdělávání“.

Posouzení schopností a zdatnosti učitele a rozvržení plánu individuálního vzdělávání

Ministerstvo školství oznamuje rámec zákonem stanoveného vzdělávání pro učitele s praxí 10 let. V první fázi dochází k posouzení schopností a zdatnosti učitele a rozvržení individuálního plánu vzdělávání. Nejprve školská rada prefektur stanoví kritéria ohodnocení. Podle těchto kritérií ředitel školy posoudí učitele na základě jeho schopností ve vedení žáků ve vyučovaných předmětech a studentského poradenství. Hodnocení je vykonáno ve spolupráci se zástupcem ředitele, koordinátorem kurikula a zkušebními učiteli. Při hodnocení učitele asistuje rovněž supervizor. Ředitel školy vytvoří rozvržení plánu individuálního vzdělávání podle schopností a zdatnosti učitele a také stanoví, jaké hodnocení bude následovat po skončení vzdělávání. Zde je bráno v úvahu sebehodnocení učitele, jeho názor a představy. Dále ředitel školy předloží plán vzdělávání školské radě prefektur. Školská rada prefektur jej přizpůsobí a rozhodne o finální verzi plánu individuálního vzdělávání a hodnocení výsledků po jeho skončení.

Absolvování vzdělávání

Druhou fází je samotné vzdělávání. Možné jsou následující dva typy vzdělávání.

Tabulka 9 Přehled zákonem stanoveného vzdělávání pro učitele s praxí 10 let

	Během prázdnin	V průběhu semestru
Počet dnů	Kolem 20 dnů za rok	Kolem 20 dnů za rok
Místo	Národní centrum pro rozvoj učitelů atd.	Hlavně ve školách
Lektor	Zkušení učitelé a supervizoři atd.	Ředitelé školy, zástupci ředitele a koordinátoři kurikula (vedení a poradenství)
Obsah vzdělávání	-Vedení předmětů -Studentské poradenství -Zvýšení specializace dle zdatnosti atd.	-Zkušební výuka -Studie učebních materiálů atd.

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstvo školství (2015)

Hodnocení výsledků po absolvování vzdělávání

Poslední fází je evaluace výsledků po absolvování vzdělávání. Ředitel školy hodnotí učitele na základě vedení předmětů a studentského poradenství po skončení vzdělávání. Také informuje školskou radu prefektur o výsledcích vzdělávání. Školská rada prefektur je využívá pro vzdělávání dalších učitelů.

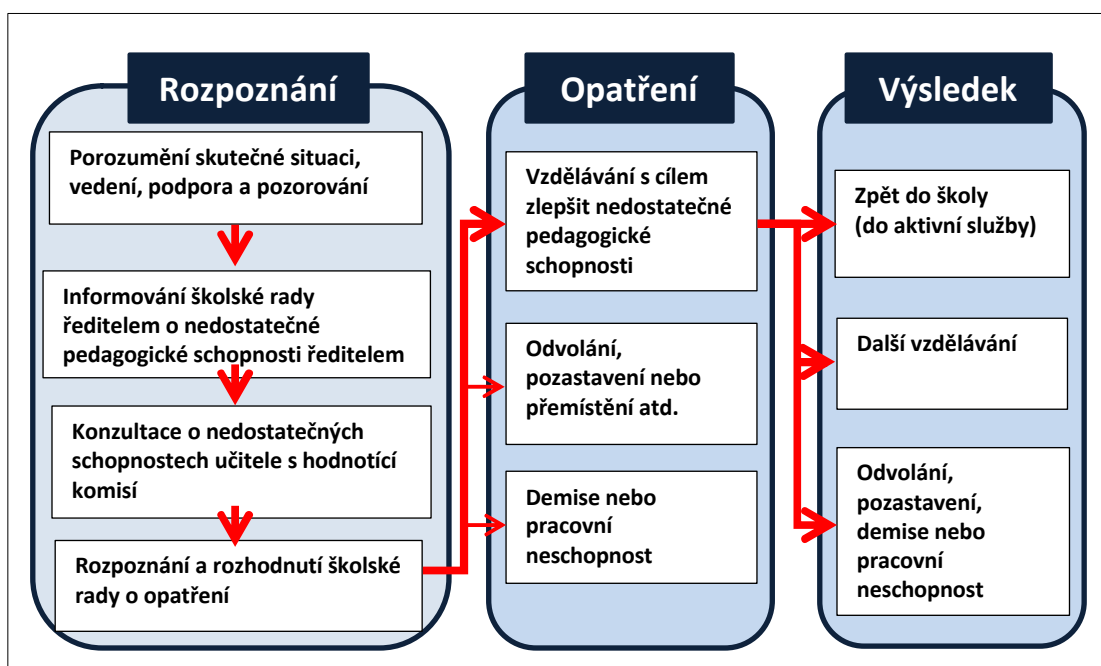
4.5.3.2.3 Vzdělávání pro učitele s nedostatečnou pedagogickou schopností

V roce 2002 byl částečně revidován *Act on the Organization and Operation of Local Educational Administration* (25. článek). Dle něj školské rady prefektur mohou odvolat učitele, jehož plat je hrazen prefekturou, z důvodu nedostatečné pedagogické schopnosti a mohou ho zaměstnat jako úředníka v jedné z místních samospráv (47. článek).

V roce 2008 bylo stanovené vzdělávání pro učitele s nedostatečnou pedagogickou schopností (25. článek. *Law for Special Regulations Concerning*

Educational Public Service Personnel). Příručka Ministerstva školství určuje tři fáze: rozpoznání, opatření, výsledek. Podle tohoto opatření každá školská rada prefektury vytvořila konkrétní rámec a kritéria, dle kterých se vzdělávání řídí. Vzdělávání je povinné pro učitele, kteří byli označeni školskou radou jako učitelé s nedostatečnou pedagogickou schopností.

Obrázek7 Rámec výběru učitelů s nedostatečnou pedagogickou schopností



Zdroj: Ústřední vzdělávací rada (2006)

4.5.3.3 Ostatní vzdělávání na úrovni prefektury

V souladu se zákonem je rada povinna vytvořit rámec vzdělávání pro vzdělávací pracovníky, jehož součástí je i zákonem stanovené vzdělávání (21. článek. *Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel*). Obsahy rámců se liší dle vzdělávacích politik prefektur.

Například v prefektuře Chiba provádějí dva druhy vzdělávání učitelů: krátkodobé vzdělávání a dlouhodobé vzdělávání dle věstníku *Rámec vzdělávání pro vzdělávací pracovníky prefektury Chiba* vydaným školskou radou prefektury Chiba v roce 2010. Krátkodobá vzdělávání jsou rozdělena do čtyř skupin:

- 1) zákonem stanovené vzdělávání
 - vzdělávání pro nové učitele
 - vzdělávání pro učitele s praxí 10 let
- 2) vzdělávání dle učitelského zájmu pro všechny učitele
 - vzdělávání pro učitele s praxí 5 let
- 3) vzdělávání dle funkcí pro všechny učitele
 - vzdělávání pro nové ředitele školy a nové zástupce ředitele
 - vzdělávání pro nové koordinátory kurikula
 - vzdělávání pro nové supervizory
- 4) vzdělávání ve speciálních oblastech a technologiích
 - vzdělávání ve výuce jednotlivých předmětů
 - vzdělávání v oblasti mravního vzdělávání
 - vzdělávání v oblasti studentského poradenství

Dlouhodobých vzdělávání se mohou učitelé účastnit pouze na základě doporučení ředitele školy a úspěšného složení kvalifikační zkoušky. Doba vzdělávání je od čtyř měsíců do dvou let. Mezi druhy dlouhodobého vzdělávání například patří „vzdělávání ve výuce předmětů“, „vzdělávání v oblasti speciálního vzdělávání“, „klinické vzdělávání“, „vzdělávání v podobě stáže v soukromém sektoru“, „vzdělávání na fakultách pro magisterské a postgraduální studium“.

4.5.4 Další vzdělávání na úrovni obce

4.5.4.1 Rámec vzdělávání pro vzdělávací pracovníky na úrovni obce

Každá obec si stanoví vlastní rámec vzdělávání dle politiky své prefektury. Níže je uveden rámec vzdělávání pro vzdělávací pracovníky obce Chiba, která je hlavním městem prefektury Chiba. Má podrobný a praktický systém vzdělávání odpovídající politice její prefektury. Pod školskou radou obce Chiba byl ustanoven „Výbor pro průzkum vzdělávání učitelů“, jehož členy jsou učitelé, profesori na pedagogické fakultě a úředníci sekretariátu školské rady obce Chiba. Podle věstníku *Plán vzdělávání pro vzdělávací pracovníky obce Chiba (2012)* je vzdělávání učitelů rozděleno z dlouhodobého pohledu do čtyř fází dle počtu roků praxe. Po vstupu do další fáze učitel nejprve prochází vzděláváním.

1) Fáze nově příchozích učitelů

V tomto období si učitelé osvojují plnění úkolů plynoucích z jejich pozice a základy odbornosti. Do této fáze jsou zařazeni učitelé s pedagogickou praxí od 0 do 5 let. V prvním roce se účastní „zákonem stanoveného vzdělávání pro nové učitele“. Vybudují si vlastnosti a dovednosti týkající se jejich povolání a učitelské filosofie v oblastech, jako jsou výukové techniky, současné vzdělávací úkoly, mentální postoje či plnění povinností.

2) Počáteční fáze

Během tohoto období si učitelé upevní odbornost vzdělávacích pracovníků. Touto fází prochází učitelé s pedagogickou zkušeností od 6 do 10 let. Zlepšují si zde pedagogické schopnosti a praktické dovednosti. Na počátku 6. roku praxe se účastní „vzdělávání pro učitele s praxí 5 let“. Osvojí si zde způsob, jak využít svých pedagogických schopností a praktických dovedností, odhalovat vlastní nedostatky a řešit úkoly.

3) Prostřední fáze

V tomto období si učitelé prohlubují odbornost a uplatňují své dovednosti. Do této fáze jsou začleněni učitelé s pedagogickou praxí od 11 do 20 let. Na počátku 11. roku praxe se účastní „zákonem stanoveného vzdělávání pro učitele s praxí 10 let“. Toto vzdělávání je určeno k hlubšímu rozvoji učitelské odbornosti ve vedení třídy, výuce předmětů a studentském poradenství.

4) Pozdní fáze

Během tohoto období dochází k prohloubení odbornosti ve specifické oblasti a využití pedagogických schopností založených na bohatých zkušenostech. Patří sem učitelé s pedagogickou praxí více než 21 let. Na počátku 21. roku praxe se učitelé účastní „vzdělávání pro učitele s praxí 20 let“. Jejich dosavadní profesní zkušenost je následně zhodnocena v posílení jejich vlivu na školní pedagogickou činnost, kde přispívají k bezproblémovému fungování pedagogického sboru ve škole.

4.5.5 Další vzdělávání na úrovni školy

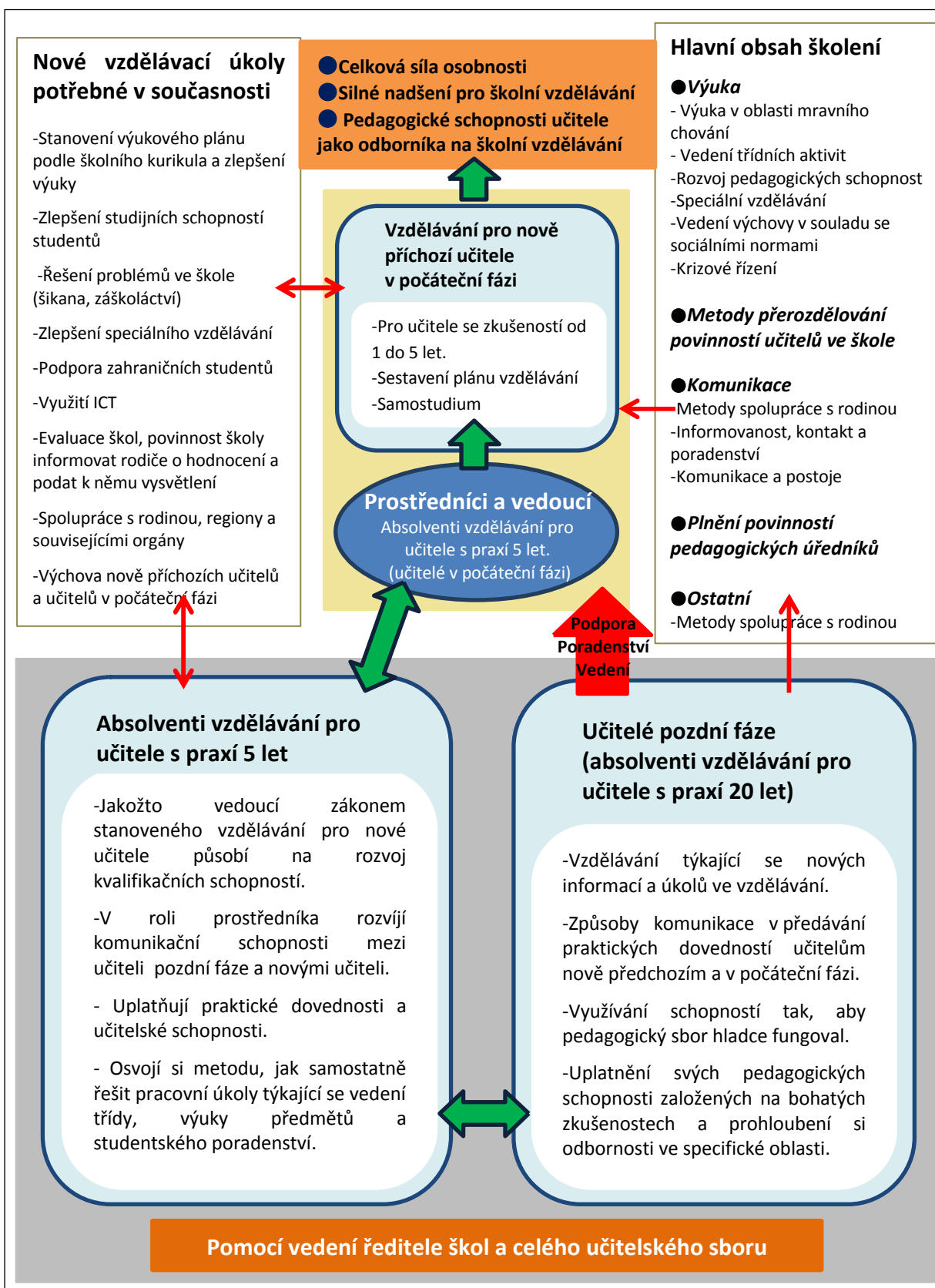
Podle zprávy z jednání rady pro vzdělávání učitelů (1999) je nutné, aby v každé škole bylo zavedeno takové řízení školy pod vedením ředitele, kde on sám, zástupce ředitele a vedoucí učitelé denně poskytují poradenství a podporu ostatním učitelům při plnění jejich každodenních povinností. Dále je nutné stanovit takový systém interního vzdělávání, ve kterém obsah vzdělávání odpovídá konkrétním vzdělávacím úkolům ve školách a regionech. Zpráva dokládá, že se interní vzdělávání a interní výzkum výuky prováděný pedagogy v jednotlivých školách liší.

4.5.5.1 Školní výzkum výuky jako interní vzdělávání

Interní vzdělávání ve školách má většinou podobu interního školního výzkumu výuky (Generální vzdělávací centrum Chiba, 2008). Podle revize Školského nařízení z roku 1900 je školským inspektorem Ministerstva školství prováděna inspekce ve školách. Všichni učitelé procházejí vzděláváním zaměřeným na hospitaci výuky a bylo vytvořeno speciální vzdělávání týkající se studia výukových materiálů, hodnocení a hospitace výuky jednotlivých předmětů. Později se v odborné vzdělávací publikaci, která byla vydána v roce 1933 (Okigaki), objevil pojem „Interní studijní skupina“. Po revizi kurikula v roce 1968 začali učitelé různé vzdělávací úkoly ve školách sdílet, přičemž se předpokládalo, že učitelé k jejich řešení zaujmou aktivní přístup. Po další revizi kurikula z roku 1977 se v mnoha prefekturách zvýšil počet případů, kdy se mezi hlavní úkoly lokální vzdělávací politiky dostalo i interní vzdělávání. Ve stejné době se zvýšil počet škol, které začaly provádět interní školní výzkum organizovaný pedagogy, kteří ve školách působili (Takagi & Fujii, 2010).

Každá školská rada při místní správě vytváří model interního vzdělávání ve školách a navrhuje podle toho systém vzdělávání. Jako příklad lze uvést model interního vzdělávání navržený školskou radou obce Chiba dle její vzdělávací politiky (*Návrh Plánu rámec školení pro vzdělávací pracovníky obce Chiba*, 2012). Je to model spolupráce nově přichozích učitelů a učitelů z pozdní fáze při interním vzdělávání ve škole.

Obrázek 8 Model spolupráce nově příchozích učitelů a učitelů z pozdní fáze na interním vzdělávání ve škole



Zdroj: Školská rada obce Chiba (2012)

4.5.5.2 Rámec školního výzkumu výuky

Mnoho školských rad shromažďuje výsledky výzkumu ve školách a na jejich základě upravuje doporučené postupy. Jako příklad lze uvést Generální vzdělávací centrum prefektury Chiba, které v roce 2008 vydalo publikaci *Příručka školního výzkumu*. Základem je revize manuálu vytvořeného v roce 1981 školskou radou prefektury Chiba. V této publikaci jsou uvedeny podrobné kroky, jak postupovat při realizaci jednoletého školního výzkumu výuky.

Postup při realizaci školního výzkumu výuky:

1) Sdílení výzkumného tématu

- Nastavení reálného výzkumného tématu, kterým se budou všichni učitelé zabývat
- Nastavení cíle výzkumu s jasným výsledkem
- Konkretizace prostředků potřebných k dosažení cíle výzkumu

2) Vytvoření výzkumného týmu učitelů a ročního výzkumného plánu

- Zřízení výzkumného týmu učitelů
- Sestavení proveditelného ročního plánu

3) Provedení výzkumu

- Provedení výzkumu v běžné výuce
 - Hospitace učitelů v týmu ve výzkumných vyučovacích hodinách
 - Společná diskuse pedagogů o výsledcích hospitací

Příklad 1: Učitelé plánují různé vyučovací jednotky pro dosažení společně stanovených vzdělávacích cílů. Při realizaci těchto vyučovacích jednotek jim hospitují další členové učitelského sboru. Potom porovnávají jednotlivé výukové postupy a diskutují jejich výsledky.

Příklad 2: Učitelé provedou výzkum výuky ve stejné oblasti v jiných ročnících (např. poměr v matematice: násobení a dělení ve 4. ročníku, procenta v 5. ročníku, poměr v 6. ročníku). Potom porovnávají výsledky a diskutují didaktiku (použitou ve vyučovacích hodině) podle stupně vývoje žáků.

Příklad 3: Učitelé pořizují videonahrávky své vyučovací hodiny (celé nebo její části). Potom učitelé společně shlédnou videonahrávky a diskutují o nich.

Příklad 4: Učitel s praxí předem připraví podrobný plán výukové jednotky jako podklad pro hospitaci začínajících učitelů.

- Školní workshop, který spočívá v tom, že učitelé jiných škol a supervizoři školských rad přijdou na hospitace vyučovacích hodin, ve kterých se realizuje výzkum výuky v rámci jednoho nebo dvou dnů jednou za rok
 - Učitelé diskutují výsledky s dalšími učiteli ve škole.
 - Některé školy uspořádají také diskusi s učiteli jiných škol a supervizory.
 - Supervizoři školských rad chodí na hospitaci do škol ve svém regionu a snaží se rozpoznat kvalitu učitelů, kteří v regionu vyučují. Supervizoři si někdy vytvářejí názor na kvalitu učitelů na základě kontroly jejich učebních plánů (Saito, 2015).
 - Informace, kterou supervizoři získávají ve workshopech, je používána pro přemístování učitelů. (Např. školská rada intenzivně přemísťuje skvělé učitele do škol, ve kterých žáci dosahují špatných vzdělávacích výsledků nebo ve kterých se vyskytuje problémové chování.)

4) Uspořádání výsledků výzkumu

- Vypracování zprávy o výzkumu; zpráva je vypracovávána individuálně nebo ve skupině.

5) Následné hodnocení školního výzkumu

- Hodnocení plánu výzkumu
- Hodnocení realizace výzkumu
- Hodnocení možností zavedení výsledků do praxe
- Vytvoření celkové zprávy o výzkumu, která je odevzdána na začátku školního roku

4.5.5.2 Výzkum výuky (Lesson study)

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.2, japonské školy mají tradiční postupy při realizaci výzkumu výuky a interního vzdělávání, kde se učitelé jeden od druhého navzájem učí. V japonských školách je také vysoký podíl učitelů, kteří jsou podporováni interními mentory anebo dostávají pravidelnou zpětnou vazbu od ředitelů škol a ostatních učitelů (OECD, 2013).

Výzkum výuky nabývá ve škole velmi rozmanitých podob a liší se i svým rozsahem. Nejčastější formou je výše uvedený výzkum výuky realizovaný v jedné škole (Baba, 2005).

Podle informací publikovaných institucí National Institute for Educational Policy Research existuje v 90,5 % základních škol celoškolský výbor pro výzkum výuky. Na nižších středních školách se takový výbor nachází v 79,1 % škol. 98,7 % základních škol a 90,7% nižších středních škol si interně stanovuje jedno společné výzkumné téma. V 90,5 % základních škol a 79,1 % nižších středních škol je realizován výzkum výuky více než 1 krát za rok (Chichibu, 2014).

Učitelé organizují výzkumné týmy pro jednotlivé ročníky nebo jednotlivé předměty. Při plánování výuky již počítají s tím, že do ní bude výzkum výuky zakomponován. Díky spolupráci učitelů v průběhu celého procesu si učitelé díky vzájemnému učení průběžně zvyšují svoje individuální pedagogické schopnosti. Zároveň je posilována kolegiálníta mezi učiteli v dané škole.

4.5.5.2.1 Definice výzkumu výuky

Výzkum výuky představuje cestu ke zlepšení výuky prostřednictvím předvedení vlastní výuky ostatním učitelům a interaktivní diskuse o této výuce (slovník Degitální daijisen). Podle Baba (2005) je výzkum výuky metodou, která pomáhá učitelům zlepšit svou výuku pomocí zpětné vazby od kolegů a interaktivní diskuse s nimi. Výzkum výuky je velmi efektivní nástroj profesního rozvoje učitelů přímo ve školách. Výzkum výuky sestává z následujících tří fází; 1) studie výukových materiálů, 2) vykonání výuky, 3) diskuze o výuce.

1) Studie výukových obsahů

Zde učitelé transformují teoretický koncept, který je obsažen ve státním kurikulu a v učebnicích do praktického kurikula ve třídě. Uskutečňuje se ve dvou krocích.

- Vyhledávání a výběr výukových materiálů odpovídajících výukovému cíli
- Promyšlení plánu výuky pro potřeby výuky konkrétních žáků ve vyučované třídě; tvorba plánu výuky

Je velmi důležité, že při vykonávání těchto činností spolu učitelé z výzkumného týmu spolupracují.

2) Provedení výuky

Učitelé provedou výzkumnou vyučovací hodinu (research lesson) podle předem připraveného plánu výuky. Kolegové, případně i učitelé z jiných škol (jednali se o otevřenou hodinu) tuto výuku pozorně sledují. Všichni pozorovatelé obdrží od vyučujícího učitele vytištěný výukový plán. Jak již bylo uvedeno výše, v otevřených výzkumných vyučovacích hodinách hospitují také supervizoři a univerzitní pedagogové.

3) Diskuze o výuce

Účastní se učitel, který odučil výzkumnou vyučovací hodinu, a pozorovatelé analyzující rozdíly mezi plánem výuky (cíle a otázky pro žáky atd.) a její skutečnou realizaci. Účast v diskuzi je volitelná. Někdy se účastní jenom kolegové z výzkumného týmu, jindy i učitelé z jiných škol, supervizoři i univerzitní pedagogové.

Orientační scénář diskuse je následující:

- Pozdrav.
- Vysvětlení plánovaného postupu výuky učitelem, který provedl výzkumnou vyučovací hodinu: cíle výuky, otázky pro žáky, plánované vyučovací bloky, informace o žácích ve vyučované třídě a jejich potřebách, atd.
- Pozorovatelé kladou vyučujícímu učiteli doplňující dotazy a vyjadřují svoje názory na jeho výuku, ve kterých se opírají o své vlastní pedagogické zkušenosti.

Diskuse pomáhá objevit nové problémy a úkoly, kterých si učitel před provedením výuky nevíš. Vyměňování názorů s účastníky diskuse, kteří mají různé pracovní pozice a zkušenosti, vede ke zlepšení výuky.

4.5.5.2.2 Vzor výukového plánu

Obecná základní škola Nakaumi si pro výzkum na druhém stupni v roce 2015 stanovila téma „Rozvoj aktivní interakce mezi žáky“. V rámci tohoto výzkumu uskutečnili učitelé v této škole 27. 11. 2015 otevřenou hodinu. Pro účel otevřené hodiny byla vytvořena brožura s výukovými plány vytvořenými pro výzkumné vyučovací hodiny. Jeden z těchto výukových plánů je uveden níže.

Sedmý ročník, třída A, Plán výuky na přírodovědu

- Pátá hodina, 27. 11. 2015
- Vyučující: Nahoko Miyazono
- Učební místo: Laboratoř

1. Název vyučovacího bloku: Jevy pozorovatelné na osobních předmětech

2. Cíle vyučovacího bloku:

- 1) Přemýšlet o různých jevech pozorovatelných na osobních předmětech a zvýšit zájem žáků o pojmy světlo, zvuk a fyzikální síla.
- 2) Žáci se naučí pozorovat projevy světla, zvuku a síly.
Naučí se přistupovat vědecky k jevům, se kterými se setkávají v každodenním životě.
- 3) Naučí se provést experiment a pozorovat projevy světla, zvuku a síly na osobních předmětech, které je provázejí v každodenním životě.
Naučí se popsat výsledky experimentu a vyjádřit je pomocí diagramu, obrázku nebo tabulky.
- 4) Naučí se vysvětlovat jevy s porozuměním fyzikálních zákonitostí týkajících se světla, zvuku a působení síly.

3. Příprava na výuku:

1) *Obsah*

Hlavním cílem vyučovacího bloku je kultivovat vědecké myšlení žáků prostřednictvím provedení experimentu a vědecké analýzy různých jevů, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě. Žáci rozumí zákonitostem týkajícím se světla, zvuku a síly, se kterými se běžně setkávají, nevědomě. O neobvyklých jevech přemýšlejí s použitím svých pravidel. Podle navrženého výukového procesu by žáci mohli učinit nová zjištění a některé jevy, se kterými se setkávají v každodenním životě, by se jim mohli jevit překvapivými.

Žáci vizuálně studovali vlastnosti světla a síly na prvním stupni základní školy. Na druhém stupni bych chtěla přivést žáky k tomu, aby rozuměli jejich vlastnostem konkrétněji a aby přemýšleli o jejich zákonitostech vědecky, i když jejich projev není vizuální.

2) *Informace o žácích*

Žáci mají různé zkušenosti se světlem v každodenním životě. Avšak jen málo žáků přemýšlí o jevech, se kterými se setkávají, a zkoumají jejich zákonitosti. Většina žáků nedokáže vyjádřit a popsat vědecké příčiny zkoumaných jevů. Žáci nejsou také motivováni zkoumat jevy, kterým těžko rozumějí. Je důležité udržet kontinuální zaujetí žáků pro výuku a jejich soustředění.

3) *Učení*

Tento vyučovací blok obsahuje experimenty. Snažím se koncipovat úvod vyučovacího bloku tak, abych žákům zprostředkovala setkání se zajímavým jevem, aby se zvýšila jejich motivace pro výuku. Současně navrhuji žákům pro řešení úvodního jevu vědeckou myšlenku. Kromě toho poskytuji žákům pracovní listy (work sheets), které jim pomůžou přemýšlet o sledovaném jevu a porozumět mu.

4) *Zpracování cíle „Rozvoj aktivní komunikace mezi žáky“*

Chtěla bych rozvíjet u žáků dobré komunikační návyky. Důležité je, aby se naučili přijímat názory kolegů a sdělovat své názory kolegům. Přijímání názorů jiných podněcuje přemýšlení. Výměna názorů zároveň pomáhá žákům v budování sounáležitosti. Nyní se setkáváme se situací, že někteří žáci nepřijímají v některých situacích názory kolegů klidně. Chtěla bych pomoci žákům, aby vyjadřovali svůj názor sebejistě a zároveň respektovali názory svých kolegů.

4. Výukový plán a kritéria vyučovaného bloku: Celková délka vyučovaného bloku je 8 hodin.

Tabulka 10 Výukový plán a kritéria vyučovaného bloku: Jevy pozorovatelné na osobních předmětech

Malá jednotka (stupeň)	Číslo hodiny	Název malého jednotky	Hlavní činnost	Kritéria			
				Zájem, motivace a postoje	Vědecké myšlenky	Dovednost experimentovat a pozorovat	Znalosti a porozumění
1. stupeň	1. hodina	<u>Způsob vidění</u> -Žáci si všimají vztahu mezi způsobem vidění a paprskem s použitím příkladů jevů každodenního života.	-Přemýšlí, proč můžeme vidět věci. -Vysvětlují, že světlo postupuje rovně.	-Mají zájem o různé projevy světla a jsou ochotni je zkoumat.			-Vysvětlují vidění: můžeme vidět věci, protože odražené světlo postupuje ze zdroje světla do očí.
2. stupeň	2. hodina	<u>Odraz světla</u> -Provedou experiment na odraz světla.	-Zjistí, jak se odráží světlo v zrcadle.	-Mají zájem o vlastnosti zrcadla a jsou ochotni je zkoumat.	-Popisují a vysvětlují, jak postupuje paprsek ze zdroje světla do obrazu v zrcadle.		
	3. hodina	-Můžou zjistit vztah mezi věcí v zrcadle a experimentátorem.	-Provedou výzkum a zjistí pravidlo o postupu světla, které bylo odraženo zrcadlem.			-Vyplní tabulku o úhlu dopadu a úhlu odrazu.	-Vysvětlují pravidlo odrazu světla.

3. stupeň	4. hodina	<u>Způsob průchod paprsku přes transparentní předměty</u> -Zjišťují, podle jakého pravidla se láme paprsek v transparentních předmětech.	-Zjistí, jak prochází světlo mezi vodou (sklem) a vzduchem. -Zjistí pravidlo.		-Vysvětlují jev „vystoupení mince k povrchu vody“ podle výsledku experimentu.	-Zjišťují způsob průchodu světla přes transparentní předměty.	
	5. hodina				-Vysvětlují pravidlo lomu světla a úplného odrazu světla.		-Vysvětlují vztah mezi úhlem dopadu a úhlem odrazu na lomu světla. -Vysvětlují úplný odraz.
4. stupeň	6. hodina	<u>Funkce čočky</u> -Provedou experiment, aby získali obraz formulovaný vypouklou čočkou.	-Zjistí funkci vypouklé čočky. -Zjistí rozdíl mezi viděním na blízko a na daleko.	-Mají zájem o vypouklou čočku a o to, jak upravuje vidění.			
	7. hodina		-Formují obraz, jehož velikost je stejná jako velikost originálu. -Zjistí pravidlo o průchodu světla přes vypouklou čočku.		-Zjišťují způsob formování obrazu pomocí odrazu na plátnu s vypouklou čočkou.	-Používají vypouklou čočku, aby měřili velikost a pozici originálu a obrazu. -Sledování zaznamenají do tabulky, kterou si sami navrhnou.	
	8. hodina		-Formují originál a virtuální obraz s popisem.			-Formují originál a virtuální obraz s popisem.	-Vysvětlují rozdíl mezi originálem a virtuálním obrazem.

Zdroj: Miyazono (2015)

5. Plán dnešní vyučovací hodiny: 3. stupeň, 5. hodina

1) Název dílčí jednotky: Způsob průchodu paprsku transparentními předměty

2) Cíl dnešní výuky:

- Žáci zjistí, jak prochází světlo přes transparentní předměty.
【Kritérium: *Dovednost experimentovat*】
- Žáci vysvětlí jev „vystoupení mince k povrchu vody“ podle výsledku experimentu. 【Kritérium: *Vědecké myšlenky*】

3) Pomůcky: Tablet PC, televize, sklo, mince (10 jen), přístroj se zdrojem světla, půlkruhová čočka, pracovní listy

4) Postup dnešní výuky:


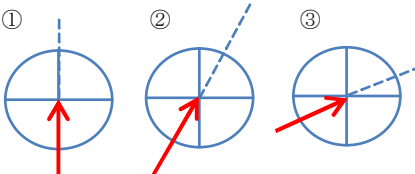
Záměr učitelky

- aby žáci zrekapitulovali výuku z minulé hodiny a zjistili, zda si osvojili příslušné poznatky. 【A】
- aby žáci pochopili cíle výuky a očekávané dovednosti. 【B】
- aby si žáci prohloubili a rozšiřovali myšlenky prostřednictvím vzájemné komunikace. 【C】
- aby žáci refleктоvali výuku a ohodnotili svůj výkon. 【D】
- aby žáci přijímali, respektovali a povzbuzovali kolegy. 【E】

Scénář vyučovací hodiny

Tabulka 11 Scénář vyučovací hodiny

Stupeň procesu	Min.	□ Činnosti žáků ve výuce ★ Očekávané reakce žáků	◎ Poznámky k učení ◆ Podpora <i>Hodnocení</i> 【kritéria】 [způsoby]
Úvod	5	<input type="checkbox"/> Zopakování probraného učiva. ★ Můžou vidět věci. ⇒ Světlo z předmětů vstupuje do očí. ★ Světlo rovně prochází vzduchem. <input type="checkbox"/> Vyučující vloží minci do misky a nalije do ní vodu. Žáci pozorují, jak vypadá mince. (demonstrace vyučujícího)	◎ Učitelka vede žáky k tomu, aby vědomě pracovali s dovedností, kterou získali v minulé výuce. 【A】 Vyučující ukáže konkrétní skutečné věci s cílem motivovat žáky pro výuku.

Přemýšlení a prohloubení	10	<div style="border: 1px solid black; background-color: #d9e1f2; padding: 5px; text-align: center;"> Dnešní úkol: <i>Proč můžeme vidět mince ve vodě?</i> </div> <p><input type="checkbox"/> Předpokládají cestu průchodu světla z mince.</p> 	<p>[B] Vyučující položí na tabuli kartu, na které je napsán dnešní úkol.</p> <p>⊙ Vyučující ukáže žákům na monitoru jejich předpoklady.</p>
	10	<p><input type="checkbox"/> V dalším experimentu je místo vody používána půlkruhová čočka.</p> <p><input type="checkbox"/> Provedení experimentu.</p> 	<p>⊙ Vyučující ukáže žákům způsob provedení experimentu na monitoru.</p> <p>Žáci zjišťují způsob průchodu světla přes transparentní předměty. [Dovednost experimentu] [Pracovní listy]</p> <p>◆ Vyučující zakleslí dopad světla jinou barvou (šipka).</p>
	10	<p><input type="checkbox"/> Zapiší výsledky o průchodu světla podle popisu do pracovních listů.</p> <p>① Světlo prochází rovně. ② Směr průchodu světla se změní na rozhraní. ③ Světlo se odráží na rozhraní.</p>	<p>⊙ Vyučující pomůže žákům shrnout své poznatky o průchodu světla transparentními předměty.</p> <p>[C] Vyučující pomůže žákům přemýšlet o úkolu a popsat průchod světla podle výsledku experimentu.</p>
	10	<p><input type="checkbox"/> Přemýšlí o tom, jaký vliv má průchod světla na jev viditelnosti mince, a popisuje cestu jeho průchodu.</p> <p><input type="checkbox"/> Žáci vzájemně diskutují o svých popisech, a shrnují názor své skupiny na výsledky experimentu.</p> <p><input type="checkbox"/> Prezентují názor své skupiny na výsledky experimentu.</p>	<p>Vysvětlují jev „vystoupení mince k povrchu vody“ podle výsledku experimentu. [Vědecké myšlenky] [Pracovní listy]</p> <p>⊙ Vyučující ukáže žákům shrnutí popisu a klíčových slov podle jejich vyjádření na monitoru.</p>
Shrnutí	5	<p><input type="checkbox"/> Zjistí, proč se mince jevila ve vodě výše, než ve skutečnosti byla.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9e1f2; padding: 10px; text-align: center;"> Dnešní závěr: Příčina jevu, že mince se jeví ve vodě výše, spočívá ve změně směru průchodu světla na rozhraní mezi vzduchem a vodou. </div>	<p>[D] Vyučující pomůže žákům shrnout závěr dnešní výuky.</p> <p>[E] Hodnotí se spolupráci ve skupině.</p>

Zdroj: Miyazono (2015)

6. Zápis na tabuli

Opakování z minulé hodiny


Vidět věci \Rightarrow Světlo z věci vstupuje do očí

Světlo --- postupuje rovně ve vzduchu

Dnešní úkol

Proč se můžeme dívat na minci, i když ji přelijeme vodou?

[předpoklad]



neviditelní

Viditelné v případě přelití vodou!!

Přemýšlení

Výsledek Skupina 1	Výsledek Skupina 2	Výsledek Skupina 3	Výsledek Skupina 4
Výsledek Skupina 5	Výsledek Skupina 6	Výsledek Skupina 7	Výsledek Skupina 8

[Závěr lekce]

Odraz --- Jev, že se světlo odrazí na rozhraní, když světlo prochází šikmo přes transparentní sklo.

Zdroj: Miyazono (2015)

4.5.6 Individuální vzdělávání

Učitelé mohou své pedagogické schopnosti zdokonalovat i individuálně mimo školu. V Japonsku existují společnosti pro studium různých předmětů a oblastí a mnoho učitelů je v těchto společnostech členem. Některé z těchto společností jsou organizovány celostátně a vydávají svůj měsíčník nebo bulletin. Publikování v těchto periodikách je z hlediska hodnocení výkonu učitele oceňováno. Škola si sama rozhoduje, kolik bodů připiše učitelům za publikaci v časopise. Společnosti pořádají celonárodní sjezdy, kterých se účastní učitelé z celé země a předvádějí vzorové vyučovací hodiny s hospitacemi. Po těchto vyučovacích hodinách je pořádáno sympozium, kde se aktivně diskutuje didaktika použitá ve vyučovací hodině.

Například sekce matematiky na fakultní základní škole při univerzitě Tsukuba má „Společnost pro studium výuky matematiky na základních školách“ (The society for the study of „lesson study“ of Elementary mathematics). Je to společnost pro studium matematiky na základní škole organizovaná sekci matematiky na základní škole při univerzitě v Tsukubě. Každé léto pořádá svůj celonárodní sjezd. Během dvou dnů se ho zúčastní přes 1 000 učitelů a jsou prodány stovky knih od celonárodně uznávaných učitelů matematiky. Celonárodní shromáždění pořádá každé léto i „Společnost pro studium dnešní výuky matematiky na základní škole“ (The society for the study of Elementary mathematics teaching today). Je také celonárodní společnost organizovaná profesory matematiky na pedagogických fakultách a učiteli na základních školách. Autory jejího měsíčníku jsou učitelé na základních školách, profesori matematiky na pedagogických fakultách a přední odborníci pro kurikulum matematiky na Ministerstvu školství (senior specialist for curriculum of mathematics at Ministry of education) atd.

Takovéto společnosti mají pobočky po celé zemi a pořádají také regionální sjezdy. Kromě matematiky jsou pořádány i sjezdy zaměřené na jiné předměty (japonštinu, historii, geometrii, přírodní vědy, atd.)

Aktivní účast ve výše uvedených společnostech zvyšuje odbornost a může mít pozitivní vliv i na kariérní postup učitelů. Svou specializaci si mohou zvyšovat například psaním učebnic a metodických příruček, sestavováním školního kurikula či účastí na výzkumných projektech, které ovlivňují vzdělávací politiku Ministerstva školství.

4.6 Proces implementace kurikulárních změn

Níže je popsán proces tvorby a zavedení učebního plánu od revize školního kurikula, učebnic a metodických příruček až po implementaci nového kurikula do škol. Tento proces probíhá jednou za 10 let.

Tabulka 12 Časový harmonogram zavedení nových osnov a nových učebnic

školní rok	základní škola 1. stupeň		základní škola 2. stupeň	
	Nové školní osnovy	Nové učebnice	Nové školní osnovy	Nové učebnice
2007	Březen – zveřejnění nových školních osnov		Březen - zveřejnění nových školních osnov	
2008	Červen - zveřejnění překlenovacího kurikula	Editace nakladatelstvím	Červen - zveřejnění překlenovacího kurikula	
2009	Duben - použití překlenovacího kurikula	Testování Ministerstvem školství	Duben - použití překlenovacího kurikula	Editace nakladatelstvím
2010	↓	Přijetí a výběr školskými radami	↓	Testování Ministerstvem školství
2011	Duben – použití nového kurikula	Používání nových učebnic	↓	Přijetí a výběr školskými radami
2012	↓		Duben - použití nového kurikula	Používání nových učebnic

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstvo školství (2015)

4.6.1 Školní kurikulum a jeho výklad

Japonské školní kurikulum je aktualizováno Ministerstvem školství jednou za 10 let a je distribuováno všem učitelům zdarma.

Pokud se kurikulum změní, může se stát, že některé části, které byly obsaženy v předchozím kurikulu, budou odstraněny nebo změněny. Také se může stát, že nové

kurikulum bude obsahovat i části, které se v předchozím kurikulu vůbec nevyskytovaly. Pokud se změní kurikulum tak, že by se dané učivo učilo v jiném ročníku, než je dosud běžné, a někteří studenti by vlivem této změny neprobrali danou látku, učí se tito studenti podle předchozího kurikula, nikoliv podle nového kurikula. Například v revizi v roce 2007, která byla ovlivněna výsledkem mezinárodního výzkumu PISA, byly určité části kurikula odstraněny či přesunuty do jiných ročníků a nějaké části byly zařazeny nově.

4.6.1.1 Informační semináře týkající se nového kurikula

Ministerstvo školství pořádá informační semináře týkající se nového kurikula s cílem vysvětlit jeho účel a hlavní změny a uvést je ve známost.

Ministerstvo školství centrálně organizuje vzdělávací semináře o novém školském kurikulu. Nejprve se tyto semináře konají v šesti velkých městech (Tokio, Osaka, Hyogo, Fukuoka, Gifu a Hiroshima), a následně se pak konají ve všech prefekturách, kde jsou organizovány jak Ministerstvem školství, tak školskou radou prefektury. Na vzdělávacích seminářích v prefekturách přednáší úředníci, kteří se před tím zúčastnili vzdělávání na centrální úrovni pořádané ministerstvem. Tímto způsobem je zaručen přenos informací z centrální úrovně na nižší úroveň prefektur. Následující tabulka ukazuje druhy informačních seminářů týkajících se nového kurikula.

Tabulka 13 Druh informačních seminářů o novém školském kurikulu

Druh informačních seminářů	Místo	Přednášející	Posluchači
Hlavní vzdělávací seminář	šest měst	Ministerstvo školství	Školské rady prefektur
Regionální vzdělávací seminář	všech 47 prefektur (souvislé a účinné vysvětlení s ICT)	Ministerstvo školství Prefekturní úředníci, kteří se zúčastnili centrálního semináře	Školské rady obcí Vzdělávací pracovníci ve školách
Veřejný vzdělávací seminář	všech 47 prefektur	Ministerstvo školství	Rodiče Vzdělávací průmysl Nevládní a neziskové organizace atd.

Zdroj: Autorka. Viz Ministerstvo školství (2015)

Kromě těchto seminářů distribuuje Ministerstvo školství všem rodičům brožuru, kde jasně popisuje a vysvětluje obsah nového kurikula (v roce 2008 vyšla tato brožura nákladem cca 12 500 000 výtisků).

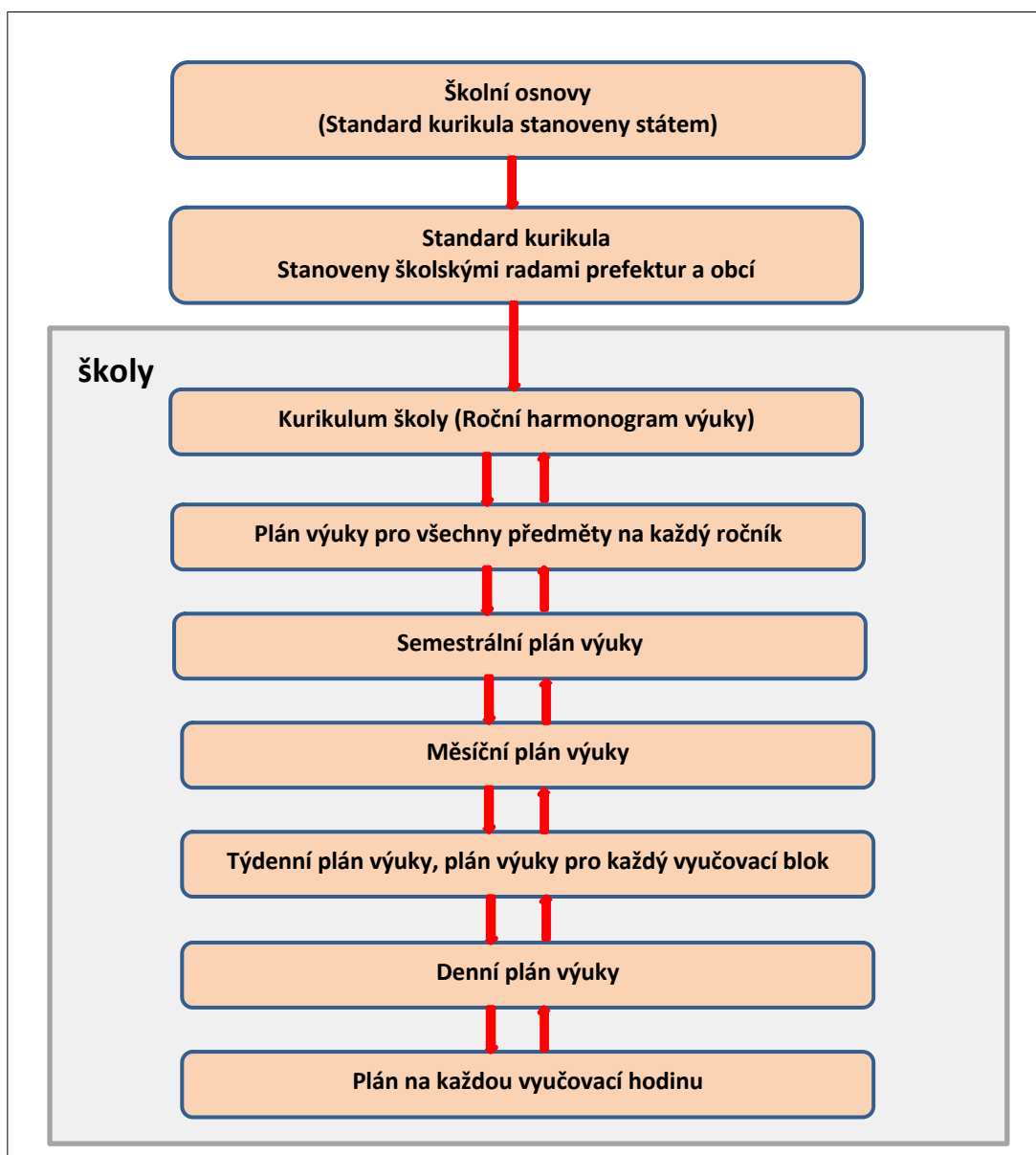
4.6.1.2 Výklad školního kurikula

Ministerstvo školství tvoří ke kurikulu výklad tak, aby učitelé zřetelně porozuměli jeho obsahu a účelu provedené revize. Tato publikace nemá právní závaznost, avšak všechna nakladatelství se jí při editaci učebnic řídí (večerník Asahi shimbun, 25. 12. 2009).

4.6.1.3 Státní rámec třídního kurikula

Podle státem stanovených školních osnov, které jsou základem kurikula, tvoří školské rady prefektur a obcí své standardy kurikula. Podle toho každá škola tvoří vlastní kurikulum a výukový plán. Na začátku školního roku sestaví vlastní roční harmonogram výuky. Podle tohoto harmonogramu učitelé postupně vytvářejí konkrétní plány: 1) plán výuky pro všechny předměty pro každý ročník, 2) plán výuky na každý semestr (většinou 3 semestry), 3) měsíční plán výuky, 4) týdenní plán výuky a plány jednotlivých vyučovacích jednotek, 5) denní plán výuky, 6) plán na každou vyučovací hodinu. Tyto plány jsou ověřeny použitím ve výuce a v případě potřeby jsou přepracovány. (viz následující **obrázek 9** Osnovy a kurikulum)

Obrázek 9 Osnovy a kurikulum



Zdroj: Teuchi (2006)

4.6.2 Učebnice a metodické příručky pro učitele

4.6.2.1 Učebnice

Zákon o učebnicích *Act on Temporary Measures concerning the publication of textbooks* definuje učebnice následovně „Učebnice je kniha určená žákům nebo studentům, vytvořená v souladu s kurikulem a používaná ve výuce jako hlavní učební pomůcka předmětu. Byla osvědčena Ministrem školství a publikována pod hlavičkou Ministerstva školství“ (2. článek. *Act on Temporary Measures concerning the publication of textbooks* od roku 1948 a poslední revize 24. Červen. 2015). To

znamená, že kniha začne být považována za učebnici až po té, co je certifikována Ministerstvem školství. Jak je uvedeno v **Tabulce 12** Časový harmonogram zavedení nových osnov a nových učebnic, prochází učebnice před tím, než je připravena pro použití ve výuce, čtyřmi fázemi (kompilace, ověření, dodání, použití).

4.6.2.1.1 Kompilace učebnic

Každé nakladatelství uzavře smlouvu s učiteli nebo vysokoškolskými profesory, kteří jsou odborníky na příslušné předměty. Ti sestaví pracovní skupiny, které učebnice vytvoří.

4.6.2.1.2 Ověřování učebnic

Současný systém státního ověřování vhodnosti učebnic byl zaveden v roce 1948 a jeho proces je popsán níže.

- a) Přihlášení vydavatelů do výběrového řízení (4. článek. *Act on Temporary Measures concerning the publication of textbooks*)
- b) Inspekce učebnic je prováděna předními odborníky pro kurikulum na Ministerstvu školství (např. senior specialist for curriculum of mathematics at Ministry of Education) a členy Autorizační rady pro výzkum učebnic (Textbook Authorization Research Council). Z jejích řad jsou jmenováni odborníci, kteří každou učebnici podrobněji prověří. O výsledcích informují radu.
- c) Rada je sestavena z univerzitních profesorů s odborností na daný předmět. Rada prověří, zda jsou učebnice v souladu se školním kurikulem, zda obsahují vhodný učební materiál či zda se shoduje s výsledkem inspekce popsaném v bodě b). Na základě tohoto pak určí, zda učebnice bude či nebude použita nebo popřípadě oznámení rozhodnutí pozdrží.
- d) V případě, že byla doporučena určitá korekce a je rozhodnuto, že je vhodné učebnici znovu prověřit, informuje Ministr školství o této skutečnosti vydavatele.

- e) Na základě rozhodnutí nakladatel učebnici opraví. Vytvoří tabulku obsahující opravené části a spolu s opravenou učebnicí vše znovu přeloží k posouzení.
- f) Rada znovu učebnici prověří a Ministr rozhodne, zda může či nemůže být použita.

4.6.2.1.3 Výběr a dodání

Pravomoc výběru učebnic pro veřejné základní školy a nižší střední školy (obecní školy) mají školské rady obcí, pro veřejné vyšší střední školy (prefekturní školy) jsou to školské rady prefektur. Pro státní nebo soukromé školy učebnice vybírají ředitelé škol. Školské rady prefektur sestaví Radu pro výběr učebnic pro dané kurikulum. Tato rada prozkoumá učebnice a sestaví o tomto zprávu. Tuto zprávu předá osobám s pravomocí k výběru učebnicí a asistuje jim při výběru učebnic. Tyto osoby pak prozkoumají vzory učebnic, vyberou nejvhodnější a jejich počet oznámí školské radě prefektury (7(1). článek. *Act on Temporary Measures concerning the publication of textbooks*). Školská rada prefektury poté oznámí Ministerstvu školství potřebné množství učebnic (7(2). článek). Na základě tohoto Ministerstvo školství určí množství každého typu učebnice potřebného pro celou zemi a vydavatelům dotyčných učebnic zadá zakázku (8. článek). Nakladatelství, která byla Ministerstvem školství vybrána, na sebe berou povinnost učebnice vydat a dodat je do každé školy po celé zemi (10. článek).

Následující tabulka popisuje přehled počtu učebnic schválených k publikaci pro školní rok 2014.

Tabulka 14 Počet učebnic schválených k publikaci pro školní rok 2014

	Počet sérií (edic) publikovaných učebnicí	Počet druhů publikovaných učebnicí	Počet učebnicí zaokrouhlo na tisíce	Počet nakladatelství
Základní školy	51	293	70,780,000	14
Nižší střední školy	75	134	35,330,000	16
Vyšší střední školy	884	915	31,010,000	42
Speciální školy	21	183	50,000	7

Zdroj: Ministerstva školství (2015)

4.6.2.1.4 Použití učebnic

Od školního roku 1963 Japonsko zavedlo systém bezplatné distribuce učebnic. Stát nakupuje učebnice a dodává je všem žákům a studentům ve veřejných školách (státní, prefekturní a obecní) i v soukromých školách každý rok zdarma.

4.6.2.2 Metodické příručky pro učitele

Jak bylo uvedeno výše, jelikož učebnice jsou vytvořeny v souladu se školním kurikulem a jeho výkladem, je důležité, aby učitelé plně porozuměli tomuto kurikulu a řídili se jím během výuky. Proto je v tomto ohledu pro ně důležitá metodická příručka. Příručka obsahuje vzor ročního plánu výuky, kde jsou v chronologickém pořadí uvedeny výukové bloky. Dále obsahuje vzory výukových plánů na každý vyučovací blok. Specifikuje, kolik výukových hodin je potřeba pro jeden blok, a obsah látky v každé vyučovací hodině. Popisuje cíle každé výuky, vzorový zápis na tabuli, příklady otázek vedoucích žáky ke správnému přemýšlení o daném tématu, příklady předpokládaných odpovědí žáků na otázky učitele, způsob zapojení žáků do výuky a prezentování jejich názorů k danému tématu, příklady kritérií hodnocení (čtyři hlediska: "zájem, motivace a postoje", "myšlení a úsudek a vyjádření", "dovednost", "znalosti a porozumění") a příklady podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí konkrétní situace, na které se učitelé mají při výuce zaměřit. Každá škola při sestavování ročního či ostatních plánů výuky vychází z metodických příruček.

Téměř všechna nakladatelství vydávající učebnice vytvářejí také metodické příručky. Ty usnadňují učitelům nastudovat obsah předmětů a vést výuku v praxi. Učitelé s krátkou pedagogickou praxí se mohou kromě účasti na vzdělávání zdokonalovat v didaktice také pomocí samostudia. Příručka učebnic pro učitele je jeden z důležitých faktorů podporujících učitele a jejich studium předmětů.

4.7 Závěr

Tato kapitola se neomezila pouze na popis kariérního systému učitelů v Japonsku, ale popsala i řadu dalších mechanismů, které v japonském vzdělávacím systému fungují a práce učitelů se nějakým způsobem dotýkají. Abychom

porozuměli kariérnímu systému, musíme ho zkoumat v interakci s ostatními prvky vzdělávacího systému a v širším kontextu práce učitele, neboť nefunguje nezávisle, ale právě v kontextu ostatních pravidel, procedur a mechanismů.

Popis mechanismů také dobře ukazuje rozmanitost kariérních příležitostí pedagogických pracovníků v Japonsku, kteří se mohou uplatňovat v řadě pozic na různých úrovních systému. Je důležité si uvědomit, že v Japonsku existují různé kariérní cesty i mimo kariérní systém v samosprávách. Učitel se v pozdější fázi své kariéry může například podílet na vytváření státní vzdělávací politiky nebo se může věnovat tvorbě učebnic a pedagogických příruček v soukromém nakladatelství.

Když japonské ministerstvo školství zavádí nové opatření nebo provádí revizi stávajícího postupu v kariérním systému, pošle souběžně s legislativní implementací oznámení školským radám prefektur, aby byly dobře informovány. Spolu s tím ministerstvo vytváří a uveřejňuje pokyny týkající se opatření nebo prováděných úprav (pokyny zahrnují cíle, kritéria pro hodnocení úspěšné implementace, vzory dokumentů atd.). V souladu s pokyny pak vytvářejí školské rady prefektur časový harmonogram implementace a své originální rámce s podrobnějšími a konkrétnějšími kritérii a vzory, které následně posílají školským radám obcí. Tedy pro prosazování opatření vzdělávací politiky existuje jasně vymezený řetěz poskytování podrobnějších pokynů a rámců pro podřízené systémy (ministerstvo – školské rady prefektur – školské rady obcí – školy). Tento systém zajišťuje realizaci vzdělávací politiky v Japonsku. Má ovšem i své kritiky, kteří namítají, že takovýto pevný systém má za následek omezení rozmanitosti praxe ve školách.

Tento způsob prosazování opatření vzdělávací politiky umožňují školské rady prefektur a obcí zejména prostřednictvím supervizorů, kterými jsou zkušení učitelé (učitelé s pedagogickou zkušeností od 10 let do 25 let a učitelé v roli hlavních učitelů, zkušebních učitelů nebo supervizorů podle Ministerstva školství. Viz 4.3.2. Kariérní postup učitelů) a kteří figurují jako prostředníci mezi školskou správou a školami. Na úrovni samosprávy působí dozorčí, ale v rámci distribuovaného vedení se uplatňují právě supervizoři působící ve školách a ředitelé škol. Supervizoři hrají významnou úlohu v procesu zlepšování školy, kde se uplatňují zejména v interním výzkumu učitelského sboru ve školách a pomáhají nově příchozím učitelům zlepšovat jejich výuku. Ředitelé školy tedy působí jako vedoucí, nicméně v řadě situací jsou součástí

distribuovaného vedení právě supervizoři, kteří jeho prostřednictvím působí na zlepšování výuky v celé škole.

Odborná zdatnost a rozmanitost zkušených učitelů tedy velmi podporuje zvyšování kvality japonského vzdělávacího systému. Zkušení učitelé mohou realizovat svůj další kariérní postup nejen ve školách, ale také při tvorbě a implementaci vzdělávací politiky na regionální i státní úrovni. Existují příklady různých kariérních cest, které učitelům umožňují průběžně zvyšovat jejich dovednosti a zodpovědnosti. K průběžnému udržování a zvyšování motivace slouží také dříve popisované vzdělávání učitelů.

V japonském vzdělávacím systému (v kurikulu i ve vyučovacích jednotkách) vše vychází z nastavení cílů (například z cílů vzdělávání nastavených na národní úrovni, z cílů práce školy, z cílů vyučovací hodiny a podobně). Míra dosažení cílů je hodnocena v případě učitelů i žáků podle kritérií, která jsou dopředu podrobně stanovena. Tedy vždy jsou vymezeny cíle a spolu s nimi kritéria pro jejich hodnocení. Takový způsob přispívá ke zlepšení dovedností učitelů. Na základě kritérií se učitelé učí porozumět myšlenkám a reakcím žáků. Zkušení učitelé pomáhají nově příchozím učitelům plánovat scénáře jejich vyučovacích hodin ve výzkumu výuky podle svých pedagogických zkušeností. Distribuované vedení zkušených učitelů tak plní ve výzkumu výuky důležitou funkci a tím významně přispívá ke zlepšování pedagogické práce v celém systému.

5 Kariérní systém učitelů v ČR

5.1 Projekt kariérního systému učitelů

V České republice byl přijat zákon o pedagogických pracovnících v roce 2004 (č. 563/2004 Sb.). Podle tohoto zákona představuje kariérní systém soubor pravidel, která jsou stanovena pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů (č. 563/2004 Sb. §29). Kariérní stupeň je určen popisem činností, odbornou kvalifikací a popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady, které musí pedagogický pracovník naplnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat. Zařazení pedagogického pracovníka do vyššího kariérního stupně je podmíněno výkonem činností:

- 1) specializovaných, nebo metodických, nebo metodologických, nebo náročnějších zejména z hlediska psychické námahy a náročnosti na přípravu,
- 2) řídicích.

Dále je podmíněno plněním odborné kvalifikace podle § 6 až 21 (*Díl 2 Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků*) a u činností, které stanoví ministerstvo prováděcím právním předpisem, též plněním dalších kvalifikačních předpokladů. Dalšími kvalifikačními předpoklady jsou:

- 1) pedagogická praxe, kterou se rozumí výkon přímé pedagogické činnosti,
- 2) osvědčení o způsobilosti k výkonu specializované nebo metodické nebo metodologické nebo řídicí činnosti vydané akreditovanou vzdělávací institucí.

Podmínky zařazení pedagogického pracovníka do kariérního stupně, popis činností, délku pedagogické praxe, podmínky získávání osvědčení a systém hodnocení stanoví ministerstvo prováděcím právním předpisem vydaným podle § 24 (6), „*Ministerstvo stanoví prováděcím předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitra nebo Ministerstvo obrany stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol, které zřizuje.*“.

Podle tohoto zákona, byla vydána (Č. 317/2005 Sb.) vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)).

Podle informační brožury Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) jsou však podle této vyhlášky možné pouze dvě karierní cesty pedagogických pracovníků (cesta ke specializačním a cesta k funkčním pozicím). Vyhláška neumožňuje zohlednit kvalitu práce učitele, a proto není stávající karierní systém pro pedagogické pracovníky motivační (NIDV, 2015).

Na poradě dne 1. 2. 2011 schválila porada vedení MŠMT koncepci nového karierního systému učitelů (Č. 317/2005 Sb.). Koncepce vycházela z *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR z roku 2007* a dále z připravovaného *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011*, v němž bylo zakotveno zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků. Hlavním cílem této koncepce bylo stanovit principy karierního systému učitelů umožňujícího celoživotní zvyšování kvality jejich práce, propojeného s atestacemi a navázaného na motivující systém odměňování na základě transparentních pravidel.

V dlouhodobých záměrech byla navrhována následující opatření.

Cílem je zkvalitnit počáteční přípravu pedagogů a vytvořit motivující systém profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

- Zvýšit kvalitu počátečního vzdělávání pedagogických pracovníků (průběžně)
- Zvýšit kvalitu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (průběžně)
- Kromě tradičních forem DVPP (MŠMT, 2013)
- V souladu s navrženými opatřeními novelizovat právní normy

Cílem je vytvoření samostatného systému odměňování pedagogických pracovníků s návazností na odpovídající karierní systém.

- Odměňování pedagogických pracovníků
 - Zlepšit platové ohodnocení kvalifikovaných pedagogických pracovníků tak, aby měsíční plat učitelů nebyl nižší než 20 tisíc Kč (MŠMT, 2011)
 - Připravit samostatný platový systém odměňování pedagogických pracovníků, v němž bude propojen základní platový postup s karierním systémem tak, aby kromě pozvolnějšího růstu platů byla lépe ohodnocena kvalitnější práce učitelů. K tomuto účelu nastavit oceňování práce učitelů pomocí atestačních stupňů, jejichž účelem bude prokázat míru kvality učitelovy práce (MŠMT, 2013)
 - Připravit a projednat s pedagogickými asociacemi karierní systém, který je

bude motivovat k dalšímu profesnímu rozvoji učitelů a kvalitní pedagogické práci, jehož základní principy se budou opírat o (MŠMT, 2013)

- Požadovanou délku pedagogické praxe
 - „Standardizované“ zhodnocení pedagogické činnosti učitele
 - Absolvování vzdělání k atestaci a vykonání atestačních zkoušek
- Harmonizovat obsah stávajících právních předpisů s potřebami profesního rozvoje tak, aby byla jasně vymetena pravidla pro všechny účastníky, a nastavit postupy, které umožní rozeznat, ohodnotit a odměňovat kvalitní práci učitelů
 - Nastavit nový systém výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů základních a středních škol (MŠMT, 2012)

Současný kariérní systém byl shledáván nedostatečným z následujících důvodů.

- Nejsou stanoveny principy profesního rozvoje učitelů
- Jsou rozpoznány pouze funkční pozice v kariérním systému, ale nejsou popsány klíčové úrovně očekávané kvality práce profese učitele
- Existuje jen dílčí provázanost mezi DVPP a kariérním systémem na podporu funkčních pozic, ale ne na kontinuální podporu růstu kvality práce učitele
- V zásadě neexistuje motivující systém odměňování podporující kvalitu práce – zodpovědnost leží na řediteli školy bez jasných a transparentních pravidel
- Učitelé nejsou stávajícím kariérním systémem příliš motivováni

Současně s tím byl v roce 2011 zahájen projekt kariérního systému v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnosti jako Individuální projekt národní (IPn). Projekt byl hrazen z Evropského Sociálního Fondu (ESF) a státního rozpočtu České republiky a řešen v Národním institutu dalšího vzdělávání. Hlavním cílem projektu bylo vytvořit kariérní systém učitelů a ředitelů a navrhnout systém vzdělávání a podobu profesního portfolia pedagogických pracovníků. Podle OECD (2009) je portfolio souborem materiálů, které jsou shromážděny učiteli s cílem dokumentovat jejich aktuální práci. Jsou složeny z výukových plánů, výukových materiálů, videonahrávek, ukázek studentských prací, komentářů k příkladům hodnocení studentů, poznámky a dotazníky obsahující reflexe výuky.

MŠMT očekávalo, že v rámci projektu bude připraven kariérní systém, který podpoří celoživotní profesní růst učitelů a propojí ho se systémem odměňování. Součástí záměru bylo vytvoření standardů pro učitele a ředitele. Úkolem týmu bylo popsat podmínky a možnosti kariérního postupu, připravit hodnotící procesy a *navrhnout* institucionální a *finanční zajištění celého systému*. V rámci projektu byly realizovány tři klíčové aktivity: 1) kariérní systém, 2) systém vzdělávání a 3) profesní portfolio (NIDV, 2015).

5.1.1 Kariérní systém

V rámci projektu byl vytvořen profesní standard učitele a navržen kariérní systém, ve kterém budou učitelé a ředitelé škol motivováni k dalšímu profesnímu rozvoji a zvyšování kvality své pedagogické práce a v rámci kterého mohou volit různé kariérní cesty a postupy. Systém obsahuje čtyři kariérní stupně, které jsou navázány na standard o stejném počtu úrovní v roli kompetenčního modelu. Profesní rozvoj je provázán s kariérním systémem a odměňováním (NIDV, 2015).

5.1.1.1 Standard učitele

Podle MŠMT (2015) je standard učitele navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele. Profesní standard má čtyři oblasti:

- 1) Profesní etika
- 2) Učitel a jeho profesní Já
- 3) Učitel a jeho žáci
- 4) Učitel a jeho okolí

Sdílení etických hodnot a principů chování učitele je vnímáno jako základní předpoklad pro práci učitele. Ostatní tři oblasti obsahují celkem 12 profesních kompetencí, které se v souhrnu vážou k činnostem typickým pro práci učitele na libovolném typu školy. Každá z těchto tří oblastí obsahuje základní definici, z ní pak vycházejí očekávané kompetence a kritéria hodnocení kvality v každém z kariérních stupňů.

Očekávané profesní kompetence

Učitel a jeho profesní Já

- 1) Profesní znalosti a dovednosti (5):
Pedagogika / Metodika a didaktika / Učivo / Pomůcky, didaktická technika, příp. stroje a zařízení / Učebnice a další vzdělávací zdroje
- 2) Sebereflexe a osobnostní rozvoj (5):
Sebereflexe / Využití mentoringu / Plán profesního rozvoje, profesní portfolio / Další vzdělávání / Změna a inovace
- 3) Specifické profesní znalosti a dovednosti (6):
Vědecká práce / Pedagogická šetření / Týmová spolupráce / ICT kompetence / Jazykové kompetence / Projekty

Učitel a jeho žáci

- 4) Plánování výuky (5):
Systém plánování ve škole / Plánování vzhledem k cílům učení / Plánování obsahu / Plánování vzhledem k individuálním potřebám žáků / Časový rámeček
- 5) Podpora učení (5):
Aplikace metod / Motivace k učení / Diferenciace a individualizace / Práce s talenty / Školní projekty
- 6) Hodnocení průběhu a výsledků učení (6)
Teorie hodnocení / Kritéria hodnocení / Nástroje k hodnocení / Hodnocení jako zpětná vazba / Hodnocení kompetenčního rozvoje žáků / Hodnocení vzhledem k možnostem žáků
- 7) Výchova žáků a hodnocení vlastní práce (3):
Rozvoj schopnosti hodnotit / Práce s portfoliem / Práce s osobními cíli
- 8) Reflexe (2):
Reflexe v práci učitele / Inovace
- 9) Klima (5):
Management třídy / Problémy v chování žáků / Atmosféra mezi žáky / Podpora rovnosti / Prostředí

Učitel a jeho okolí

10) Sdílení a spolupráce (3):

Postavení ve škole / Spolupráce s kolegy / Řešení problémů

11) Komunikace s rodiči (6):

Jednání s rodiči / Sdílení poznatků o dítěti / Spolupráce při hodnocení / Podněty rodičů / Sdílení relevantních zdrojů / Spolupráce v individualizaci vzdělávací cesty

12) Komunikace se sociálními partnery (8):

Zahraniční partneři školy / Spolupráce se školami / Spolupráce se zaměstnavateli / Profesní asociace / Projekty propojující školu a její partnery / Věda, výzkum, vysoké a střední školy / Prezentace školy / Školská poradenská zařízení

Následující tabulka charakterizuje kariérní stupně z hlediska očekávaných profesních kompetencí učitelů.

Tabulka 15 Charakteristika kariérních stupňů

Stupeň	Úroveň kvality	Výsledky práce	Rozsah působení	
I. kariérní stupeň	Začínající učitel	Počáteční připravenost	Plní svůj rozvojový plán pro adaptační období	Práce s žáky s podporou
II. kariérní stupeň	Samostatný učitel	Velmi dobrá	Velmi dobrá	Aktivní samostatná práce s žáky
III. kariérní stupeň	Vynikající učitel, pedagogický lídr školy	Vysoká	Vynikající	Podpora růstu kvality ve škole
IV. kariérní stupeň	Vynikající učitel, lídr školského systému	Vysoká	Vynikající	Podpora rozvoje kvality školského systému

Zdroj: Autorka. Viz NIDV (2015)

Učitelská kariéra začíná od adaptačního období, kdy učitelé nastupují do školy po ukončení vysokoškolského vzdělání. Po absolvování atestačního řízení postupují do II. kariérního stupně, kde mohou volit specializační studia: specializovaná činnost pro práci se žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním, koordinátor primární prevence, koordinátor EVVO (environmentální vzdělávání, výchovy a osvěty), koordinátor v oblasti ICT a mentor. Po úspěšném absolvování atestačního řízení pro postup do III. atestačního stupně si mohou učitelé vybrat následující specializační studia: výchovný poradce, koordinátor v oblasti ŠVP (školní vzdělávací program), koordinátor autoevaluace a mentor – uvádějící a fakultní učitel. Dále existují čtyři další možnosti kariérního růstu: učitel ve IV. kariérním stupni, ředitel školy, pracovník ČŠI nebo lektor DVPP.

Podle MŠMT (2015) vyjadřují kariérní cesty možnosti, jak bude moci učitel realizovat svůj kariérní růst. Koncept umožňuje hodnocení kvality práce učitelů a hodnocení výkonu v některé z funkčních pozic. Tam postup po kariérních stupních znamená dosažení potřebných kompetencí a realizování specializovaných a řídicích činností. Jde o dva systémy, které se mohou, ale nemusí v určité fázi profesní kariéry učitele propojit. Kariérní systém pro učitele byl nově postaven na třech kariérních cestách: 1) cesta rozvoje profesních kompetencí (nová), 2) cesta ke specializovaným pozicím (doplňená), 3) cesta k funkčním pozicím (inovovaná). V principu tedy existuje pět možných kariérních cest (MŠMT, 2015):

- Udržování standardních učitelských kompetencí (setrvání na II. kariérním stupni po celý profesní život)
- Získání expertních kompetencí v profesní praxi (učitel s I. a II. atestací)
- Získání specializačních kompetencí
- Získání řídicích kompetencí
- Kombinovaný postup jak po kariérních stupních (získání atestace), tak získání specializačních či řídicích kompetencí

5.1.1.3 Hodnocení učitelů

MŠMT (2015) také uvedlo, že jeden z nejdůležitějších výsledků aktivit spojených s tvorbou kariérního systému je návrh kritérií pro hodnocení výsledků dosavadní pedagogické práce, uznávání absolvovaného DVPP a dalších forem studia

pro zařazení učitele do III. a IV kariérních stupňů. Následující tabulka uvádí metodiku hodnocení učitelů v rámci jednotlivých kariérních stupňů.

Tabulka 16 Metodika hodnocení dosažených kompetencí pro potřeby praxe

I. kariérní stupeň	- Úroveň absolventa, který nastupuje do praxe, stává se začínajícím učitelem a splňuje kvalifikační předpoklady.
II. kariérní stupeň	- Učitel se samostatně věnuje výchově a vzdělávání žáků, udržuje si své profesní dovednosti a průběžně aktualizuje své odborné znalosti.
III. kariérní stupeň	- Učitel je vnímán jako expert ve svém oboru. Průběžně se zdokonaluje ve svých předmětech, oborových didaktikách, pedagogice, psychologii, speciální pedagogice a v oblasti managementu třídy. - Ve své práci dlouhodobě dosahuje prokazatelně výborných výsledků, pozitivně je hodnocen vedením školy, žáky i jejich rodiči. - Je respektovaným rádcem a pomocníkem svým kolegům ve škole, předává jim své zkušenosti. - Jeho práce pro školu je díky jeho kvalitám velmi obtížně nahraditelná.
IV. kariérní stupeň	- Učitel je vnímán jako lídr ve svém oboru i za hranicemi své školy. - Ve své práci dosahuje dlouhodobě výborných výsledků. - Angažuje se v profesních sdruženích, publikuje a lektoruje v rámci svého předmětu nebo v oblasti pedagogických nebo psychologických věd nebo v oblasti manažerských dovedností. - Je připraven vést a hodnotit ostatní učitele v jejich profesním růstu i mimo svou školu.

Zdroj: Autorka. Viz NIDV (2015)

Zpráva OECD (2012) uvedla, že Česká republika omezila po roce 1989 centralizaci ve vzdělávacím systému a zvýšila autonomii ředitelů škol i učitelů. Díky tomu mohou učitelé svobodně volit vyučovací metody podle vzdělávacích programů svých škol. Z toho důvodu je hodnocení na všech úrovních systému důležitým klíčem ke zvýšení kvality a rovnosti ve vzdělávání. OECD dále uvedla, že České republice zcela chybí rámec pro hodnocení učitelů. V novém systému byl vytvořen podrobný systém kritérií pro hodnocení pedagogických pracovníků, která byla rozdělena do čtyř stupňů podle 12 kompetencí (viz 5.3.1.1 Standard učitele). Tato kritéria by měla napomoci spravedlivějšímu hodnocení učitelů.

5.1.1.4 Atestační řízení

Učitelé musí úspěšně absolvovat atestační řízení, které je podmínkou pro postup do vyššího kariérního stupně. Atestační řízení je založeno na obhajobě dosavadní práce učitele s využitím portfolia, kterým učitel doloží naplnění standardu učitele na daném kariérním stupni. (viz. 5.1.3 Profesní portfolio) Výsledkem atestačního řízení je výrok atestační komise.

Tabulka 17 Atestační řízení

	Termín povinného hodnocení	Místo a organizační zajištění	Složení hodnotící komise
Do II. kariérního stupně	Březen druhého roku adaptačního období	Škola, ve které začínající učitel působí	-Ředitel školy (vždy) -Uvádějící učitel (vždy) -Zástupce školy vzdělávající učitele nebo jiný odborník ze stejného druhu a typu školy na KS3, pokud se na uvádění podílel
	Termín atestačního řízení	Místo a organizační zajištění	Atestační komise
Do III. kariérního stupně	-Pro atestační řízení určen jeden termín v červenci -Pro zaslání pokladů je jeden měsíc před konáním atestačního řízení (elektronicky minimálně tři týdny před konáním atestačního řízení)	-Atestační řízení se konají v jednotlivých krajích ČR -Místem konání jsou místně příslušné pověřené vysoké školy vzdělávající učitele a krajská pracoviště Organizačním zajištěním prověřeno NIDV	-Pět členů v komisi: -Zástupce nominovaný vysokou školou vzdělávající učitele -Učitel na KS4 v roli odborného konzultanta -Učitel na KS3 ze stejného druhu školy -Ředitel školy, v níž učitel pracuje -delegovaný odborník z oboru dle druhu, př. typu školy, z níž se učitel pracuje -Garanci správnosti a administraci činnosti atestační komise zajišťuje metodik pro kariérní systém v roli tajemníka -Metodik pro kariérní systém
Do IV. kariérního stupně	-Pro atestační řízení určen jeden termín v průběhu školního roku (nestanovován náhradní termín, společně s náhradním termínem atestačního řízení do KS3) -Termín pro rozeslání pokladů členům atestační komise je elektronicky minimálně tři týdny před konáním atestačního řízení		-Tři členové v komisi: -Zástupce nominovaný vysokou školou vzdělávající učitele -Učitel na KS4 ze stejného druhu školy -Učitel na KS4 – odborník na oblast, v níž se uchazeč profiluje -Garanci správnosti a administraci činnosti atestační komise zajišťuje metodik pro kariérní systém v roli tajemníka -Metodik pro kariérní systém

Zdroj: Autorka. Viz NIDV (2015)

Pokud učitel dostane výsledek „komisi jste nepřesvědčil“, může se hlásit k atestačnímu řízení opakovaně počínaje nejbližším dalším termínem. Tato možnost je ukotvena v zákoně (č. 563/2004 Sb.) o pedagogických pracovnících. Kariérní systém předpokládá zapojení části učitelů na IV. kariérní úrovni do procesů podpory a monitoringu učitelů, kteří se hlásí k atestačnímu řízení, v roli konzultantů. Učitelé na IV. kariérním stupni sledují práci učitele, který se bude ucházet o atestaci, monitorují naplňování profesních kompetencí dle standardu učitele a posuzují rozsah jeho činností nad rámec práce se žáky ve třídě. Následně učitele v průběhu školního roku vedou při výběru dokladů pro portfolio, které předloží k atestaci. Na základě dlouhodobého pozorování vypracují učitelé na IV. kariérním stupni zprávu pro atestační komisi a účastní se v roli člena komise atestačního řízení. V atestačním řízení pro postup do III. kariérního stupně jsou učitelé na IV. kariérním stupni (konzultanti) přidělováni na základě regionální příslušnosti a s přihlédnutím k druhu školy, v níž učitel působí. Jeden učitel může pracovat jako konzultant maximálně se čtyřmi učiteli.

Atestační řízení do III. a IV. kariérního úrovně jsou zpoplatněna, navrhovaná částka činí 12 000 Kč. Částka je určena na pokrytí nákladů spojených s atestačním řízením.

5.1.2 Systém vzdělávání

Druhá klíčová aktivita zahrnovala tvorbu systému Dalšího Vzdělání pro kariérní systém (DVKS). Zde je očekávána inovace systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), která má přispět ke kvalitnímu a efektivnímu vzdělávání z hlediska finančních prostředků na ně vynakládaných. DVKS je v tomto systému podmnožinou DVPP.

Podle zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb. §24) *mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (§24(1)), pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření (§24(2)).* V současné situaci se pedagogickým

pracovníkům nabízí další vzdělávání, které je většinou poskytováno akreditovanými vzdělávacími institucemi, které poskytují akreditované vzdělávací programy. Podle NIDV (2015), MŠMT sice může provádět cílenou kontrolu činnosti institucí, které DVPP poskytují, ale v praxi ji téměř nerealizuje. Zároveň chybí koncepční rámec, který by popisoval proces, metodiky evaluace a tvorby indikátorů hodnocení vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů. K řešení těchto problémů projekt navrhoval nejen hodnocení vzdělávacích programů, ale také nové hodnocení institucí, které učitelům vzdělávací programy poskytují, a hodnocení lektorů, kteří v nich působí.

5.1.2.1 Akreditace programů DVPP

V rámci projektu byl vytvořen systém kritérií a indikátorů a evaluačních nástrojů pro hodnocení kvality vzdělávacích programů uskutečňovaných v souvislosti s výše uvedeným kariérním systémem. Tento systém kritérií a indikátorů a evaluačních nástrojů představuje inovaci v udělování akreditací vzdělávacím programům. Kromě toho byly pro kariérní systém vytvořeny vzdělávací programy a tyto programy byly pilotovány.

Tato závazná kritéria a tyto indikátory budou také využívány pro získání či prodloužení akreditace. Proces hodnocení je rozdělen do tří fází popsaných v následující tabulce.

Tabulka 18 Fáze pro hodnocení akreditace na DVPP

Plánovací fáze	- Vytváření dokumentu obsahujícího součásti jako cíle, profil absolventa, sylabus, personální zajištění, charakteristiky poskytovatele, navržené způsoby práce, metody, učební materiály apod. - Týkající se udělení akreditace.
Realizační fáze	- Aplikace vzdělávacího programu v praxi, konkrétní činnost lektora a vzdělávací instituce - používané strategie, metody a formy výuky, učební materiály, vnitřní postupy komunikace apod. - Týkající se prodloužení akreditace.
Evaluační fáze	- Vyhodnocení efektivity vzdělávacího programu, práce lektora, činnosti instituce: účinky, výstupy pro praxi apod. - Týkající se prodloužení akreditace.

Zdroj: Autorka. Viz NIDV (2015)

V rámci nového kariérního systému budou nabízeny vzdělávací programy, které podporují učitele ve zlepšování kompetencí pro kariérní stupně II, III a IV. Vzdělávací organizace zde představuje právnickou osobou, která poskytuje vzdělávací programy pedagogickým pracovníkům a je akreditována v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Při procesu akreditace musí vzdělávací organizace předložit plán své autoevaluační činnosti. Plán musí obsahovat zvolená kritéria a indikátory hodnocení, časový harmonogram, evaluační nástroje a osoby odpovědné za plnění jednotlivých úkolů.

5.1.2.2 Kritéria pro akreditace programů DVPP

Podle Kohnové (2009) jsou typy poskytovaných programů DVPP následující: 1) předmětová orientace, 2) problémová orientace a 3) osobnostní orientace a psychohygiena. Pro akreditování programů DVPP je zřízena akreditační komise pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. V případě, kdy je účast učitelů v DVPP hrazena školami a kdy na ně ředitelé uvolňují učitele během jejich pracovní doby, musí mít poskytované DVPP osvědčení MŠMT (akreditaci).

Následující tabulka popisuje nově stanovená kritéria, která zahrnují i všechny formální podmínky pro akreditaci vzdělávacích programů dle zákona č. 563/2004 Sb.

Tabulka 19 Kritéria, indikátory a nástroje hodnocení DVPP

Oblast	Kritéria	Indikátory	Nástroje		
			Fáze plánovací	Fáze realizační	Fáze evaluační
Vzdělávací program	Ve VP jsou jasně definované cíle.	Cíle jsou stanoveny tak, aby vyjadřovaly konkrétní hodnotu.	Analýza dokumentace ke VP		
		Stanovené cíle jsou měřitelné/vyhodnotitelné.	Analýza dokumentace ke VP		

Zdroj: NIDV (2015)

V současné době je hodnocení kvality vzdělávacích programů většinou posuzováno ve fázi plánování, fáze realizace je posuzována zřídka a téměř nikdy

nejdou posuzovány výsledky. Akreditační komise navíc nekontroluje výstupy všech akreditovaných vzdělávacích programů. Poskytovatelé vzdělávacích programů by však měli své programy hodnotit a zveřejňovat informace o výsledcích jejich hodnocení.

5.1.2.3 Kritéria pro lektory DVPP

Lektoři poskytovaného vzdělávání jsou zpravidla univerzitní učitelé (kteří působí externě v institucích poskytujících další vzdělávání) nebo vzdělavatelé působí primárně v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro naplnění vzdělávacích cílů jsou nezbytné odborné znalosti přednášeného oboru i znalosti andragogických postupů. (Podle NIDV (2015) andragog představuje *všechny pracovníky, kteří působí v oblasti vzdělávání dospělých, např. manažer, organizátor, vzdělavatel, teoretici i praktici.*) V procesu tvorby požadavků na lektora působícího v systému kariérního vzdělávání pedagogů byl respektován a zapracován profesní standard lektora dalšího vzdělávání podle Národní Soustavy Kvalifikací (NSK). Následující tabulka popisuje její kritéria, indikátory a nástroje pro hodnocení lektora.

Tabulka 20 Kritéria, indikátory a nástroje hodnocení lektora

Oblast	Kritéria	Indikátory	Nástroje		
			Fáze plánovací	Fáze realizační	Fáze evaluační
Odborná způsobilost	Má odpovídající vzdělání v oboru.	Má ukončené vysokoškolské vzdělání v magisterském programu: případně jiné odpovídající odborné vzdělání.	Analýza portfolia lektora		
Andragogická způsobilost	Aktivizuje účastníka.	Plánuje a zařazuje metody a formy práce odpovídající principu vzdělávání dospělých a stylů učení, které vedou účastníka k aktivnímu zapojení a přemýšlení.	Obsahová analýza přípravy	Pozorování	Analýza zpětných vazeb

Zdroj: NIDV (2015)

5.1.3 Profesní portfolio

Jak bylo uvedeno výše (viz 5.1.1.4 Atestační řízení), v procesu atestačního řízení by mělo být využíváno profesní portfolio. Učitelé by měli být posuzováni na základě portfolií, do kterých vyberou doklady, které souvisí s profesními kompetencemi definovanými ve standardu učitele. Portfoliem prokazují svoji práci, její výsledky a rozsah svého působení. Vybrané doklady by měly dokumentovat průběh pedagogické činnosti učitele ve škole. Příklady dokladů jsou například přípravy na hodinu, videonahrávky a ukázky práce žáků.

5.2 Závěr

Nový kariérní systém učitelů představuje velkou reformu ve vzdělávacím systému v ČR. Zejména definování standardu a kritérií (tj. standardu učitelů a jeho kritérií podle čtyř kariérních úrovní a kritérií pro akreditaci programů DVPP) by mělo podpořit a motivovat učitele v profesním postupu a ve zlepšování profesních vědomostí a dovedností.

Výše popisované projektové výstupy nejsou v současnosti pro školy závazné. Měly by posloužit jako ideový podklad pro přípravu legislativních změn a implementaci kariérního systému. Vlastní kariérní systém má být spuštěn v plném rozsahu od 1. července 2018. O osudu projektu dosud nicméně není rozhodnuto, neboť je částí pedagogické obce považován ze značně kontroverzní. Je nicméně možno očekávat, že bude v blízké budoucnosti zaveden do praxe.

6 Návrhy doporučení

6.1 Vzdělávání se zaměřením na porozumění potřebám jednotlivých žáků

Každý žák má jiné charakteristiky, schopnosti a zájmy. Proto musí učitel, přestože učí ve všech třídách stejný vyučovací obsah, realizovat výuku v jednotlivých třídách odlišně. Je důležité, aby učitelé své informace o žácích a jejich potřebách stále aktualizovali. Musejí sledovat:

- Současný stav žáků (charakteristiky, schopnosti, zájmy a rodinné zázemí)
- Předpokládané reakce žáků na danou vyučovací jednotku
- Cíle, očekávané znalosti a dovednost žáků v dané vyučovací jednotce

Učitelé by měli plánovat výuku podle reality svých žáků, bedlivě je při výuce sledovat (úroveň jejich pochopení a obtížnost učiva) a používat své porozumění pro přizpůsobení výuky potřebám žáků v další výuce.

Praktická pedagogická zkušenost je důležitým klíčem k tomu, aby učitelé zaměřili svoji pozornost na porozumění potřebám žáků. Akademické znalosti pedagogiky jsou rozhodně velmi důležité, ale je také velmi důležité vytvoření systému, který cíleně vyžívá znalostí a dovedností učitelů s bohatými pedagogickými zkušenostmi v různých oblastech vzdělávacího systému. Zkušenosti učitelé mohou významně přispět k celkovému zlepšování různých aspektů vzdělávacího systému.

6.1.1 Stanovení jasného cíle, od kterého je možno odvodit žádoucí charakteristiky žáků

Je důležité si nejprve vyjasnit žádoucí charakteristiky žáků, kteří budou v budoucnu zajišťovat rozvoj České republiky, a od nich odvodit výstupní standardy. Cíle je možno odvozovat z potřeb společenských změn. Například v Japonsku jsou cíle stanoveny jako „země s bohatými lidskými zdroji, vzděláním a kulturou“ a „země vyznačující se kreativitou v oblasti přírodních věd a technologií“. Ministerstvo má od roku 1995 za úkol koncipovat vzdělávání ve vztahu k těmto cílům. Z hlediska vzdělávání pro žáky, kteří budou zajišťovat budoucnost České republiky, je potřebné správné pochopení současného stavu (silné a slabé stránky vzdělávacích výsledků v kognitivní a nekognitivní oblasti, atd.). OECD (2012) upozornila na potřebu pravidelného získávání národních dat týkajících se výsledků

žáků pro účely monitorování systému v ČR. Výsledky mezinárodních výzkumů TIMSS a PISA mohou sloužit jako velmi užitečný podklad pro zlepšení vzdělávání v ČR, nemají však bezprostřední vztah k českému kurikulu.

Z výše uvedeného vyplývá, že by bylo potřeba:

- 1) Dobře porozumět současné situaci vzdělávacího systému z hlediska výsledků žáků s využitím výsledků regionálních, národních a mezinárodních výzkumů. V návaznosti na analýzu současného stavu a potřeb zavést režim pravidelné aktualizace kurikula tak, aby odpovídalo současným a budoucím potřebám žáků.

6.1.2 Zlepšení metody hodnocení učitelů

V představeném kariérním systému jsou stanovena kritéria hodnocení učitelů a je popsána atestační komise, která by měla fungovat v roli hodnotitelů. (viz 5.1.1 Kariérní systém) Je výborné, že byl vytvořen pevný detailní rámec hodnocení provázaný s kariérním postupem.

Na druhé straně je však ještě možné a potřebné zlepšit metody hodnocení učitelů v běžné školní praxi. Zpráva OECD (2013) uvádí, že hodnocení učitelů je v České republice prováděno většinou pouze ředitelem školy. Učitelé jen zřídka dostávají zpětnou vazbu ke své práci. Ředitelům se také nedostává v oblasti hodnocení práce učitelů žádného vzdělávání.

Autorka této diplomové práce se v rámci stáže na ČŠI zúčastnila práce inspekčního týmu na základní škole a uvědomila si, že kritéria hodnocení učitelů, které ČŠI používá při provádění inspekční činnosti, nejsou vyvážená. Inspekční tým hodnotí, zda učitelé používají obecné metody (například práce s ICT, týmová práce, brainstorming, vývojové mapy, řešení problémů, atd.), ale nehodnotí, zda aktivity přispěly k naplnění výukového cíle nebo zda použité metody byly vhodné z hlediska vyučovaného obsahu. V nově vyvinutém kariérním systému jsou uvedena kritéria typu „plánování vzhledem k cílům učení, hodnocení kompetenčního rozvoje žáků“ a „hodnocení vzhledem k možnostem žáků“ atd. Pro kvalitu vzdělávání bude bezesporu velmi užitečné, pokud se podaří tato kritéria zavést do praxe. Ukáží

učitelům, jakým cílům mají ve své práci směřovat. Je důležité dbát o to, aby kritéria byla učiteli dobře pochopena a pomoci jim s jejich začleněním do běžné práce.

Z výše uvedeného vyplývá, že by bylo potřeba:

- 2) Vytvořit pracovní skupiny, které prodiskutují, jak mohou být kritéria hodnocení (ze standardů učitele) adoptována do každodenní výuky ve všech školách a regionech. Spolupráce učitelů mezi školami v regionech by mohla pomoci sebe-zlepšení prostřednictvím přátelského soupeření.
- 3) Učitele ve školách by měli hodnotit nejen ředitelé, ale také zástupci ředitele školy a zkušení učitelé. Tato skupina hodnotitelů by měla společně diskutovat o výkonu hodnoceného učitele a společně dojít k hodnoticímu stanovisku.
- 4) Stanovisko skupiny hodnotitelů by mělo učitelům poskytnout zpětnou vazbu, která učitelům pomůže v dalším zlepšování jejich pedagogických schopností a lepším naplňování poslání v roli učitelů.
- 5) Vyvinout vzdělávání pro vedení škol a hodnotitele z řad učitelů týkající se způsobů hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby.
- 6) Vyvinout vzdělávání pro všechny učitele týkající se hodnocení učitelů, které přispěje k porozumění cílům, ke kterým mají učitelé směřovat.

6.1.3 Varianty dalšího vzdělávání učitelů

Autorka této diplomové práce prostudovala dokumenty týkající se programů dalšího vzdělávání, které získaly osvědčení akreditační komise, a zjistila, že většina školitelů těchto programů neměla praktické pedagogické zkušenost v roli učitelů. Většina vzdělávacích programů byla velmi teoretická a velmi málo programů se naopak zabývalo praktickou výukou. Praktické vzdělávací programy, které byly nabízeny, se zabývaly velmi obecnými metodami (týmová práce, brainstorming, vývojové mapy, řešení problémů, atd.) nebo výukou jazyků. Většina akreditovaných programů dalšího vzdělávání se tedy týká výukových metod v obecné rovině nebo teoretických pedagogických vědomostí. Nezpochybňují, že takové vzdělávání je důležité, ale domnívám se, že neméně důležité je vzdělávání, ve kterém se učitelé učí uplatňovat získané poznatky v praxi.

Z výsledků mezinárodního šetření TALIS vyplývá, že podíl učitelů, kteří se účastnili dalšího vzdělání, byl v České republice téměř ve všech sledovaných oblastech a tematických okruzích nižší než průměrný podíl v zemích OECD.

Tabulka 21 Podíl učitelů, kteří se účastnili profesního vzdělání v jednotlivých oblastech

Okruh témat týkajících se vyučovaného předmětu a didaktiky	ČR (%)	Průměr TALIS (%)
Chování žáků a vedení třídy	29,9	43,7
Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují	65,1	72,7
Pedagogické kompetence pro výuku svých předmětů	50,7	67,9
Postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšností žáků	29,3	57,2
Znalost kurikula	20,3	56,3
Okruh témat týkajících se výuky pro různorodost	ČR (%)	Průměr TALIS (%)
Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	23,8	31,7
Výuka průřezových dovedností (např. řešení problémů, dovednosti učit se)	28,3	38,5
Přístupy k individualizovanému učení	23,2	40,7
Přístupy k rozvíjení všeobecných kompetenci potřebných pro budoucí zaměstnání nebo další studium	17,0	20,7
Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí	11,4	16,4
Kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání	10,0	23,6
Zbýlá témata	ČR (%)	Průměr TALIS (%)
Dovednosti v oblasti ICT potřebné pro výuku	53,4	54,2
Nové technologie na pracovišti	42,2	40,0
Vedení a administrativní škola	10,5	18,4

Zdroj: Autorka. Viz TALIS (2015)

Výsledky TALIS také ukázaly, že v ČR byl nižší podíl učitelů, kteří měli přiděleného mentora a kteří působili jako mentoři (ČR 3,8 %, průměr TALIS 12,8 %).

Učitelé možná nemají místo, kde aktivně diskutují a spolupracují na každodenní výuce svých předmětů.

Z výše uvedeného vyplývá, že by bylo potřeba:

- 7) Podpořit zkušené učitele v tom, aby připravovali praktické vzdělávání založené na jejich pedagogických zkušenostech pro učitele na počátku jejich pedagogické kariéry. Takové vzdělávání by bylo užitečné i pro lektory i pro účastníky.
- 8) Pověřit učitele, aby poskytovali vzdělávání v bodech 5) a 6). Podpořit zkušené učitele v tom, aby hospitovali ve výuce ostatních učitelů na své škole i na jiných školách. Ve škole vytvořit prostor pro diskusi o problémech, které učitelé řeší v každodenní výuce. Praxe sdílení problémů a zkušeností prospívá všem zúčastněným a zlepšuje kvalitu výuky obecně.

Bylo by velmi užitečné více a hlavně systematicky využívat vědomostí a dovedností zkušených učitelů pro zvyšování kvality vzdělávání v celém kariérním systému. Je nutno nějakým způsobem zakotvit podporu vzájemného předávání zkušeností mezi učiteli, nejen v procesu postupu po kariérních stupních, ale také v každodenní praxi. Aktivní přátelské soupeření mezi učiteli přináší sebe-zlepšování kvality učitele a zvyšování motivace a poslání. Bylo by potřeba vytvořit systém, ve kterém bude implementována spolupráce s kolegy a zakotvit ji v novém kariérním systému.

7. Závěr

Tato diplomová práce se zabývá tématem systému řízení kvality pedagogické práce v Japonsku a klade si otázku, v čem může sloužit jako inspirace pro ČR. Byl analyzován kariérní systém pedagogických pracovníků (Kapitola 4) s použitím teorie distribuovaného vedení (Kapitola 2), která pomohla zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: jak systém zajišťuje kvalitu učitelů v japonských školách.

V Kapitole 4 byly analyzovány oblasti týkající se tématu školské rady, která má důležitou roli při řízení kvality pedagogické práce, personálního systému vzdělávacích pracovníků, kariérního systému učitelů, hodnocení ve školách, systému dalšího vzdělávání a procesu implementace kurikulárních změn. Z analýzy vyplynulo, že školské rady samospráv fungují jako prostředníci mezi školskou správou (politiky) a školami (praxe). Zkušenosti učitelé v roli supervizorů školských rad přispívají ke zlepšování kvality vzdělání ve svých regionech. Ve školách zkušenosti učitelé přispívají ke zlepšování kvality jednotlivých učitelů zejména prostřednictvím výzkumu výuky v interním výzkumu učitelského sboru učitelů. Zde se ukazuje, že distribuované vedení, které je uplatňováno v japonském vzdělávacím systému, plně využívá kapacit zkušených učitelů k zúročení jejich zkušeností na různých úrovních systému.

Studie OECD i mezinárodní výzkum TALIS poukazovaly na skutečnost, že v ČR chybí kariérní systém, učitelů, což znamená, že čeští učitelé mají velmi omezené příležitosti ke kariérnímu postupu. Není také zřejmé, zda učitelé s praktickými pedagogickými zkušenostmi přispívají ke zvyšování kvality učitelů ve svých školách. V roce 2015 byla uveřejněna závěrečná zpráva projektu kariérního systému učitelů (Kapitola 5). V projektu byl vytvořen standard profese učitele, na jehož absenci poukázala studie OECD, a byla rozpracována kritéria podle kariérních úrovní. Byly také vymezeny čtyři kariérní postupy, pět kariérních cest a navržen postupný proces zvyšování úrovně. Tento kariérní systém by měl být spuštěn v plném rozsahu od 1. července 2018, o osudu projektu nicméně dosud není rozhodnuto, neboť je částí pedagogické obce považován za značně kontroverzní.

Na základě výše uvedených poznatků byly koncipovány návrhy doporučení týkající se kariérního systému učitelů v ČR (Kapitola 6): stanovení jasných cílů, od

kterých je možno odvodit žádoucí charakteristiky žáků, zlepšení metod hodnocení učitelů a varianty dalšího vzdělávání učitelů. Jako klíčové se jeví využívat vědomostí a dovedností zkušených učitelů pro zvyšování kvality práce učitelů a následně vzdělávání v českých školách.

Kariérní systém učitelů v ČR byl v této diplomové práci představen pouze rámcově. Důležité bude, jak bude tento kariérní systém zaveden do praxe. Proces zavedení tohoto systému do praxe je třeba pečlivě analyzovat a stanovit úkoly, které musí být vykonány jednotlivými aktéry pro jeho implementaci. Dále bude třeba promyslet, jaké další vzdělání je nezbytné k tomu, aby se zlepšovala kvalita učitelů podle jednotlivých kariérních stupňů. Bylo by užitečné realizovat praktický výzkum s případovou studií, ve kterém by spolupracovali zkušení učitelé, a vytvořit model dalšího vzdělávání mezi školami v konkrétním regionu.

Pro český vzdělávací systém se jeví jako velmi užitečná inspirace z Japonska výzkum výuky. Jeho realizace by umožnila učitelům spolupracovat a sdílet zkušenosti, což by zvýšilo soudržnost učitelského sboru. Jeho prostřednictvím by učitelé lépe porozuměli kurikulu a hlavním výukovým cílům a měli by také příležitost se seznámit s tím, jakými rozmanitými způsoby je těchto cílů možno ve výuce dosahovat. Realizace výzkumu výuky by zároveň zajistila přirozené obohacování mladých začínajících učitelů zkušenostmi zdatnějších kolegů. Autorka by ve své další práci v České republice ráda přispěla k tomu, aby se propracovaná metodologie výzkumu výuky začala uplatňovat v českých školách.

Summary

The aim of this thesis is to explore how the quality management system of educational work in Japan can be used to inspire changes in the educational career system currently discussed in the Czech Republic. Primarily, the career system of educational staff was analyzed using the theory of distributed leadership, which helped to answer the question: How does the system ensure the quality of teachers in Japanese schools?

In the first part, ways in which school boards of local governments work as intermediaries between the school administration (policies) and schools (practice) are shown. Experienced teachers, as supervisors on the school boards, contribute to the improvement of the quality of education in schools in their regions. Their contribution is evident in the quality improvement of individual teachers, specifically, through practice, lesson study, in the teachers' internal school research group. When distributed leadership is used, which is applied in the Japanese educational system, the capabilities and experience of teachers is maximized in various levels of the system.

Later, the thesis describes the final report published by the National Institute for Further Education in 2015 based on a project completed analyzing the educational career system for teachers in the Czech Republic. New standards for the teaching profession and its criteria were set up for each career level in this project. The results were four career levels and five career paths. A promotion process for each career level was also developed. Although this career system is anticipated to be implemented on June 1, 2018, no final decision has been made. Some members of the pedagogical community consider the final report very controversial in the Czech Republic.

This thesis investigated the career system for teachers of the Czech Republic in general. The process that this career system adapts to practice at schools should be analyzed carefully and its tasks should be determined. In addition, teachers' training for each career level should be considered.

In conclusion, recommendations were made for the educational career system in the Czech Republic, including: setting clear goals with consideration of desirable characteristics of pupils, improving teacher appraisal methods and varying teacher training. Consistent throughout the thesis, using the knowledge and skills of experienced teachers improves the quality of teachers and the education in Czech schools.

Použitá literatura a prameny

Použitá literatura

AKITA, Kiyomi. Podpory kvality učitelů : Výzkum výuky pro stanovení sdílených znalostí a kolegiality. In Centrum pro výzkumy klíčové akademické kompetence. *Japonské vzdělávání a základní vzdělávací výsledky*. Akashi nakladatelství : Tokio. 2006. s. 191-208.

AKIYOSHI, Takao., ITO, Shuichiro., KITAYAMA, Toshiya. *Foundations of Policy Studies*. Tokyo : Yuhikaku, Ltd, 2010. 288 s. ISBN 978-4-641-18381-0.

AMAGASA, Shigeru. Nezávislost řízení školy a pravomoc ředitele. In Japonské sdružení vzdělávací správy. *Vzdělávací správa 1 : Změny ve veřejném vzdělávání a rekonstrukce systému vzdělávacích zařízení*. Tokia : Univerzita Tamagawa. 2000

BARDACH, Eugene. *A Practical Guide for Policy Analysis : The Eightfold Path to More Effective Problem solving (4th Edition)*. California : CQ Press, 2011. 192 s. ISBN 978-16-0871842-9.

BRYK, Anthony S., Schneider, Barbara. *Trust in schools : A core resource for improvement*. New York : Russell Sage Foundation, 2002. 240 s. ISBN 978-0-8715-4179-6.

CHICHIBU, Toshiya. How Japanese schools build a professional learning community by lesson study : Further analysis of a MIER survey for lesson study. *National Institute for Educational Policy Research*, 2014, Vol. 143, s. 251-261.

DOVOŘÁK, Dominik. Pedagogické vedení školy : Hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 2011. roč. 5, č. 3, s. 9-25.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha : Univerzita Karlovo v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. 144 s. ISBN 978-80-7290-159-1.

DUNN, William N. *Public Policy Analysis A Introduction (3rd Edition)*. New Jersey : Pearson Education, Inc, 2004. 528 s. ISBN 0-13-097639-3.

ETO, Naoko. Effect of distributed leadership in high schools on students' and teachers' cognition and behavior. *Nihon University GSSC journal*, 2011, Vol. 12. s. 291-302. *Repository of educational center attached to Shizuoka University*, 2010, Vol. 18. S. 93-103.

FUCHIGAMI, Katsuyoshi. Vedení v sociální psychologii. Kyoto : Nakanishiya syoten. 2002. 265 s. ISBN 978/4888487221.

GREGER, David., JEŽKOVÁ Věra. Školní vzdělávání : Zahraniční trendy a inspirace. Praha : Karolinum, 2006. 266 s. ISBN 978-80-246-1313-1.

HATCHER, Richard. The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 2005, Vol. 26 (2), s. 253-267.

HATTORI, Akira. The present status of induction training in law for beginning teachers. Japan Society of Educational Information, 2009, Vol. 25 (3). 3-14.

HIRAI, Nobuyoshi. Reconsideration on leadership in project team. Yokohama National University Repository, 2008, Vol. 12 (6). s. 35-43.

ISORÉ, Marlène. Teacher evaluation : *Current practice in OECD countries and a literature review*. OECD working paper No. 23. Paris : OECD. 2009. 47 s.

ITO, Shuichiro. Social Institutionalism. In KATSUNO, Masaru. IWASAKI, Masahiro, (eds.). *Access to Comparative Government*. s. 147-162. Tokio : Nihon Keizai Hyouronsya, Ltd, 2002. ISBN 978-48-188-1407-3.

ITO, Shuichiro. *A primer for Policy Research : Method of Problem-Solving through Hypothesis-Testing*. Tokio : University of Tokyo Press, 2011. 232 s. ISBN 978-4-13-032215-7.

JANÍK, Tomáš., SPILKOVÁ, Vladimíra., PÍŠOVÁ, Michaela. Standard a karierní systém učitele : problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 2014. roč. 24, č. 2, s. 259-274.

KAMENÍČEK, Jiří. *Lidský kapitál : Bohatství, které dřímá v nás*. Praha : Karolinum, 2012. 230 s. ISBN 978-80-246-2139-5.

KATAOKA, Toru. One consideration on „distributed leadership“ : Focusing on the discussion of interactive „theory and practice“ in the school management research arena. *UTokyo repository*, 2007, Vol. 26, s. 29-36.

KITAHARA, Toshiyuki. *Výzkum výuky a rozvoj učitelů*. Osaka : Nihon bunkyo shuppan. 2004. 275 s. ISBN 978-4536400633.

LEITHWOOD, K.L., MASCALL, B. Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 2008, Vol. 44 (4), s. 529-561.

LEITHWOOD, K.L., MASCALL, B., STRAUSS, T. *Distributed leadership according to the evidence*. London : Routledge, 2009. 307 s. ISBN 978-0-8058-6422-9.

LUIS, Karen S., MARKS, Helen M., KRUSE, Sharon. Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 1996. Vol. 33 (4), s. 757-798.

MARKS, Helen M., PRINTY, Suzan M. Principal leadership and school performance : An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 2003. Vol. 39 (3). s. 370-397.

OECD. *New Insights from TALIS 2013 : Teaching and learning in primary and upper secondary education*. Paris : OECD publishing. 2014. 326 s. ISBN 978-92-64-22617-3.

OECD. *Teachers for the 21st century : Using evaluation to improve teaching*. Paris : OECD publishing. 2013. 119 s. ISBN 978-92-64-11675-7.

OECD. *Education policy outlook 2015 : Making reforms happen*. Paris : OECD publishing. 2015. 25 s. ISBN 978-92-64-22544-2.

OKIGAKI, Hiroshi. *Osoby, vzdělávání, řízení školy*. Tokio : Doshidokosya. 1933. 334 s.

POTŮČEK, Martin a kol. *Veřejná politika*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2005. 396 s. ISBN 80-86429-50-4.

POUNDER, Diana G., OGAWA, Rodney T., ADAMS, E Ann. Leadership as an organization-wide phenomena : Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 1995. Vol. 31 (4), s. 23-42.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál. 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SANTIAGO, Paulo., GILMORE, Alison., NUSCHE Deborah., SAMMONS, Pamela. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání Česká republika 2012*. Paris : OECD publishing. 2012. 156 s. ISBN 978-92-64-11675-7.

SANTIAGO, Paulo., GILMORE, Alison., NUSCHE Deborah., SAMMONS, Pamela. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD. 2012. 160 s.

SPILLANE, James P., HALVERSON, R., DIAMOND, J.B. Towards a theory of leadership practice : A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36 (1), s. 3-34.

SPILLANE, James P. *Distributed leadership*. California : Jossey-Bass. 2006. 138 s. ISBN 978-0-7879-6538-9.

SPILLANE, James P., DIAMOND, J.B. *Distributed leadership in practice*. New York : Teacher College Press, 2007. 193 s. ISBN 978-0-8077-4806-0.

SAKO, Syuichi. Stav a úkoly teorie kulturního orientovaného vedení ve výzkumech vzdělávání. In *Japonské sdružení vzdělávacích výzkumů. Vzdělávací správa 5 : Teorie a historie výzkumu o vzdělávacích správách*. Tokio : Univerzita Tamagawa. 2000

STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání, veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání*. Praha : STEM/MARK. 2009. 65 s.

ŠOJDROVÁ, Michaela., BASL, Josef., DRÁBEK, Petr. *Posouzení systém evaluace a monitoringu v České republice : Doporučení pro vzdělávací politiku*. Praha : Česká školní inspekce. 2014. 57 s.

TAKAGI, Hiroaki., FUJII, Motoki., The history of in-service teacher training and the research trends. *Shizuoka University Repository*, 2010. No. 18, s. 93-103.

TSUYUGUCHI, Kenji. Leadership practice for lesson improvement in school organizations : A distributed leadership approach. *Bulletin of Faculty of Education, Ehime University*, 2011, Vol. 58, s. 21-38.

VESELÝ, Arnošt., NEKOLA, Martin (eds.). *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. 406 s. ISBN 978-80-86429-75-5.

VESELÝ, Arnošt. *Vymezení a strukturace problému ve veřejné politice*. Praha : Karolinum, 2009. 262 s. ISBN 978-80-246-1714-5.

YAMAGUCHI, Mitsuru., MIYAZAKI, Kunihiro. *Kurikula a metody*. Saitama : Nihon Kyoiku Shuppan centrum. 1987. 395 s.

Legislativní dokumenty

(Japonsko)

Act on Temporary Measures concerning the publication of textbooks

Act of the Organization and Operation of Local Educational Administration
School education Act.
Educational Personnel Certification Law
Enforcement Regulations for the School Education Law.
Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel.
Local Public Office Act.

(ČR)

Zákon č. 541/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 543/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Ostatní dokumenty

Česká školní inspekce. Mezinárodní šetření TALIS 2013 : Analytická zpráva. Praha : 2015.

Generální vzdělávací centrum Chiba. Pokyny k provádění školního výzkumu. Chiba : 2008.

Jednání rady pro vzdělávání učitelů. Třetí zpráva o usnadnění spolupráce při vzdělávání, jmenování a vzdělávání. Tokio : 1999.

Ministerstvo školství, Obsah a cíle zákonem stanoveného vzdělávání pro nové učitele. Tokio : 2007.

Ministerstvo školství, Pokyny pro hodnocení škol. Tokio : 2008.

Ministerstvo školství, Pokyny pro hodnocení škol, přepracované vydání. Tokio : 2010.

Ministerstvo školství, Stav hodnocení učitelů ve veřejných školách. Tokio : 2010.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2012 – 2015). Praha : 2011.

Národní institut pro další vzdělání. Kariérní systém. Praha : 2015.

MIYAZONO, Nahoko. Plán výuky : Sedmé ročník, třída A, přírodní věda. In Obecní základní škola Nakaumi. Brožka s výukovými plány. Ishikawa : 2015.

Národní institut pro další vzdělání. Kariérní systém učitelů: Kritéria hodnocení vzdělávacích programů DVPP. Praha : 2015.

Školská rada obce Chiba. Návrh Plánu rámec školení o vzdělávací pracovníky obce Chiby. Chiba : 2012.

Školská rada obce Chiba. Návrh Plánu rámec školení pro vzdělávací pracovníky obce Chiby. Chiba : 2012.

Školská rada obce Chiba. Plán vzdělávání pro vzdělávací pracovníky obce Shiba. Chiba : 2012.

Školská rada prefektury Chiba. Rámec vzdělávání pro vzdělávací pracovníky prefektury Chiba. Chiba : 2010.

Školská rada prefektury Chiba. Předpis o personálním hodnocení pro vzdělávací pracovníky obecních veřejných škol v prefektuře Chiba. Chiba : 2013.

Školská rada prefektury Ishikawa. Příručky o řízení školy. Ishikawa : 2011.

Tsukuba kenshu centrum. Předpis o vzdělávání Tskuba. Tsukuba : 2015.

Závěrečné práce

HAJÍČEK, Aleš. *Možnosti rozvíjení spolupráce pedagogických pracovníků na základní škole*. Praha, 2013, 84 s. Diplomová práce obhájena na Pedagogické fakultě Univerzity Karlova v Praze na centru školského management. Vedoucí závěrečné práce PhDr. Jan Voda, PhD.

Časopisy

Nové učebnice. *Večerník Asahi shimbun*. 25. 12. 2009. 3 s.

Použité prameny

BABA, Takuya - How is Lesson Study Implemented?. 2005. [online]. [citováno 2015-11-26]. Dostupné z: <<http://e-archive.criced.tsukuba.ac.jp/data/doc/pdf/2005/04/baba.pdf>>.

Ministerstvo školství. Rámec dalšího vzdělávání. [online]. [citováno 2015-9-5]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244827.htm>.

Ministerstvo školství. Přehled zákon stanoveného vzdělávání pro nové učitele. [online]. [citováno 2015-10-7]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244828.htm>.

Ministerstvo školství. Přehled zákon stanoveného vzdělávání pro učitele s praxí 10 let. [online]. [citováno 2015-10-7]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244830.htm>.

Ministerstvo školství. Nový školní kurikulum : Seminář a práce s veřejností. [online]. [citováno 2015-11-18]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1290264.htm>.

Ministerstvo školství. Informace o učebnice. [online]. [citováno 2015-11-20]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/main3_a2.htm>.

Ministerstvo školství. Report of the United States Educational mission to Japan. [online]. [citováno 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317998.htm> (japonština)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317419.htm> . (angličtina)

Prefektura Tokio. Kariérní postup učitelů v Tokiu. [online]. [citováno 2015-10-11]. Dostupné z: <<http://www.kyoinsenkenko-metro-tokyo.jp/career>>.

Ústřední vzdělávací rada. Materiály pro ústřední v 30. 11. 2006. [online]. [citováno 2015-11-18]. Dostupné z: <<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/1bunka/dai2/siryou5-2.pdf>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Osnova polostrukturovaných rozhovorů

Příloha č. 2: Rámec ročního vzdělávání pro nové učitele

Příloha č. 3: Použité zkratky

Přílohy

Příloha č. 1: Osnova polostrukturovaných rozhovorů

Otázky k rozhovoru:

- 1) Podíl dozorčích, kteří mají pedagogické zkušenosti v roli učitelů, byl v obcích větší (69,8 %) než v prefekturách (34,4 %). Proč se domníváte, že tomu tak je? Jaký je rozdíl ve funkcích dozorčích v prefektuře a obcích?
- 2) Průměrný věk dozorčího byl vysoký (60,5 let v prefekturách, 63,4 let v obcích). Jejich role je emeritní dozorčí nebo opravdu mají silný vliv na samosprávné vzdělávání? (emeritní pozice s vysokým platem je bohužel ve správních institucích v Japonsku běžná. Je velký byrokratický zájem pro úředníky.)
- 3) Jaký je vztah mezi národním centrem pro rozvoj učitelů a mezi vzdělávacím centrem v místních samosprávách? Je mezi nimi hierarchický vztah?
- 4) Jak vybíráte ve Vašem regionu kandidáty na dočasně otevřené učitelé? Podle čeho je vybíráte?
- 5) Jak často konáte kariérní postupovou zkoušku?
- 6) Čím jsou učitelé inspirováni při tvorbě vyučovacího plánu (scénáře vyučovací hodiny)? Ukazují ministerstvo školství, školské rady prefektur nebo školské rady obcí vzory na konkrétní výukových obsahů? Používáte metodické příručky pro učitele od nakladatelství, které publikují učebnice?

Respondenti k rozhovoru:

1. Kazuhiko Ishiguro

Dozorčí v obci Komatsu v prefektuře Ishikawa, kteří v této funkci působí od roku 2015. Má pedagogickou zkušenosti v roli ředitele školy, zástupce ředitele a učitele angličtiny na základní škole druhého stupně. Má rovněž administrativní zkušenost v roli supervizora v prefektuře Ishikawa.

Rozhovor s Kazuhiko Ishiguro byl proveden ve školské radě obce Komatsu v Japonsku dne 13. 1. 2016.

2. Hitoshi Saito

Ředitel japonské školy v Praze od roku 2014. Má pedagogickou zkušenosti v roli ředitele školy, zástupce ředitele a učitele přírodních věd na základní škole druhého stupně. Také má administrativní zkušenost v roli ředitele vzdělávacího centra a supervizora v obci Tokorozawa v prefektuře Saitama.

Rozhovor s Hitoshi Saito byl proveden v japonské škole v Praze v Praze 6, dne 30. 11. 2015.

Příloha č. 2: Rámec ročního vzdělávání pro nové učitele

Základní vzdělání
1. Role úředníků a přístup k řešení problémů <ul style="list-style-type: none">- Veřejné vzdělávání a jeho poslání- Reforma vzdělání a současný stav- Implementace zákonů vztahujících se na pedagogické úředníky- Vztah mezi společenskou výchovou a domácím vzděláváním- Vzdělávací instituce a rozvoj jejich služeb
2. Návrh, realizace a evaluace školního kurikula <ul style="list-style-type: none">- Školní kurikulum z hlediska práva a jeho charakter „standard studia“- Návrh kurikula a jeho realizace v praxi
3. Realizace cílů školního vzdělávání <ul style="list-style-type: none">- Cíle školního vzdělávání a očekávané charakteristiky jeho absolventů- Cíle školního vzdělávání a řízení školy- Cíle školního vzdělávání a učební plán- Cíle školního vzdělávání a vzdělávací aktivity- Cíle školního vzdělávání a evaluace školy
4. Povolání učitele a úřednické osoby <ul style="list-style-type: none">- Povinnosti pedagogických úředníků- Služební předpisy a plat- Zákony o vzdělávací správě a škole
5. Organizační řízení školy <ul style="list-style-type: none">- Zákony o vzdělávací správě, školách a učitelích a organizaci školy- Přerozdělování povinností učitelů ve škole a jeho funkce

- Příprava vzdělávacího prostředí
 - Škola otevřená veřejnosti
 - Organizace rodičovských asociací
 - Řízení bezpečnosti a prevence úrazů
6. Další vzdělání učitelů s cílem posílit jejich příkladné vlastnosti
 - Mentální postoj učitele
 - Rozvoj osobnosti učitele
 - Další vzdělávání a sebe rozvoj
 - Účast na interním vzdělávání a podpora školního výzkumu
 7. Řešení vzdělávacích úkolů
 - Vzdělávání v oblasti lidských práv
 - Vzdělávání v oblasti životního prostředí
 - Podpora informatizace ve vzdělání
 - Podpora globalizace ve vzdělání
 - Podpora studentů po návratu ze zahraničí a zahraničních studentů
 - Plán ochrany zdraví a bezpečnosti ve školách (včetně pánování školních obědů)
 8. Systém speciálního vzdělávání a jeho konkrétní podpora
 - Speciální vzdělávací potřeby studentů s postižením a řízená asistence
 - Zlepšení a využití systému speciálního vzdělávání
 - Systém speciálního vzdělávání
 9. Praktické vzdělávání ve vzdělávacích institucích a soukromém sektoru atd.
 - Praktické vzdělávání
 - Projekt tematické studie
 10. Souhrn vzdělávání
 - Souhrn zákonem stanovených vzdělávání pro nové učitele

Vedení třídy

1. Pojem vedení třídy
 - Obsah vedení třídy a úloha vedení třídy
 - Návrh plánu vedení třídy a jeho využití
 - Vedení třídy a vedení ročníku
2. Vedení třídy v praxi a používané přístupy
 - Zřízení třídní výroby
 - Vytvoření třídního prostředí
 - Třídní správa aktivit žáků
 - Způsob komunikace s žáky
 - Vytvoření třídního kolektivu
 - Vedení každodenních činností
3. Vedení třídy zaměřené na spolupráci s rodiči

<ul style="list-style-type: none"> - Návštěvy rodičů ve výuce a konzultace mezi učitelem a rodiči - Časopis pro rodiče - Poradenství pro rodiče <p>4. Řízení třídní administrativy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Třídní administrativa na začátku školního roku a na začátku každého semestru (tři semestry za rok) - Třídní administrativa týkající se vypracování podkladů pro hodnocení žáka, atd. - Třídní administrativa na konci akademického roku a na konci každého semestru - Třídní administrativa a využití zpracování informací
Výuka předmětů
<p>1. Základní techniky</p> <ul style="list-style-type: none"> - Základní techniky vedení předmětů <p>2. Přístup k vedení výuky</p> <ul style="list-style-type: none"> - Techniky praktické výuky - Vytvoření učebního plánu - Pochopení učiva studenty - Známkování žáků během výuky a hodnocení jejich aktivity - Metody studie vyučovacích materiálů a skutečný stav - Tvorby písemných zkoušek a způsob jejich hodnocení - Vedení předmětů a využití informačních zařízení - Analýza a hodnocení výuky - Přístup ke vzdělávacímu poradenství dle individuálních potřeb - Podstata vzdělávacího poradenství a evaluace - Tvorba učebních materiálů a pomůcek a způsoby jejich využití - Zhodnocení výuky a její evaluace - Tvorba učebního plánu <p>3. Hospitace na ukázkové výuce</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stanoviska k silným a slabým stránkám ukázkové výuky <p>4. Ukázková výuka</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studie výuky
Předmět mravní výchova
Podle Ministerstva školství není vhodné hodnotit předmět mravní výchova. Na rozdíl od ostatních předmětů učitelé nehodnotí žáky v předmětu mravní výchova známkou.
<p>1. Základní porozumění předmětu mravní výchova</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cíle a myšlenky mravní výchovy -Základní metody mravní výchovy ve školách a regionech -Obsah plánu výuky mravní výchovy a jeho sestavení -Mravní výchova v ostatních předmětech a oblastech

-Záměr „Sešit srdce“ a přístupy k jeho využití

„Sešit srdce“ je pomocný materiál pro mravní výchovu, který žáci dostávají zdarma od roku 2002. Důvodem pro jeho zavedení byla zvyšující se kriminalita mladistvých v devadesátých letech minulého století.

2. Vedení výuky předmětu mravní výchova

- Koncept předmětu mravní výchova a studium učebních materiálů
- Tvorba učebního plánu předmětu mravní výchova
- Způsob hodnocení předmětu mravní výchova
- Hospitace ukázkové výuky předmětu mravní výchova
- Studie ukázkové výuky předmětu mravní výchova

Předmět speciální aktivity (činnosti)

1. Vzdělávací koncept předmětu speciální aktivity

- Cíle předmětu speciální aktivity
- Obsah předmětu speciální aktivity
- Povaha předmětu speciální aktivity

2. Učební plán předmětu speciální aktivity a výuka v praxi

- Rámec učebního plánu a jeho roční plán
- Sestavení učebního plánu předmětu speciální aktivity (1) a výuka v praxi
- Sestavení učebního plánu předmětu speciální aktivity (2) (3) a výuka v praxi

Aktivity (1) jsou aktivity, které plánují žáci pro sebe.

Aktivity (2) jsou aktivity týkající se chování, zdraví a bezpečnosti žáků, které jsou podporovány učiteli.

Aktivity (3) jsou aktivity týkající se volby povolání.

3. Rozpracování a zlepšení vedení aktivity ve třídě a její evaluace

- Vedení aktivity (1) ve třídě a rozpracování její evaluace
- Vedení skupiny pro plánování a rozpracování evaluace
- Vedení aktivity rozdělování povinností mezi žáky a rozpracování její evaluace

Jednotliví žáci mají své role v podpoře třídních aktivit. Žáci jsou rozděleni do skupin podle rolí a společně plní svoje úkoly. Existuje, například skupina knih, skupina zvířat, skupina obědů, skupina editace třídního časopisu a skupina hlášení, atd.

- Vedení aktivity organizace schůzí a rozpracování její evaluace
- Vedení aktivity (2)(3) ve třídě a rozpracování její evaluace

4. Rozpracování a zlepšení vedení činnosti studentské rady a klubů, vedení školních akcí a jejich evaluace

- Aktivity studentské rady
- Aktivity klubů ve školách
- Školní akce

- Budování týmu
Předmět integrované studie
<ol style="list-style-type: none"> 1. Koncept a cíle <ul style="list-style-type: none"> - Koncept předmětu integrované studie - Cíle předmětu integrované studie 2. Sestavení rámce plánů na předmět integrované studie <ul style="list-style-type: none"> - Nutnost vytvoření rámce plánů na předmět integrované studie - Obsah a úpravy rámce plánů na předmět integrované studie 3. Způsob školních aktivit <ul style="list-style-type: none"> - Rozvoj školních aktivit - Využití experimentálního řešení problémů ve vzdělávání - Rozpracování učebního stylu a systému vedení - Využití vzdělávacích zdrojů v regionech - Učební aktivity mezinárodního porozumění a konverzace v cizím jazyce, atd. 4. Zvláštní ocenění a evaluace <ul style="list-style-type: none"> - Zvláštní ocenění aktivit v předmětu integrované studie - Způsob ocenění a přístupy k jeho využití
Studentské poradenství a kariérní poradenství
<ol style="list-style-type: none"> 1. Studentské poradenství <ul style="list-style-type: none"> - Myšlenka studentského poradenství - Obsah a způsoby pochopení studentů - Způsoby pochvaly a napomenutí studentů - Funkce vedení studentů a komplexní studijní poradenství - Koncept praxe studentů a vhodné přístupy, například praxe sociálních služeb - Přístupy ke zdravému růstu studentů - Případné studie o problematickém chování studentů - Systém studentského poradenství ve školách - Spolupráce s rodinou, regiony a souvisejícími orgány 2. Kariérní poradenství <ul style="list-style-type: none"> - Koncept kariérního poradenství (kariérního vzdělávání) - Rozvoj kariérního poradenství (kariérního vzdělávání) a jeho případné studie - Sběr informací o kariérním růstu studentů a jejich využití - Vedení aktivit týkajících se volby povolání a kariérního růstu - Systém kariérního poradenství a kariérního vzdělávání ve školách - Funkce vedení studentů a kompletní vzdělávací poradenství - Spolupráce s rodinou, regiony a souvisejícími orgány - Záměr kariérního poradenství (vzdělávacího poradenství) a jeho evaluace

(Ministerstvo školství, 2007)

Příloha č. 3: Použité zkratky

ADHD	hyperkinetická porucha
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVKS	další vzdělávání učitelů v kariérním systému
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EVVO	environmentální vzdělávání, výchovy a osvěty
GHQ	general headquarters of the allied forces
ICT	informační a komunikační technologie
IPn	individuální projekt národní
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NSK	Národní Soustavy Kvalifikací
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
PTA	parent-teacher association
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Mezinárodní výzkum o vyučování a učení