



R o z v o j   k v a l i t y   o d b o r n é h o  
v z d ě l á v á n í   v   E v r o p ě

Pomůcky pro poskytovatele:  
pokyny – indikátory - týmová spolupráce - manuál



Education and Culture

# Leonardo da Vinci

Pilot projects



national institute  
of technical  
and vocational  
education

R o z v o j   k v a l i t y   o d b o r n é h o  
v z d ě l á v á n í   v   E v r o p ě

Pomůcky pro poskytovatele:  
pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál

## ROZVOJ KVALITY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ

*Pomůcky pro poskytovatele: pokyny – indikátory – týmová spolupráce – manuál*

**sestavil: Stanislav Michek**

© **Národní ústav odborného vzdělávání, Praha, 2007**

*ISBN 978-80-87063-03-3*

## PŘEHLED AUTORŮ

### ČÁST I - RÁMEC ROZVOJE KVALITY

*Manuál s metodami pro implementaci v organizacích poskytujících odborné vzdělávání*

**Jessica Blings; Michael Gessler; Stanislav Michek; Georg Spöttl a tým projektu QualiVET:**

Matthias Becker, Profesně vzdělávací ústav práce a techniky (biat), Německo

Brenig Davies, Coleg Morgannwg, Velká Británie

Helmut Dornmayr, Ústav pro výzkum vzdělávání v hospodářství (IBW), Rakousko

Miquel Angel Essomba Gelabert, Autonomní univerzita v Barceloně (UAB), Španělsko

Daniel Muntane, Autonomní univerzita v Barceloně (UAB), Španělsko

Steve John, Coleg Morgannwg, Velká Británie

John Phelps, Coleg Morgannwg, Velká Británie

Klaus Prütz, Ústav práce a techniky (ITB), Německo

Theo Reubsaet, Revice, Nizozemí

Klara Ermenc, Středisko Slovinské republiky pro profesní vzdělávání, (CPI) Slovinsko

Slava Grm Pevec, Středisko Slovinské republiky pro profesní vzdělávání, (CPI) Slovinsko

### ČÁST II - NOVÝ PŘÍSTUP K ROZVOJI KVALITY: POKYNY PRO VYUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ A STANDARDŮ

**Mathias Becker; Georg Spöttl; Jesslca Blings**

### ČÁST III - UPRAVITELNÉ INDIKÁTORY KVALITY A STANDARDY PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVU VE STROJÍRENSTVÍ

**Georg Spöttl; Jessica Blings; Matthias Becker a tým projektu QualiVET:**

Brenig Davies, Coleg Morgannwg, Velká Británie

Helmut Dornmayr, Ústav pro výzkum vzdělávání v hospodářství (IBW), Rakousko

Miquel Angel Essomba Gelabert, Autonomní univerzita v Barceloně (UAB), Španělsko

Michael Gessler, Ústav Techniky & Vzdělávání (ITB), Německo

Alexander Maschmann, Profesní škola regionu Schleswig-Flensburg, Německo

Stanislav Michek, Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), Česká republika

Daniel Muntane, Autonomní univerzita v Barceloně (UAB), Španělsko

Joaquin Gairin Sallan, Autonomní univerzita v Barceloně (UAB), Španělsko

Steve John, Coleg Morgannwg, Velká Británie

John Phelps, Coleg Morgannwg, Velká Británie

Theo Reubsaet, Nizozemsko

Klara Ermenc, Středisko Slovinské republiky pro profesní vzdělávání, Slovinsko

Slava Grm Pevec, Středisko Slovinské republiky pro profesní vzdělávání, (CPI) Slovinsko.

## ČÁST IV - PŘÍKLAD POUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ KVALITY PRO ZLEPŠENÍ KVALITY V PROJEKTU PŘI VÝUCE/PŘÍPRAVĚ

**Alexander Maschmann, Profesní škola regionu Schleswig-Flensburg, Německo**

## ČÁST V - TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE - KLÍČOVÝ NÁSTROJ PŘI ŘÍZENÍ ZMĚNY

**Georg Spöttli; Klaus Prütz a Torsten Grantz**

## ČÁST VI - PŘÍPADOVÁ STUDIE: TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE NA VOŠ, SŠ, COP SEZIMOVO ÚSTÍ (2007)

**František Pecka, Hana Petrů, Jaroslav Svoboda**

## ČÁST VII - INVENTURA TÝMOVÉ PRÁCE - NÁSTROJ ROZVOJE PRÁCE V TÝMU NA ŠKOLÁCH

**Michael Gessler**

Publikace vznikla v projektu QualiVET – Rozvoj kvality a zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství ve vztahu k trhu práce. Projekt QualiVET je financován Evropskou komisí z programu Leonardo da Vinci a z vlastních zdrojů partnerů. Názory vyjádřené v tomto dokumentu jsou názory autorů, a v žádném případě nemohou být chápány jako oficiální názory Evropské unie.

## ÚVOD

Kvalita odborného vzdělávání je jedním z nejdůležitějších strategických zájmů vzdělávací politiky v Evropě. Spektrum činností směřující k jejímu zlepšování je velmi široké, počínaje zkvalitněním řízení, přes změnu obsahu a zkoušek či efektivní vynakládání finančních prostředků a konče důkladnější přípravou učitelů odborných předmětů. Cílem této publikace je přispět k rozvoji kvality odborného vzdělávání pomocí podpory učitelů a instruktorů.

Jedním z podstatných nástrojů, které publikace nabízí, je Rámec rozvoje kvality QualiVET. Jedná se o materiál teoreticko-metodického charakteru, který vznikl v dvouletém projektu QualiVET. „Kvalita rozvoje a zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství ve vztahu k trhu práce“, byl ukončen v říjnu 2007 a na jeho řešení se podílel Národní ústav odborného vzdělávání společně s dalšími institucemi z šesti států Evropské unie. O koordinaci se starali odborníci z univerzity v Brémách (Německo) a byl financován z evropského programu Leonardo da Vinci. Vytvořený rámec testovali učitelé na školách a byl hodnocen odborníky na vzdělávání, experty z odvětví strojírenství a sociálními partnery v České republice, Nizozemsku, Německu, Rakousku, Slovinsku, Španělsku a ve Velké Británii.

Rámec rozvoje kvality QualiVET se skládá ze souboru 28 upravitelných indikátorů a standardů kvality a koncepce týmové práce (I. část publikace). Kromě toho je zde vysvětlena nejenom koncepce, ale i možné přístupy pro jeho aplikaci s konkrétními příklady. Učitelé mohou čerpat jednak z teoretického konceptu indikátorů kvality (II. část publikace) a na druhé straně mohou přímo využít 28 upravitelných indikátorů pro šest oblastí kvality (role učitelů, vzdělávací proces, metody výuky, obsah výuky, podmínky výuky a reflexe výuky) v III. části publikace. Inspirací pro ně může být praktická aplikace indikátorů na Profesní škole regionu Schleswig-Flensburg (Německo) ve IV. části publikace. Poučit se mohou z teoretického konceptu týmové práce (v V části publikace), inspirovat se mohou i z případové studie ukazující týmovou spolupráci na VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí (v VI. části publikace) nebo mohou přímo použít nástroj rozvoje práce v týmu na školách (v VII. části publikace). Všechny tyto pomůcky byly primárně vytvořeny pro školy se strojírenskými obory vzdělávání, nicméně čerpat z nich mohou i další odborné školy.

Z pověření projektového týmu QualiVET ([www.qualivet.info](http://www.qualivet.info)) Vám mnoho úspěchů při práci přeje

Stanislav Michek





# RÁMEC ROZVOJE KVALITY: MANUÁL S METODAMI PRO IMPLEMENTACI V ORGANIZACÍCH POSKYTUJÍCÍCH ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

*Jessica Blings; Michael Gessler; Stanislav Michek; Georg Spöttl a tým projektu QualiVET*

## 1. Jaký je rámec rozvoje kvality QualiVET?

**Rámec rozvoje kvality QualiVET je nástroj pro učitele a instruktory sloužící k rozvoji procesů výuky a učení ve strojírenských oborech vzdělání pomocí upravitelných indikátorů a konceptu týmové spolupráce.**

Vzhledem k celoevropskému požadavku na zlepšení kvality systémů odborného vzdělávání a přípravy, jakož i k rostoucí odpovědnosti odborně vzdělávacích zařízení pro konkurenceschopnost národních ekonomik, vyvstává nutnost se intenzivně věnovat rozvoji a zajišťování kvality.

Současný neustále se zrychlující hospodářský a společenský vývoj, doprovázený změnou pracovních struktur, technologií a profesí, nutí systém odborného vzdělávání a přípravy k tomu, aby odpovídajícím způsobem reagoval.

Požadavky na kvalitu odborného vzdělávání a přípravy se přitom podle našeho názoru ve své podstatě silně liší od potřeby zavádět do škol podnikově zaměřené systémy řízení kvality, jakými je např. norma ISO 9000, která se rovněž ve školách taktéž již používá. Vycházíme z toho, že kvalita ve škole představuje důsledek neustálých procesů zdokonalování za účelem optimalizace učebních procesů a vývoje kompetencí učňů a žáků.

Učitelé a instruktoři jsou nosnými pilíři rozvoje kvality v odborném vzdělávání a přípravě. Aspekt zajišťování kvality je v této souvislosti dáván do popředí v národních a mezinárodních diskusích – přinejmenším tehdy, jedná-li se o uplatňování nástrojů, pomocí kterých se má kvalita v odborném vzdělávání zlepšit na systémové úrovni. Pomocí projektu QualiVET se naproti tomu vytváří instrument, jenž slouží rozvoji kvality na základě upravitelných opatření.

Rámec rozvoje kvality QualiVET bere ohled na zvláštnosti prostředí výuky s důrazem na operativní procesy, formování a rozvoj. Nadřazeným cílem rámce rozvoje kvality je tudíž také vytvořit nové chápání kvality. Rámec rozvoje kvality QualiVET byl vypracován pro zdokonalení odborného vzdělávání a přípravy ve školách a ve firmách. Má pomáhat instruktorům a učitelům uplatnit nároky na kvalitu v kurikulárních dokumentech i při zlepšování vzdělávací nabídky. V této rámcové koncepci stojí (tudíž) v popředí zdokonalování učebních procesů.

**Rámec rozvoje kvality QualiVET lze představit pomocí následujících 12 klíčových otázek.**

## 2. K čemu rámec rozvoje kvality slouží?

**Rámec rozvoje kvality byl vytvořen k označení praktik vyžadujících zlepšení a k formování kvality pomocí práce učitele.**

V Evropě již bylo po dobu několika let možné pozorovat snahu o implementaci moderního systému řízení organizace včetně systémů řízení kvality (např. ISO 9001:2000, model excelence EFQM, model CAF). Cílem uplatňování systémů řízení kvality v odborném vzdělávání je rozvoj kvality poskytovatelů odborného vzdělání. Zajišťování kvality odborného vzdělávání a přípravy se stalo otázkou zájmu Evropské unie rozhodnutím Rady Evropské unie z prosince 2002. Předcházelo mu prohlášení evropských ministrů odpovědných za vzdělávání v členských zemích unie přijaté na zasedání v Kodani ve dnech 29. a 30. listopadu 2002: *„Podpora spolupráce při zajišťování kvality se zvláštním zaměřením na výměnu modelů, metod a společných kritérií a principů kvality v odborném vzdělávání a přípravě“*. V oblasti rozvoje kvality probíhají v evropských zemích četné aktivity a iniciativy. Mezi individuálními iniciativami však obvykle neexistují vzájemné vztahy, nástroje kvality se používají odděleně, a když dojde na pojetí kvalifikace, nehrají ve školách a firmách koncepcí vytvořené na evropské úrovni zatím žádnou roli, nebo mají jen velmi omezenou roli.

Systémy řízení kvality jsou účinné, když rozvíjejí kvalitu třídy. Stávající zkušenosti s uplatňováním systémů řízení kvality ukazují, že tyto systémy pomáhají vzdělávacím organizacím zdokonalovat systém vedení (srov. Spöttl/Becker 2006). Dosud však nebyla prokázána přímá spojitost mezi jejich uplatňováním a zdokonalováním vzdělávacího procesu žáků (srov. Country Reports in Blings/Gessler [Eds.] 2007) či zlepšováním práce učitelů. Rámec rozvoje kvality QualiVET se zaměřuje na oblast zdokonalení kvality práce učitele. Byl vytvořen rámec kvality, jenž přihlíží ke zvláštnostem školního prostředí s důrazem na vzdělávání a výchovu.

## 3. Kdo může používat rámec rozvoje kvality?

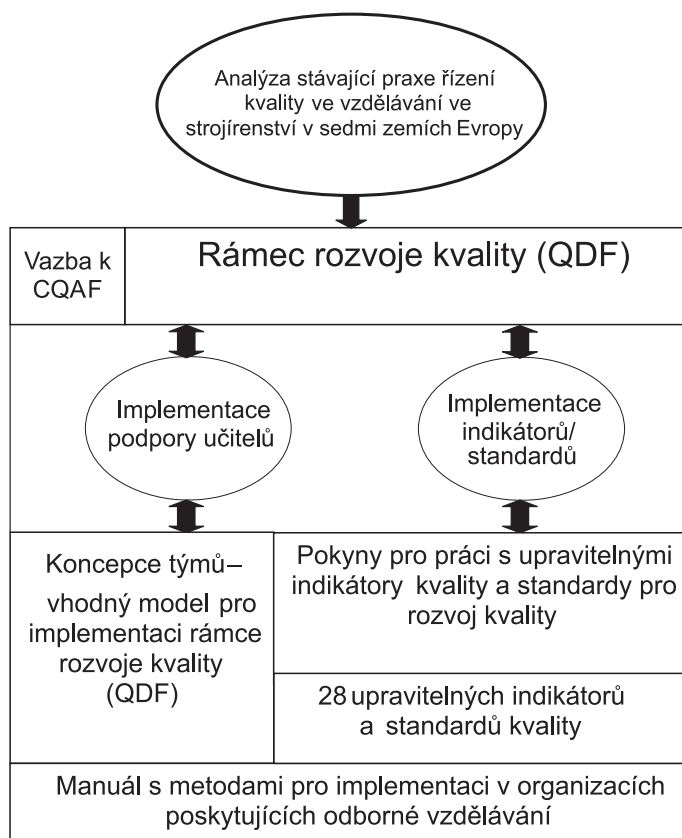
**Rámec rozvoje kvality byl vytvořen, aby ho aplikovali učitelé a instruktoři ve strojírenství a aby vedení školy mohlo podpořit jejich práci.**

Celý rámec rozvoje kvality QualiVET je zaměřen na učitele a instruktory odborných škol a podniků. Pro účely uplatnění všech čtyř prvků rámce je ideální, aby se podílela na rozvoji celá organizace; přinejmenším se však doporučuje účast alespoň jedné organizační jednotky – například jednoho oddělení, útvaru či úseku. Největší úspěch implementace celého rámce rozvoje kvality bude možný tehdy, jestliže vedení školy bude podporovat jeho užívání (využívání) i týmovou spolupráci. Nicméně upravitelné indikátory mohou (s přáním zlepšit kvalitu tříd) uplatňovat také jednotlivci, např. instruktoři firem a jednotliví učitelé. Celý rámec rozvoje kvality je zaměřen na školy, indikátory/standards však mohou používat také firmy. Je v nich zahrnuta perspektiva osvojování si znalostí na pracovišti a v rámci firmy.

#### 4. Jaké jsou základní prvky rámce rozvoje kvality?

**Prvky rámce rozvoje kvality jsou: soubor 28 upravitelných indikátorů a standardů kvality, pokyny pro vysvětlení koncepce rámce a přístupy pro aplikaci**

Níže uvedený obrázek představuje celý rámec rozvoje kvality. Nahoře je znázorněno východisko a empirický výzkum vývojových trendů ve strojírenských oborech vzdělání partnerských zemí: analýza stávající praxe řízení kvality ve vzdělávání ve strojírenství (viz Country Reports Blings/Gessler [Eds.] 2007). Rámec se skládá ze čtyř hlavních složek, které představují nástroje pro dva procesy, jež mají být vytvořeny ve školách. Prvním procesem je optimalizace výuky, druhým pak optimalizace organizace práce na základě implementace koncepce týmů.



Obr 1: Struktura rámce rozvoje kvality QualiVET

Tyto procesy jsou podpořeny následujícími způsoby:

1. Metodické pokyny poskytující teoretický základ. Mají skýtat učitelům a instruktorům působícím v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství podporu při poznávání a předávání upravitelných opatření na zlepšení kvality výuky a přípravy. V hlavních rysech je nastíněn teoretický základ nového chápání kvality. Těžištěm koncepce je, že proces učení je prostorem pro třibení všech myšlenek týkajících se kvality;

2. Sada upravitelných indikátorů. Těchto 28 indikátorů pomůže učitelům a instruktorům provádět vlastní hodnocení jejich profesní praxe a zároveň poznávat a vyvíjet nové výukové a učební postupy. Charakteristiky a oblasti kvality jsou definovány tak, že se nesoustředí na detekovatelnost a/měřitelnost daného stavu, nýbrž tak, že středem zájmu by měla být proměnlivost/tvarování rozdílu mezi současnou situací a cílovým stavem. Toto je patrné z **rozdělení oblastí kvality projektu QualiVET:**

- role učitelů a instruktorů,
- procesy učení,
- metody výuky a odborného výcviku,
- obsah výuky a odborného výcviku,
- učební prostředí a podmínky pro přípravu ve firmách a výuku ve škole,
- reflexe výuky a odborného výcviku.

Každá z těchto oblastí je dále podrobně zpracována za použití různých upravitelných indikátorů, které mají učitelé používat pro svůj rozvoj. Charakteristika upravitelného indikátoru:

- „Upravitelný indikátor“ umožňuje mnoha způsoby dosahovat cílového stavu popsaného tímto indikátorem. To znamená, že existuje mnoho způsobů, jak dosáhnout cíle stanoveného tímto indikátorem.
- Indikátor doporučuje a navrhuje, jak se chopit příležitosti ke zlepšení
- Daleko důležitější než splnění indikátoru je samotný proces řešení příležitosti ke zlepšení. To znamená, že cesta je cíl – a v tomto případě to platí dvojnásob. I tehdy, když nebudou splněna všechna očekávání, má každý posun vpřed svou hodnotu a je předpokladem dalšího růstu.

Klíčové otázky	Postupy vyžadující zlepšení	Žádoucí stav	Standarty: Adekvátní upravitelné opatření
----------------	-----------------------------	--------------	---

Tabulka 1: Formální definice standardů

Konkrétní vztah indikátorů k profesnímu jednání v sobě zahrnuje skutečnost, že popis by měl stanovovat změny s ohledem na konkrétní situace. Standarty na druhou stranu pojmenovávají požadavky na změny.

Z metodologického hlediska je práce s upravitelnými indikátory založena na sebehodnocení učitelů/instruktorů a na hledání přístupů k otázce, jak rozvíjet sama sebe v některých oblastech činnosti.

Práce s nimi je založena na předpokladu, že učitel/instruktor sám nejlépe ví, jaké jsou jeho kvality, oblasti které potřebuje zlepšit.

V rámci sebehodnocení v jednotlivých oblastech kvality učitel či instruktor přemýšlí o své situaci během odpovědi na „klíčovou otázku“. Učitel zaznamená svou současnou situaci do sloupečku „postupy vyžadující zlepšení“ a srovná ji s „žádoucím stavem“. Během srovnávání se mohou vyskytnout různé situace:

- Učitel zjistí, že jeho situace je lepší nebo je stejná než situace popsaná ve sloupečku „žádoucí stav“. V tomto případě se učitel pokusí zamyslet, zda by se mohl zlepšit při uplatnění některého z postupů, které jsou specifikovány ve sloupečku „adekvátní upravitelná opatření (standard)“. Pokud ano, zaznamená učitel tento přístup do jím vytvořeného sloupečku „Můj budoucí přístup/postup“.
- Učitel/instruktor zjistí, že se stále ještě nenachází v „žádoucím stavu“. Rozdíl mezi „současným“ a „žádoucím/ očekávaným“ stavem je u každého učitele jiný a znamená příležitost ke zlepšení. Učitel by se mohl chopit této příležitosti různými způsoby – například takovými, které jsou specifikované v „adekvátních upravitelných opatřeních (standardech)“. Učitel pak zaznamená postup vedoucí ke zlepšení do jím vytvořeného sloupečku „Můj budoucí přístup/postup“, a pokud zjistí, že se na cestě ke zlepšení vyskytuje nějaká překážka, zaznamená ji do dalšího jím vytvořeného sloupečku „Proč není možné dosáhnout očekávané situace“. Tím tak získá podněty ke zlepšení a souhrn „překážek“ jež je nutno překonat k dosažení „žádoucího stavu“.

Klíčové otázky	Postupy vyžadující zlepšení	Žádoucí stav	Standardy: Adekvátní upravitelné opatření	Můj budoucí přístup/postup
----------------	-----------------------------	--------------	--	----------------------------

Tabulka 2: Pracovní tabulka upravitelných indikátorů pro učitele či instruktory

3. Koncepce týmů jako model úspěšné implementace. Týmy jsou rozhodujícím prvkem pro zvýšení účinnosti výuky jako hlavní oblasti kvality školy. Nová kurikula vyžadují větší míru koordinace mezi učiteli. Koncepce týmů QualiVET objasňuje nejdůležitější zásady pro management změny ve školách, založené na empirickém výzkumu.

4. Tato publikace, jež má poskytnout podporu aktérům, kteří mají zájem na implementaci rámce rozvoje kvality. Nezbytné praktické a teoretické informace jim pomohou pochopit, o čem tento rámec rozvoje kvality je (viz. obrázek 1).

## 5 Proč představuje koncepce týmů ústřední prvek rámce rozvoje kvality QualiVET?

**Upravitelné indikátory a "síťování" mezi učiteli či instruktory zlepšují kvalitu výuky, označují možnosti ke zlepšení a zvyšují spolupráci učitelů či instruktorů.**

Jestliže škola ve svém rozvoji například uplatňuje proces neustálého zdokonalování, zpravidla nemění zavedenou hierarchickou/útvárovou organizační strukturu.

Namísto toho sdruží učitele stávajících útvarů „shora dolů“ (top down) do týmů, a sice s tím, že je pověří, aby v kontextu svých oborových/předmětových komisí koordinovali administrativní a pedagogickou práci. Skutečnost, že týmová práce je z kvalitativního hlediska něco jiného než sčítání jednotlivých bojovníků za účelem koordinace práce (Ratzki 1997, str. 4), se přitom ignoruje.

Lze předpokládat, že každý učitel následuje v této situaci dále svůj individuální vzor. Společná pedagogická koncepce ve službách stanovení cílů školního programu výsledkem výše uvedeného být nemůže.

Na tomto místě je vhodné učinit si přehled o aktuálních požadavcích učitelů na školách poskytujících odborné vzdělání. Z pedagogického aspektu je třeba uvést:

- formování situací výuky v různých studijních skupinách,
- tematické celky a vývoj situací výuky,
- individuální uspořádání učení,
- jistotu diagnózy a prognózy,
- praxi kooperativního učení a týmové práce studijních skupinách,
- formy spolupráce s ohledem na zlepšení výuky,
- standardy a hodnocení.

Vedle toho dále přicházejí v úvahu otázky týkající se kurikulí a otázky organizačního charakteru, opatření na rozvoj školy a regionální vztahy v oblasti kooperace, jakož i další vzdělávání a rekvalifikace. Uvedené úkoly nedokáže jednotlivý učitel vzhledem k rozsahu a hloubce a pod současným společenským a hospodářským tlakem permanentního rozvoje kvality splnit, anebo je splní jen velmi nedostatečně (Ratzki 2007, str. 4).

Samotná výuka, která žákovi připisuje odpovědnost za jeho proces učení, tak potřebuje formy spolupráce a prostory pro reflexi učitelů mezi sebou a s dalším partnerem, aby došlo k vytvoření a kontinuálnímu budování společného pedagogického základu práce ve studijních skupinách.

To jako vhodnou a již vyzkoušenou formu spolupráce vyžaduje týmy učitelů (Becker; Kunze; Riegel; Weber 1997, str.77). Týmy učitelů jsou organizované skupiny učitelů, které v dlouhodobějším měřítku spolupracují s jasným zaměřením na výuku.

Mohou-li týmy jednat v rámci vnitřní organizační struktury školy v souladu se školním programem co nejvíce samostatně, dokáží inovačně a kompetentně vyplňovat prostor pro formování, vytvořený na základě rostoucí autonomie odborných škol, a přispívat tak rozhodujícím způsobem k rozvoji kvality školy. Informace v komunikaci školy nepředstavují v tomto kontextu mocenské prostředky, nýbrž pracovní prostředky.

Mluvčí týmů vyjednávají jako zástupci týmů ve školních záležitostech pro lepší koordinaci rovnocenně. Jako prostředky řízení školy se například používají skupinové a individuální zpětné vazby, společenské smlouvy (obsahující cíle) i školní workshopy a odborná jednání (Schwenger 2007, str.12).

Týmy přitom musí vyhovovat přísným kritériím společenských smluv, povinnosti skládat účty: *„Jako hlavní podněty učitelů a učitelek k tomu, aby pracovali v pedagogickém týmu, se uvádějí zvýšení efektivnosti, realizace koncepce tematických celků, nárůst v oblasti autonomie, vlastní další rozvoj a zrušení profesní izolace“* (Tenberg 2002, str.6).

Týmy s takovými kompetencemi se nenechají vsadit do tradiční hierarchické/útvárové organizační struktury odborné školy.

Rozvíjejí své inovační a motivační působení v rámci stále autonomnější školy teprve tehdy, jestliže zastávají postavení relativně samostatných styčných bodů v spolupracující síti školy. Jsou srovnatelné s jakýmsi ziskovým střediskem, které nabízí výsledky vzdělávání v regionu se zaměřením na poptávku (Schwenger 2007, str.4.).

Z toho je patrné, proč je zdokonalení procesů učení z optimálního hlediska spojováno se zavedením orientace na týmy:

- Škola s týmovou koncepcí má jinou kvalitu než hierarchicky/útvárově organizovaná škola. Větší volný prostor pro vytvoření školy zaměřené na týmy dává naději na to, že učitelé budou moci do procesu rozvoje školy účinnějším způsobem vnášet svůj potenciál a budou tak intenzivněji podporovat rozvoj kvality školy.
- V spolupracující síti školy může tým posouvat rozvoj kvality trvale kupředu ve smyslu formování cílů školního programu při použití nástrojů managementu změny. Předpokladem toho je relativně samostatný tým s širokými odbornými způsobilostmi.
- Tým, jako kompetentní reflektující fórum s intenzivní vnitřní komunikací, může důrazně napomáhat rozvoji výuky a přispívat tak rozhodujícím způsobem k rozvoji kvality školy poskytující odborné vzdělání.
- Týmová práce prostřednictvím neformálních procesů učení a dalšího vzdělávání členů týmu, které je přiměřené stavu vývoje týmu, podporuje schopnost diagnostikovat a řešit problémy.
- Aktivní týmy učitelů iniciují a podporuje týmovou práci žáků a žákyň v procesu učení a zvyšují spolupráci s regionálními sociálními partnery.

## 6. Jaký má rámec rozvoje kvality vztah k ostatním stávajícím systémům kvality?

**Rámec rozvoje kvality je hlavně určen pro práci učitelů a instruktorů na “úrovni třídy”, pomáhá utvářet procesy výuky a učení a doplňuje systémy řízení kvality aplikované na “úrovni organizací poskytujících odborné vzdělávání a přípravu”.**

Rámec rozvoje kvality QualiVET je založen na zkušenostech s uplatňováním systémů řízení kvality (např. ISO 9001:2000, model excelence EFQM, model CQAF), především se však soustředí na vzdělávací proces a na faktory, které tento proces ovlivňují (učitelé, výukové metody, reflexe výuky a odborného výcviku, obsah výuky a odborného výcviku – kurikulum, vnější podmínky učení a podmínky pro výuku ve třídách a přípravu ve firmách). Rámec je založen na vlastním hodnocení práce konkrétního učitele a na specifikaci cesty k rozvoji ze strany samotného učitele. Jedná se o rámec zaměřený na odborníky a profesionály ve firmách a na školách. Lze jej aplikovat samostatně nebo v kombinaci s jinými systémy řízení kvality.

Evropský Společný rámec zajišťování kvality (CQAF 2005) požaduje, aby byla „*současně pokryta veškerá hlavní kritéria pro podporu kvality v odborném vzdělávání a přípravě*“, a přihlíží rovněž „*k odlišným lokálním výběrům v rámci každé členské země*“. To je však zároveň zhoubou rámce CQAF. S takovýmto požadavkem může rámec CQAF zůstat pouze velmi neurčitý a v zásadě ani neskýtá odpověď na otázku kvality v odborném vzdělávání a přípravě. I když je myšlenka doplnění Evropského rámce kvalifikací (EQF) o Evropský rámec zajišťování kvality (CQAF) velice zajímavá, je třeba konstatovat, že celá povaha CQAF byla zatím formulována jen velmi abstraktně (COM 2006). Taktéž vedení diskuse o konkretizaci je zahaleno v nejistotě.

Je proto nadmíru důležité, aby byl proces utváření, kdykoli to bude příhodné, ovlivňován z konkrétního odborného pedagogického pohledu a aby byl dán smysl pojmu kvalita, který nejen že jasně popisuje podmínky, nýbrž také posouvá otázku rozvoje kompetencí mladých lidí do centra pozornosti všech reflexí a konkrétních opatření k realizaci.



## 7. Proč hraje zaměření se na odbornou práci tak podstatnou roli v rámci rozvoje kvality QualiVET?

**V odborném vzdělávání a přípravě je rozhodující kvalita procesu učení a jeho výsledku – kvalita kompetencí absolventů**

Absolventi vzdělávacích zařízení zůstávají při celodenní výuce ve firmách a v podnicích, řeší tam stanovené úkoly a problémy a přispívají k vytváření hodnoty. K tomuto účelu si osvojují potřebné kompetence prostřednictvím výměny názorů souvisejících s řešením úloh a problémů, jež nejsou odtazité od světa práce. Odborníci, kteří pomocí svých individuálních tvořivých schopností hledají nová řešení, vyžadují odpovídající kompetence – proto absolventi musí být připraveni pro stále nové výzvy světa práce.

Kvalita učení a kompetencí závisí od výsledků vzdělávání, závisí od toho, zda osvojené znalosti společně s trénovanými dovednostmi budou následně v pracovním procesu uplatněny. Je snadné vyvodit, že obsah a metody v odborném vzdělávání by měly být upravovány po diskuzích s firmami o pracovních a obchodních procesech. Kvalita takového učení (jako normativní hypotézy) zvyšuje účinnost (výkonnost) vzdělávání a zároveň i v pracovním kontextu obsahuje utváření potřebných schopností. Kvalita v odborném vzdělávání může být zvýšena především prostřednictvím důsledného zaměření se na rozvoj pracovních kompetencí.

## 8. Co je přidanou hodnotou rámce rozvoje kvality QualiVET?

**Rámec rozvoje kvality dává přidanou hodnotu tím, že je přímo orientován na výuku a označuje konkrétní aktivity ke zlepšení kvality činnosti učitele či instruktora.**

Systémy řízení kvality sice často využívají toho, že reprezentují pojem kvality ve vztahu k situacím, avšak při konkrétní realizaci modelu jsou pak většinou používány abstraktní pojmy, které jsou situacím ve výuce a učení vzdáleny. Druhou možnou alternativou je fakt, že jsou popisovány procesy řízení, které jsou od dění při výuce naprosto odtržené.

Zde skýtá rámec rozvoje kvality výraznou přidanou hodnotu v tom, že kritéria a indikátory byly vždy zaměřovány na konkrétní výuku a byly na základě výuky rozvíjeny jako základní prvky pro zdokonalování kvality.

Druhým problémem systémů řízení kvality je to, že pro vyhodnocení aktuální situace jsou často nabízeny nástroje pro analýzu. Instrumenty jsou zde veskrze různorodé. Dotazníky byly vytvořeny pro různé formy škol, různé věkové kategorie a různé skupiny osob (žáci, vyučující, rodiče, mimoškolní zařízení).

Po zjištění těchto údajů vyvstává pro uživatele, jenž je na rozvoji zainteresován, ústřední otázka: A co bude dál? Většina systémů tento krok již nečiní, neboť panuje názor, ať si každý svou kvalitu definuje sám. S tím v zásadě souhlasíme. Kulturní, sociální a materiální podmínky na různých školách jsou příliš rozdílné na to, aby je mohla definovat jedna norma, která platí vždy a všude.

Přesto jsme se však v případě rámce rozvoje kvality nevzdali požadavku na to, že by takový model měl poskytnout směr, a ve spojitosti s tím je rovněž nezbytné ukázat, jaká by výuka měla být. V modelu je vždy jako možnost volby uvedena jedna cílová představa. Nikoli jako norma, nýbrž jako možný způsob. Nikoli jako příkaz, nýbrž jako inspirace a východisko pro reflexi.

Tímto bodem jsme dotkli již třetí přidané hodnoty modelu - reflexe. Model rámce rozvoje kvality uživatele systematicky provází ústředními a ke kvalitě se vztahujícími prvky výuky.

Otázky například napomáhají uvažovat o vlastní roli nebo vlastní metodě. A navíc: Model je víceúrovňový. Můžete jej používat jak sami, tak v týmu. Jsme v zásadě toho názoru, že osamělá reflexe je zatížena většími riziky. Často je dána podmínka, že rozvoj v oboru není sám o sobě možný, protože právě prokládání různých obsahů výuky a tématických celků představuje významný aspekt kvality.

Současný rozvoj kvality výuky a organizačních struktur (zejména týmové práce) vytváří větší stabilitu, a navíc takový rozvoj způsobuje v týmu většinou více radosti a přináší méně stresu. Nicméně: Pokud nejsou podmínky ve vaší škole nasměřované na týmovou práci, i přesto můžete z tohoto modelu těžit. Učiňte prostě první krok.

## 9. Potřebujete pro implementaci rámce rozvoje kvality QualiVET podporu ze strany vedení školy?

**Podpora ze strany vedení školy je potřeba větší či menší v závislosti na tom zdali je rámec používán individuálně či je používán týmy učitelů, nebo celou školou.**

Odpověď zní ano a ne zároveň. Jak již bylo uvedeno v otázce 8, model je víceúrovňový. Můžete jej používat individuálně, jako základ své týmové práce nebo jej můžete ve škole prezentovat jako inspiraci, případně jako vodítko.

Nezbytnost větší či menší podpory vedení školy se odvíjí od požadovaného dosahu. Vedení školy znamená plánování, koordinaci, řízení, evaluaci a zdokonalování procesů dělby práce se zaměřením na společný cíl – dosažení přidané hodnoty, která by sama o sobě nebyla možná. Základní princip spočívá ve zdokonalování kvality na základě specializace a profesionalizace a zdokonalování kvality na základě koordinace dílčích výkonů se zaměřením na všeobecné procesy, které jsou nasměrované na podání výkonu. Ve vzdělávacím zařízení se v tomto ohledu jedná o vzdělávání samotné, ve škole pak o výuku, resp. vyučující jako prostředek řízení školy a o žáka/žákyni, jako aktéry studijního dění.

Cílem řízení ve školách není dosahování zisku, a proto se na rozdíl od ekonomicky orientovaných systémů nekumuluje užitek u poskytovatele kapitálu, nýbrž v podstatě u žáka. Z tohoto důvodu by mělo být vedení na školách strukturováno zásadně jako vedení „zdola nahoru“ (bottom-up), i když je realizováno „shora dolů“ (top-down).

To je také důvod, proč doporučujeme zapojení modelu do práce zaměřené na týmy. V týmu je pak podpora ze strany vedení školy dána, i když je tato podpora chápána jinak, pohlíží se na ni klasicky jako na management, to znamená nikoli jako na odstupňování procesů dělby práce v hierarchických/útvárových organizačních strukturách.

Vzdělávání v demokratické společnosti musí princip demokracie samo o sobě zobrazovat a mělo by všem zúčastněným umožňovat zkušenosti s demokracií. Přesto se v mnohých školách vyskytují organizační struktury, které připomínají spíše doby absolutismu. V takové škole jsou procesy zdokonalování kvality obtížné, neboť odpovědnost systému se vždy přesouvá z jedné roviny na rovinu vyšší, až nakonec skončí u ředitele školy a školské rady.

Takový systém je v rozporu s požadavkem odpovědnosti za kvalitu a rozvoj kvality. V takovém systému musí být požadavek kvality ustanoven a následně kontrolován shora dolů (top-down), což bez podpory, resp. povolení vedení jen stěží realizovat. Naším hlavním motivem je naproti tomu samostatná škola v demokratické společnosti.

Podpora vedení školy je pak úkolem všech zúčastněných a nikoli osamělým požadavkem řízení, kvalita pak není úkolem kontroly, nýbrž úkolem vytváření důvěry. To v mnohých systémech vyžaduje změnu, která zahrnuje změnu hodnot.

## 10. Jak zapojím učitele do rámce rozvoje kvality QualiVET a jak je budu motivovat k implementaci?

**Rádi bychom na tuto otázku odpověděli myšlenkou Kurta Lewina: že se nejedná o otázku jak učinit ze zúčastněných dotčené, nýbrž o otázku jak dotčené zapojit, aby se účastnili.**

Tato otázka se dotýká tématu motivace a zapojení. Motivaci napomáhají tři hlavní faktory:

- 1 Samostatnost (autonomie): Do jaké míry může aktér činit rozhodnutí sám a nakolik jsou rozhodnutí určena vlastními zkušenostmi.
- 2 Vlastní účinnost: Nakolik je systém schopen poskytovat zpětnou vazbu – z vlastní práce a od zúčastněných – a nakolik aktér pociťuje, že jeho činy jsou účinné.
- 3 Sociální zapojení: Do jaké míry pociťuji sociální blízkost, pomoc a respekt a mohu se domnívat, že náležím k týmu.

Tyto tři podmínky jsou podmínkami kontextu: Je-li možná samostatnost (autonomie), lze pociťovat vlastní účinnost a je dáno sociální zapojení? Odpověď na otázku je v jednotlivých školách různá a odvíjí se od kritérií; míra samostatnosti (autonomie), míra vlastní účinnosti a úroveň sociálního zapojení se liší nejen mezi školami, ale také v rámci různých oddělení/útvárů, a kritéria podléhají dynamice, resp. změnám v čase. Tím je míněno přirozené střídání dobré a špatné atmosféry.

Scénář nejhorší situace: Svoboda rozhodování je omezená, zpětné vazby jsou vzácné a učitelský sbor je roztříštěný. V takových podmínkách je přednější jiný cíl než implementace nového systému výuky. Nejprve je nutno vytvořit podmínky, které angažovanou práci vůbec umožní, resp. je nutno odbourat demotivační činitele.

Výchozím bodem zlepšení kvality by v takovém systému pravděpodobně bylo sociální zapojení, kterépak umožní zpětnou vazbu a vytvoří základ důvěry pro větší samostatnost (autonomii).

Tento bod se rovněž dotýká ústředního prvku toho, jak mají být vyučující zapojeni a zahrnuti do systému, který skýtá příznivé výchozí podmínky. Míněno je porozumění. Porozumět myšlenkám člověka předpokládá opravdový zájem a otevřenou komunikaci. Bez oboustranného porozumění, bez znalosti důvodů pro odmítnutí či souhlas, bez dialogu není účastenství možné. A bez účasti chybí základ pro věcné argumenty ohledně toho, proč a jak je rozvoj kvality ve výuce možný.

Odpověď na otázku motivace a zapojení tak končí u základního a klasického poznatku, že mezilidský vztah je nositelem věci, zatímco dobrý věcný obsah není bez solidních mezilidských vztahů možné realizovat. Nejde o to – pokud bychom se vyjádřili na základě myšlenky Kurta Lewina – učinit ze zúčastněných dotčené, nýbrž dotčené zapojit, aby se účastnili.

## 11. Jaké zdroje potřebuji pro implementaci rámce rozvoje kvality QualiVET?

**Důležitou roli budou hrát, pokud jde o učitele či instruktory, tyto zdroje: vnitřní potřeba učitelů či instruktorů zabývat se zlepšením své práce (profesionalizací), čas k reflektování práce, harmonogram implementace, místo pro setkávání týmů, a základní vybavení požadované k znázornění problémů ve vztahu k reálným profesním činnostem učitelů či instruktorů.**

Hlavní zdroje byly zmíněné již v otázce 10, zároveň by však neměl vzniknout dojem, že rozhodující jsou výhradně sociální zdroje a že materiální zdroje (především finance) by byly druhořadé. Myšlenka podnikového podávání návrhů například pochází z doby, kdy musely organizace jednat za nevyhovujících podmínek. Nedostatek externích zdrojů způsobil, že organizace byly odkázány samy na sebe a byly nuceny aktivovat své skryté zdroje. Jednalo se zejména o zdroje intelektuální.

Kreativita vyučujících zajisté skýtá mnoho možností, nicméně škola nedokáže natrvalo vytvořit vysokou kvalitu, když musí neustále bojovat s nedostatkem zdrojů a veškeré tvůrčí síly musí investovat do problémů jako nedostačující kapacita učitelů, nedostatek vybavení místností a nedostatek podkladů a materiálů. Škola nemůže sama do této míry nést odpovědnost za rozvoj kvality a vyvstává politická otázka, nakolik si společnost její budoucnosti cení.

Reflexe vyžaduje čas a vyučujícím by měl být poskytnut stejnou měrou, jakou je samozřejmý čas na plánování hodin výuky. Rozvoj kvality vyžaduje místo pro týmové diskuse a prostory pro tým by měly být stejnou samozřejmostí jako fakt, že výuka bez jakkoli uzpůsobené třídy není možná. Výuka by navíc měla být oproštěna od administrativní práce, a proto by ji měla zvnějšku podporovat dobře fungující infrastruktura a profesionální management.

A nakonec je nezbytné základní vybavení, aby bylo vůbec možné demonstrovat určitou problematiku ve vztahu k reálným pracovním procesům. Učit se například technikám automatizace bez takového vybavení jednoduše nelze. Kvalita za nulovou cenu neexistuje, i když vlna politických apelů na kvalitu tento ústřední aspekt často zastírá a veškerá odpovědnost končí u samotných učitelů.

## 12. Proč bychom měli v naší škole realizovat rámec rozvoje kvality QualiVET?

**Rozvoj kvality byl až doposud individuální úkol a byl odpovědností příslušného učitele. Novým pohledem je, že zlepšování kvality se jeví jako společný úkol na základě komplexní činnosti (plánování, provedení, zlepšení), a zároveň se jeví jako přirozená část činnosti učitele**

Náš model rámce rozvoje kvality není žádné dogma. Kvalitu ve škole můžete zajisté zlepšit také pomocí jiných systémů řízení kvality. Tento model můžete navíc zapojit do stávajících systémů řízení kvality, nebo můžete první krok směrem ke zlepšení kvality učinit tím, že s tímto modelem začnete.

Chtěli bychom jednoznačně předejít dvěma nedorozuměním:

- Zlepšení kvality pro nás nepředstavuje běžnou frázi v dobách krácení financí ve smyslu přesunutí odpovědnosti za aspekt kvality výhradně na bedra vyučujících.
- Zlepšení kvality pro nás není obviněním vyučujících v tom smyslu, že dříve tato myšlenka neexistovala a že se rozvoj kvality stává vnímaným úkolem rozvoje teprve zavedením rámce rozvoje kvality.

Dosud byl rozvoj kvality ovšem často individualizovaným úkolem a spadal do odpovědnosti vyučujícího. To je ten nový aspekt: Rozvoj kvality je nyní považován za společný úkol, je ve smyslu komplexního konání (plánování, provádění, zdokonalování) přirozenou součástí dění výuky a k dispozici jsou poskytovány nástroje, které nebyly dříve dostupné. Jsou součástí reflexe, která rozšiřuje oblast úkolů vyučujícího, jenž nyní vedle rolí zprostředkovatele věci, vychovatele, poradce při studiu a hodnotitele zahrnuje také inovátora.

Po delší fázi beze změn se vzdělávací systém v Evropě i etablované školy nacházejí ve fázi procitání a uvádění do chodu. Implementace systému rámce rozvoje kvality je součástí celkového vývoje.

Doufáme v to, že evropský model, který vám představujeme, bude tvořit stavební kámen tohoto vývoje a bude vám přímo na místě poskytovat pomoc při vaší práci.

### 13. Vyžaduje rámec rozvoje kvality QualiVET nějakou organizační změnu?

**Odpověď může být pouze “to závisí na ...”. Pro jednu školu to může být znovuoobnovení činnosti (“restart”) a pro jinou pouze část již aplikovaného systému.**

Abychom předešli obavám, bylo by pravděpodobně rozumné na tomto místě konstatovat, že se zavedením rámce rozvoje kvality nic nezmění. Tento slib by však byl zjevně nečestný a falešný. Přirozeně že se něco změní. Otázka, která je zde pokládána, však zní, zda změna organizace představuje nezbytný předpoklad. Odpověď na ni může znít pouze „přijde na to“.

Výchozí podmínky jsou ve školách odlišné. Ve vzdělávacím systému nepůsobí pouze rozdílné tradice ve vzdělávání a struktuře; základní pilíř, který může podporovat rozhovory o kvalitě nebo jim naopak bránit, tvoří také samotná historie školy, okolní prostředí a zkušenosti aktérů. Pro jednu školu je to nový začátek a pro jinou školu nový prvek v již realizovaném systému. Fakt, do jaké míry je samotná organizace předmětem rámce rozvoje kvality, se odvíjí zejména od předpokládaného dosahu a od daných možností. Je třeba zde rozlišovat mezi systémem kritérií a koncepcí týmů.

Zatímco systém kritérií je jako takový z hlediska organizace co nejvíce neutrální, neboť je zamýšlen jako systém, jenž důsledně vychází z výuky, vyžaduje koncepcí týmů proces rozvoje organizace jménem škola. Spojení obou prvků je obsahově smysluplné a z naší strany je jako celkově lepší model také tak míněn. Potud lze odpověď upřesnit: Jestliže je práce školy již založená na týmové práci, je organizační rámec dán. Jestliže škola koncepcí týmů dosud nerealizuje, pak je úkol rozvoje celkově náročnější.

Diskuse o otázce, do jaké míry je toho škola schopná, je již součástí počínajícího procesu rámce rozvoje kvality.

## Bibliografie

Bastian, J. (2004): Unterrichtsentwicklung. Kaiserslautern.

Becker, G., Kunze, A., Riegel, A., Weber, H. (1997): Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, Das andere Lernen, Entwurf und Wirklichkeit.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW.

Blings, Jessica, Gessler, Michael [Eds.] (2007): Quality Development and Quality Assurance with Labour Market Reference for the Vocational Education and Training System in the Metal Sector. Analysis reports from Austria, Czech Republic, Germany, Netherlands, Slovenia, Spain and United Kingdom. Evaluate Europe Handbook Series Volume 3, Bremen.

CQAF 2005: Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe. Technical Working Group 'Quality in VET' (TWG), updated version, September 2005.

COM (2006) 479 final, 2006/0163 (COD): Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.

Göndör, J. (1996): Die Schlaraffenlandschule: Was man von der Wirtschaft lernen kann. In: Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 2/1996, Berlin.

Ratzki, A. (1997): Schulaufsicht im „Haus des Lernens“. Teamarbeit in der Schulaufsicht als Basis für Qualitätsentwicklung.

Ratzki, A. (2007): Teamarbeit als Grundlage für Schulentwicklung. In: Glattfeld, E., Larisch, B., Ratzki, A. (Hrsg.): Innovatives und kooperatives Lernen im Team.

Schwenger, U. (2007): Teams im Zentrum schulischer Organisationsentwicklung.

Spöttl, Georg, Becker, Matthias (2006): Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen. In: Lernen & Lehren, Heft 82, Wolfenbüttel.

Tenberg, R. (2002): Kollegiale Teamarbeit als Perspektive für innovative Lehrerbildung



# NOVÝ PŘÍSTUP K ROZVOJI KVALITY: POKYNY PRO VYUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ A STANDARDŮ

*Matthias Becker; Georg Spöttl; Jessica Blings*

## 1. Záměry

Tento přístup prezentuje způsoby, kterými je možno vylepšit nabídku vzdělávání na odborných školách zaměřených na strojírenství, pomocí upravitelných (nebo také tvarovatelných) indikátorů kvality a příslušných standardů.

Nejprve je popsána nová koncepce rozvoje kvality. Její popis je důležitý pro aplikaci nástrojů, které by měly pomoci zlepšit kvalitu odborného vzdělávání a přípravy na systémové úrovni, protože diskuse na národní a mezinárodní úrovni se soustřeďují pouze na prvek zajišťování kvality (quality assurance). Projekt QualiVET se však soustředí na vytvoření nástroje, kterým bude možno napomoci rozvoji kvality na základě sady indikátorů kvality. Na první pohled tento projekt vede ke zmatení pojmů, protože do dnešního dne bylo měření kvality a cílů kvality orientovaných na výsledky ve středu zájmu metodik, které se týkají kvality odborných škol. Proto kapitola 2. "Oblasti kvality a charakteristiky kvality pro indikaci změn" obsahuje vysvětlení, jak by se měly pojmy týkající se kvality, jako je oblast kvality, vlastnosti kvality, indikátory kvality a standardy, používat ve smyslu formování kvality.

Materiál by měl pomoci učitelům a instruktorům působícím na odborných školách se zaměřením na strojírenství identifikovat a předávat upravitelná opatření pro zlepšení kvality jejich výuky a přípravy. Jinými slovy: Kvalita vzdělávacího procesu poskytuje prostor pro tříbení všech myšlenek týkajících se kvality obsažených v tomto dokumentu.

Kromě Společného rámce pro zajišťování kvality (Common Quality Assurance Framework - CQAF) se pozornost neupírá pouze (s pomocí PDCA<sup>1</sup>) na stanovení charakteristik kvality zaměřených na výstup na systémové úrovni a na úroveň poskytovatele odborného vzdělávání a přípravy (viz EC 2004; [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet_en.html); <http://www.qavet.com>). A je potřeba najít odpověď na tuto otázku týkající se podpory na evropské úrovni: „Které nástroje podporují hlavní aktéry kvality: učitele a instruktory?“

V roce 2008 Evropská komise představí doporučení o ustanovení Evropské referenčního rámce pro zajišťování kvality (European Quality Assurance Reference Framework - EQARF) coby podpůrného nástroje pomáhajícího členským státům propagovat a monitorovat zlepšování kvality systémů odborného vzdělávání a přípravy. Tento rámec je vytvořen pro systémovou úroveň a úroveň poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy. Obsahuje též nástroje k měření (referenční soubor indikátorů kvality) úmyslu zlepšovat kvalitu systémů odborného vzdělávání a přípravy a kvalitu poskytovatelů.

<sup>1</sup> Demingův cyklus PDCA - Plan, Do, Check, Act (Plánovat, provést, zkontrolovat, jednat).

Vytvořené přístupy jsou velmi podobné k běžně používaným systémům řízení kvality, které postrádají zaměření se na úroveň třídy a přípravy. A tento rámec též nebere zřetel na hlavní cílové skupiny - učitele, instruktory a samozřejmě žáky a učně.

Tabulka 1 ukazuje odlišnost charakteru přístupu CQAF a EQARF ve srovnání s přístupem vysvětleným v těchto pokynech. Systémově zaměřený návrh je porovnáván s návrhem zaměřeným na proces učení. Aktéři se také zúčastní diskuse o kvalitě ve všech oblastech (tj. ve vzdělávacím prostředí, na místě výuky). Upravitelná opatření jsou popsána ve formě standardů, což zajišťuje podporu metodiky pro proces změn. Proto je zejména podávána odpověď na klíčovou otázku CQAF *“Které strategie zaručí realizaci změn?”* (EC 2004, s. 11). Proces zlepšení kvality je v první řadě určen osobami, které jsou schopny realizovat změny ke zlepšení výuky.

Přístup	Hlavní cíl	Aplikace
Systémová úroveň	Měření výstupů a výsledků odborného vzdělávání a přípravy	CQAF/EQARF
Úroveň poskytovatele odborného vzdělání a přípravy	Měření “aktivit” institucí v zájmu zvýšení kvality	CQAF/EQARF
Úroveň vzdělávacích procesů v odborném vzdělávání a přípravě	Měření aktivit rozvoje učitelů, instruktorů a žáků Měření procesu změny se zaměřením na vzdělávací proces	QualiVET

Tabulka 1: Přístup ke kvalitě v projektu QualiVET

## 2. Oblasti kvality a charakteristiky kvality pro indikaci změn

Oblasti kvality většinou slouží k pojmenování vlastností procesů, výsledků a dopadu<sup>2</sup> vzdělávacích opatření, která mají vliv na kvalitu vzdělávání a ke sladování jejich účinků. Významnou nevýhodou tohoto strukturování je skutečnost, že mnoho zájmu se soustředí na určení jistého stupně kvality pro každou pojmenovanou vlastnost a skutečnost, že lidé pracující ve školách nemohou jasně určit, co musí být vykonáno k dosažení zvýšení kvality. Například v současné debatě o indikátorech kvality na mezinárodní úrovni se používá následující definice tohoto pojmu, která se soustředí jen na stav bez ohledu na potřebu rozvoje a uzpůsobení opatření: *„Kvantitativní a/nebo kvalitativní jev, který je měřen a posuzován“*. (CEDEFOP 2003, s. 11) nebo *„Formálně uznávané hodnoty či relace, které jsou používány jako míra pro posuzování a hodnocení výkonu z hlediska kvality“* (CEDEFOP 2003, s. 24). Tyto předpoklady bezpochyby nejsou dostatečné pro podporu kvality učení. V zájmu podpory kvality ve vzdělávacím procesu pomocí adekvátních tvarovatelných opatření není dostatečné uvažovat pouze o rámcových formálních podmínkách.

Proto se charakteristiky kvality v projektu Leonardo da Vinci QualiVET zaměřují na změnu (zlepšení) formování „kvality“, konkrétně na kvalitu procesu učení. Charakteristiky a oblasti kvality jsou definovány způsobem, který se nesoustředí na detekovatelnost/měřitelnost daných podmínek, ale na možnost změny/změnění rozdílu mezi současnou situací a cílovým stavem, který je předmětem zájmu.

<sup>2</sup> Die publikace Altrichter und Posch (1990) je zmiňována kvalita vstupů, procesů a výstupů/výsledků ve většině systémů řízení kvality škol.

Toto je patrné z rozdělení **oblastí kvality** projektu QualiVET:

- role učitelů a instruktorů,
- procesy učení,
- metody výuky a odborného výcviku,
- obsah výuky a odborného výcviku,
- prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a přípravu ve firmách,
- reflexe výuky a odborného výcviku.

### Základní terminologie pro pojmy kvality

#### Vlastnost

Vlastnost osoby a/nebo pojmenování činnosti či instituce

Vlastnost, kritérium, charakteristika, zvláštnost, atribut, symbol statusu (Duden)

Příklad: Škola je velká. Velká je vlastnost školy.

#### Indikátor

Důkaz vlastnosti a/nebo pojmenování

Vlastnost sloužící jako (přesvědčivý) důkaz nebo nápověda pro něco jiného (Duden)

Příklad: Počet studentů je indikátor velikosti školy.

#### Kritérium

Specifikovatelná vlastnost

Odvozující vlastnost, vlastnost (Duden)

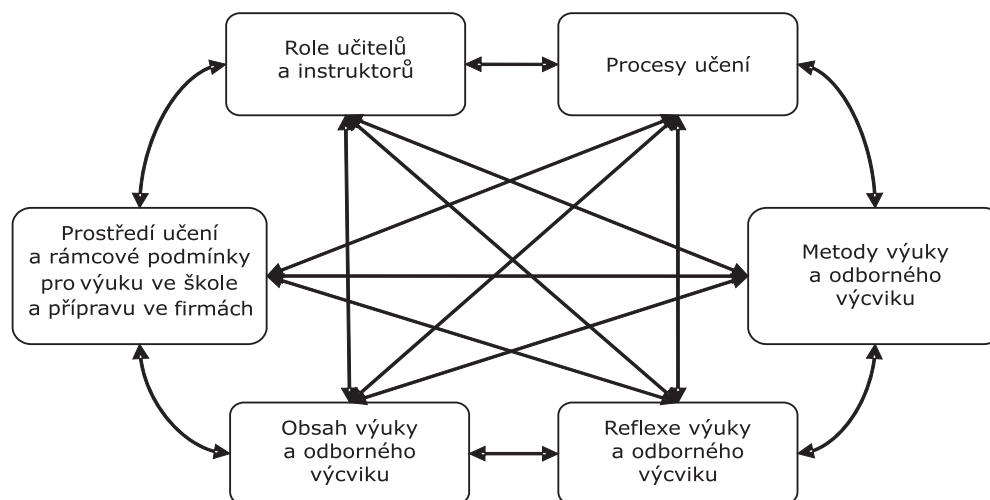
Příklad: Škola má 1000 studentů. „1000 studentů“ je kritérium, které pomůže rozlišit mezi malými a velkými školami.

#### Standard

Minimum požadované pro specifikovatelnou vlastnost / kritérium. Může také znamenat požadované maximum nebo střední požadovanou úroveň. 1. Standardní míra, průměrná podmínka, zásada. 2. obecný standard pro výkon, kvalitu, životní styl, životní úroveň (Duden)

Obrázek 1: Terminologie pro pojmy kvality v rámci rozvoje kvality QualiVET

Každá změna zmíněných oblastí kvality je navzájem provázána s ostatními oblastmi (viz Obrázek 2).



Obrázek 2: Oblasti kvality v rámci rozvoje kvality QualiVET

Například: Pokud je změněna metoda výuky, bude to znamenat změnu v procesech učení. I přes vzájemnou provázanost vlastností je možno je pojmenovat tak, aby se zejména zaměřily na určité prvky v oblasti kvality.

S ohledem na terminologii z oblasti managementu jakosti se držíme základních definic uvedených na Obrázku 1 – aplikovaných na aktivity ke zlepšení. Ve smyslu zaměření na uzpůsobení a možnost změny budeme používat **(upravitelný) indikátor kvality** pro vlastnosti, které odkazují na změníitelné oblasti. Tyto oblasti kvality jsou tvarovatelné a představují základní východisko pro indikátory kvality. 28 indikátorů kvality je popsáno v těchto šesti oblastech kvality, jejichž funkcí je poskytovat podporu aktérům na úrovni vzdělávacích procesů. Jsou prezentovány ve třetí části publikace v oddíle „Upravitelné indikátory kvality a standardy pro odborné vzdělávání a přípravu ve strojírenství“

Oblast kvality	Tvarovatelná oblast/adresát změny
1	<b>Role učitelů a instruktorů:</b> Předpokládá se, že sebereflexe a různé způsoby jednání učitelů a instruktorů zlepší kvalitu výuky a přípravy. Klíčová otázka: <i>Jaký druh sebereflexe podporuje kvalitu výuky a odborného výcviku?</i> Zásada: Učitel/instruktor razí cestu k dobrému učení a odbornému výcviku.
2	<b>Procesy učení:</b> Návrh procesů učení má přímý dopad na výsledky učení a staví žáka do středu zájmu. Instruktoři a učitelé mají velký vliv na to, zda vůbec k procesům učení dojde, a mohou je do určité míry ovlivňovat. Klíčová otázka: <i>Jak se žák dostává do centra procesu učení?</i> Zásada: Procesy učení podporují potřeby žáků/učňů.
3	<b>Metody výuky a odborného výcviku:</b> Hlavní cíl výuky a odborného výcviku se uskutečňuje prostřednictvím metod výuky a učení. V zájmu tohoto přístupu ve výuce je nutno určit vlastnosti jednotlivců, které povedou ke zlepšení kvality. Metody také reflektují základní didaktické přístupy. Klíčová otázka: <i>Které vlastnosti metod zlepšují kvalitu výuky?</i> Zásada: Metody výuky a odborného výcviku podporují jednání žáků/učňů v závislosti na jejich předpokladech.
4	<b>Obsah výuky a odborného výcviku:</b> v odborném vzdělávání a odborném výcviku je úspěch určován rostoucí zkušeností žáka/učně při zvládnání profesních úloh. Vzdělávání a odborný výcvik k tomu mohou přispět tím, že budou mít logicky strukturovaný obsah. Proto je potřeba popsat, zda jsou profesní úlohy a problémy nazírány takovým způsobem, aby podporovaly rozvoj kompetencí s ohledem na individuální úroveň vývoje žáka/učně. Klíčová otázka: <i>Které z vlastností obsahu přípravy mají za důsledek rozvoj kompetencí žáků v závislosti na jejich úrovni vývoje?</i> Zásada: Obsah výuky je zaměřen na procesy práce, přizpůsoben úrovni schopností žáků a výsledku týmové práce.
5	<b>Prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a přípravu ve firmách:</b> Utvářením vzdělávacího prostředí, spoluprací s partnerem firmy/školy, ovlivňováním podmínek výuky a odborného výcviku mohou učitelé a instruktoři bezprostředně působit na zlepšování kvality výuky a odborného výcviku. Vlastnosti této kvality se zaměřují na dosažitelné cíle, které znamenají příležitost pro zlepšování výuky a odborného výcviku. Klíčová otázka: <i>Jak utvářet prostředí ke vzdělávání, aby došlo ke zlepšení kvality výuky a odborného výcviku?</i> Zásada: Prostředí školy i všechny jeho části podporují procesy učení.
6	<b>Reflexe výuky a odborného výcviku</b> bude vzata v úvahu jako oblast, která prochází napříč těmito oblastmi kvality. Reflexe procesů výuky a učení poskytuje fakta, která lze použít pro další zlepšování. Klíčová otázka: <i>Jaký druh reflexe vede k optimalizaci výuky strojírenských oborů?</i> Zásada: Reflexe dává systematicky příležitost určovat aktivity ke zlepšení.

Tabulka 2: Oblasti kvality v rámci rozvoje kvality QualiVET

### 3. Indikátory kvality a upravitelná opatření jako standardy pro rozvoj kvality

Indikátor kvality<sup>3</sup> se skládá z označení skutečného stavu a z pojmenování cílové situace. Rozdíl oproti škálám používaným k měření při procesech evaluace tkví v tom, že měření a určení určitého stupně kvality není hlavním cílem. Spíše se poukazuje na změny potřebné ke zvýšení kvality postupů, které vyžadují zlepšení. Indikátor kvality musí být navržen takovým způsobem, aby jasně ukazoval potřebné změny. Je nezbytné, aby změna

- a) popisovala inovaci v oblasti kvality,
- b) se výslovně týkala oblasti kvality.

Druhá podmínka znamená, že přes vzájemná propojení mezi oblastmi kvality musí být změny prováděny adresně. Například: Učitel a jeho chování mohou být adresátem (oblast kvality). To může samozřejmě způsobit změny v metodách výuky a učení. V následujícím příkladu indikátor kvality ukazuje, že učitelé by měli využívat úlohy odlišné od těch, které dosud ve své výuce používali. „Cíl“ (žádoucí stav) v příkladu je výsledkem německé úmluvy o implementaci principu kurikula, který říká, že učení na odborných školách by „obecně mělo být založeno na konkrétních profesních aktivitách“ (KMK 2000, s. 10).

Oblast kvality: Role učitelů a instruktorů		
Indikátor kvality		Adekvátní upravitelná opatření (standard)
Postupy vyžadující zlepšení (příklady skutečných situací)	Žádoucí stav (možné role instruktorů a učitelů)	
Učitel zadává úlohy týkající se tématu a konfrontuje žáky s technickými problémy.	Učitel zadává úlohy týkající se profese a konfrontuje žáky s problémy profese.	Učitel - vytváří strukturu vyučování zaměřenou na operativní procesy - zadává profesní úkoly, které mohou být přiřazeny ke kurikulu, a připravuje je didakticky jako úlohy a pracovní úkoly - používá úlohy a pracovní úkoly ve třídě

Tabulka 3: Příklad indikátoru kvality orientovaného na změny (na základě publikace Becker/Spöttli/Dreher 2003)

**Standard** popisuje (minimální, maximální nebo střední) požadavky na změnu. Jasným adresátem změny ve zmiňované oblasti kvality z Tabulky 3 je učitel, přestože – jak bylo výše uvedeno – potřebné změny při implementaci určitě způsobí také změny v ostatních oblastech kvality. V tomto příkladu jsou adresáty změn z ostatních oblastí také “proces učení”, “metody výuky a přípravy”, “obsah výuky a přípravy”, “prostředí výuky” a “reflexe výuky a přípravy”. V rámci definice standardů musí být tyto závislosti vzaty do úvahy.

Proto musí být standardy popsány takovým způsobem, aby bylo jasné, jaké změny se dají předpokládat ve smyslu zlepšení kvality procesů učení.

<sup>3</sup> Termín indikátor je latinského původu (indicare) a znamená „ukazovat“, „specifikovat“, a dokonce i „vyzrazovat“. Tím pádem indikátor něco ukazuje nebo vyzrazuje. Původ tohoto pojmu jasně podtrhuje to, že indikátor ukazuje něco, co není zřejmé na první pohled (Windelband/Spöttli 2003, S. 3).

Definice poskytnutá CEDEFOP pro pojem standard kvality je: *“Technické specifikace, které jsou měřitelné, jako výsledek konsensu budou schváleny organizací uznávanou na místní, národní či mezinárodní úrovni. Cílem standardů kvality je optimalizace vstupů a/nebo výstupů učení”* (CEDEFOP 2003, s. 27). Jak z definice vyplývá, optimalizace je v tomto smyslu vnímána tak, že implementace změny hraje důležitou roli. Vstup tedy nestačí pouze měřit, musí se i uzpůsobit. Standardy však nejsou kurikulum – to se navrhuje na základě standardů. Nicméně musí pojmenovávat jak procesy změny, tak žádoucí výsledky učení.

**Žádoucí stav** indikátoru (viz tabulka 3) je založen na rozhodnutí pro cílovou situaci, která musí být transparentně formována (např. prostřednictvím kurikula, rámcových legislativních podmínek, výsledků výzkumu v oblasti výuky a učení, normativních společenských požadavků). Současná situace procesu učení je určována příslušnou institucí odborného vzdělávání a přípravy a je výsledkem odpovědi na klíčovou otázku, nebo dokonce identifikovaného problému, a reprezentuje postupy vyžadující zlepšení (viz tabulka 3).

**Standardy** jsou definovány požadavky na změny. Popisují adekvátní upravitelná opatření (kroky), u nichž se předpokládá, že budou motivovat a pomohou dosáhnout žádoucího stavu a pomohou změnit postupy, které vyžadují zlepšení.

Je jasné, že zde používaný pojem „standard“ se liší od pojmů popisujících minimální požadavky na kompetence nebo výsledek učení žáka (očekávání výkonu). Standard nepopisuje statické podmínky, ale spíše samotné uzpůsobení a proces změny. Je to proces změny, který je cílem standardu orientovaného na formování spíše než na měření a vyhodnocování.

Některé evropské země již pracují s touto rozšířenou koncepcí standardů, které mohou přispět k rozvoji výuky. Novinkou je zaměření se na rozvoj a změny namísto na hodnocení.

S upravitelnými standardy projekt QualiVET razí novou cestu k zahájení procesů rozvoje pro zlepšení výuky. Svoboda uzpůsobení/tvarování učitelů není omezena – jak se může zdát z výše uvedeného příkladu. Spíše budou vyjmenována adekvátní opatření, která mohou pomoci při vývoji žádoucí kvality výuky.

Je nutno zdůraznit fakt, že popsaná koncepce indikátorů se vždy soustředí na proces, tj. proces učení, proces uzpůsobení prostředí, proces aplikace metod a další. Standardy značí rámec uzpůsobování ve formě možného výsledku, kterého je možno dosáhnout určitým návrhem procesu učení. Je však možné je v průběhu procesu měnit. To znamená, že jsou uzpůsobitelné (flexibilní) / tvarovatelné. Proto je dobré podporovat určitou dynamiku a zamezit statickým procedurám. Standardy by tedy měly popisovat, co by žáci, učitelé a (vzdělávací) organizace měli vědět a být schopni vykonávat (to zahrnuje schopnosti). Současně by mělo být řečeno, jakých výsledků je možné dosáhnout v průběhu učení s ohledem na zvolený obsah a jak by mělo být prostředí výuky formováno. V zájmu dosažení tohoto cíle je nezbytné charakterizovat indikátory a standardy podrobněji.

## 4. Formát standardů a indikátorů

Indikátory a standardy charakterizující požadavky kvality na školy, žáky, učitele, atd. jsou strukturovány podle následujících šesti oblastí kvality a specifikovány pomocí modelu:

- 1 Role učitelů a instruktorů
- 2 Procesy učení
- 3 Metody výuky a přípravy
- 4 Obsah výuky a přípravy
- 5 Prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a přípravu ve firmě
- 6 Reflexe výuky a přípravy

Specifikace indikátorů a standardů je prováděna podle tabulky 4, kterou doplňuje jeden sloupec obsahující klíčovou otázku. Realizuje se tak, aby byl popsán problém a/nebo základní požadavky na činnost odborných škol zaměřených na strojírenství, týkající se daného indikátoru.

Klíčové otázky	Postupy vyžadující zlepšení	Žádoucí stav	Standardy: Adekvátní upravitelné opatření
----------------	-----------------------------	--------------	---

Tabulka 4: Formální definice indikátorů a standardů.

Indikátory popisují proces změn, které musí nastat k dosažení požadavků na kvalitu určených standardy. Proto musí standardy určit, co by škola, vzdělávací organizace, prostředí výuky a přípravy ve firmách, žáci, pedagogičtí pracovníci a organizace „měli znát a být schopni provést/zajistit jako důsledek procesu učení nebo obsahu formování prostředí výuky, atd.“ (Spöttl 2006).

Standardy by měly pojmenovávat referenční chování pro odborné školy, které určuje nejen jejich dimenzi znalostí, ale obsahuje také referenční procesy. To platí pro všechny oblasti kvality a jejich standardy.

S pomocí konkrétního projektu přípravy na odborné škole je možno ukázat význam charakteristiky standardů (viz. IV. část publikace). V průběhu přípravy strojního mechanika na odborné škole musí žáci řešit kontrolní technologické úkoly při ovládání navijecích garážových vrat. V zájmu dosažení vysoké kvality tréninkové situace se na instruktora/učitele (s odkazem na oblast kvality 1) kladou určité požadavky.

Tyto požadavky jsou důsledkem:

- kurikula, které popisuje obsah přípravy a předávané kompetence,
- konkrétního úkolu, který vyžaduje od učitele hraní určité role,
- dostupného množství času, dostupného vybavení a předpokladů pro žáky a instruktory, kteří preferují určitý přístup a určité struktury procesu.

S pomocí, např. indikátoru 4A (viz. Spöttl; Blings; Becker 2007 - tabulka 5) je potom možné vyjádřit indikátory kvality a upravitelná opatření.

Klíčové otázky	Postupy vyžadující zlepšení	Žádoucí stav	Adekvátní upravitelné opatření (standarty) Popis konkrétních příkladů ze současného projektu
Pracují učitelé/instruktoři v týmu ve chvíli, kdy dělají přípravu (specializovaný obsah) na hodinu pro předměty ve strojírenských oborech vzdělání?	Učitelé/instruktoři také dodržují koncepci týmu i v okamžiku, kdy dojde na specializovaný/ odborný obsah.	Učitelé/instruktoři také dodržují týmovou koncepci i v okamžiku, kdy dojde na specializovaný/odborný obsah.	Odborný obsah - Je projednáván v týmech a učitelé/instruktoři jsou dále školeni ve schopnosti spolupráce v týmu, - Organizace školy a plánování práce ve škole bude změněno na týmovou spolupráci. - Týmy si vytvářejí vlastní postupy pro kvalitní výuku. - Týmy společně plánují a připravují svou výuku.

Tabulka 5: Příklad indikátoru 4a Spolupráce

Vyjádření indikátorů a standardů, které náleží k oblastem kvality, formou tabulky je vysvětleno podrobněji v další části publikace.

Standarty a jejich další formulace nejsou náhradkou kurikula. Spíše by měly být používány pro implementaci kurikula ve smyslu pokynů.

Standarty neurčují, co by se mělo „stát“ během procesů učení. Avšak mají závazný charakter a on přijde řadu, když se objeví snaha dosáhnout požadavků po kvalitě.



## UPRAVITELNÉ INDIKÁTORY KVALITY A STANDARDY PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVU VE STROJÍRENSTVÍ

*Georg Spöttl; Jessica Blings; Matthias Becker a tým projektu QualiVET<sup>1</sup>*

### Cíle

Upravitelné indikátory kvality a standardy jsou nástrojem ke zlepšení nabídky vzdělání odborných škol zaměřených na strojírenství. Pro jejich pochopení je nutno se seznámit s teoretickým pojetím „Práce s upravitelnými indikátory kvality a standardy pro rozvoj kvality – pokyny“ uvedeným v první části této publikace.

Dvacet osm indikátorů kvality je popsáno v šesti oblastech, přičemž jejich funkcí je podporovat aktéry na úrovni procesů učení a výuky.

Indikátory a standardy charakterizující požadavky kvality pro školy, žáky, učitele, atd. jsou strukturovány podle následujících šesti oblastí a specifikovány pomocí modelu:

- 1 Role učitelů a instruktorů,
- 2 Procesy učení,
- 3 Metody výuky a odborného výcviku,
- 4 Obsah výuky a odborného výcviku,
- 5 Prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a přípravu ve firmě,
- 6 Reflexe výuky a odborného výcviku.

Specifikace indikátorů a standardů se provádí podle Tabulky 1. Tak je popsán problém a/nebo nejdůležitější požadavky v oblasti působení v odborném vzdělávání a přípravě ve strojírenství týkající se tohoto indikátoru.

Klíčové otázky	Postupy vyžadující zlepšení	Žádoucí stav	Standardy: Adekvátní upravitelné opatření
----------------	-----------------------------	--------------	---

Tabulka 1: Formální definice indikátorů a standardů.

Z metodologického hlediska je práce s upravitelnými indikátory stejně, jako rámec rozvoje kvality, založena na sebehodnocení učitelů/ instruktorů a na hledání přístupů k otázce, jak rozvíjet sama sebe v některých oblastech činnosti. Práce s nimi je založena na předpokladu, že učitel/instruktor sám nejlépe ví, jaké jsou jeho kvality, oblasti které potřebují zlepšit.

V rámci sebehodnocení v jednotlivých oblastech kvality učitel či instruktor přemýšlí o své situaci během odpovědi na „klíčovou otázku“. Učitel zaznamená svou současnou situaci do sloupečku „postupy vyžadující zlepšení“ a srovná ji s „žádoucím stavem“. Během srovnávání se mohou vyskytnout různé situace: Učitel zjistí, že jeho situace je lepší nebo je stejná než situace popsaná ve sloupečku „žádoucí stav“.

<sup>1</sup> Vývoj indikátorů byl podpořen celým týmem projektu QualiVET z programu Leonardo da Vinci. Speciální poděkování náleží těmto kolegům: Slava Pevec Grm (SI), Steve John (UK), Stanislav Michek (CZ), Miquel Essomba (ES), Helmut Dornmayr (AT), Theo Reubsat (NL), Alexander Maschmann (DE), Daniel Muntane (ES), Klara Ermenc (SI) a Michael Gessler (DE)

V tomto případě se učitel pokusí zamyslet, zda by se mohl zlepšit při uplatnění některého z postupů, které jsou specifikovány ve sloupečku „adekvátní upravitelná opatření (standard)“. Pokud ano, zaznamená učitel tento přístup do jím vytvořeného sloupečku „Můj budoucí přístup/postup“.

Učitel/instruktor zjistí, že se stále ještě nenachází v „žádoucím stavu“. Rozdíl mezi „současným“ a „žádoucím/očekávaným“ stavem je u každého učitele jiný a znamená příležitost ke zlepšení. Učitel by se mohl chopit této příležitosti různými způsoby – například takovými, které jsou specifikované v „adekvátních upravitelných opatřeních (standardech)“. Učitel pak zaznamená postup vedoucí ke zlepšení do jím vytvořeného sloupečku „Můj budoucí přístup/postup“, a pokud zjistí, že se na cestě ke zlepšení vyskytuje nějaká překážka, zaznamená ji do dalšího jím vytvořeného sloupečku „Proč není možné dosáhnout očekávané situace“. Tím tak získá podněty ke zlepšení a souhrn „překážek“ jež je nutno překonat k dosažení „žádoucího stavu“.

## 1. Role učitelů a instruktorů

*Zásada: Učitel/instruktor razí cestu k dobrému učení a přípravě.*

Oblast kvality 1	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí role učitelů/ instruktorů	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
1A Komplexní přístup k učení	Považují učitelé/ instruktoři odborné vzdělávání jako důležitou fází ve vzdělávací dráze žáků/ učňů?	V okamžiku kdy učitelé/instruktoři získávají zaměstnání pouze jako specialisté, středem jejich zájmu v práci učitele/instruktora bude spíše předmět sám o sobě než rozvoj kompetencí profese/ odborné kompetence.	Učitelé/instruktoři by neměli získávat pracovní místa jako specialisté, ale měli by také poskytovat určitý přesah. Měli by rovněž aplikovat komplexní přístup k výuce.	Učitelé/instruktoři - pracují s projekty, a proto nepředávají roztříštěný obsah. Raději by měli vytvářet vztahy k určitým oblastem. - vybírají obsah z prostředí práce ve firmách - koordinují proces přenosu znalostí mezi školou a společnostmi - kladou schopnost profesního chování do středu zájmu své činnosti.
1B Učení jednáním ve středu zájmu	Považují učitelé/ instruktoři podporu žáků za podstatu výuky a činnosti?	Platí pravidlo, že středem zájmu vzdělávacích procesů je instruování a nikoliv aktivní učení. Učitelé věří, že charakteristiky žáků ovlivňují kvalitu vzdělávacího procesu (jejich schopnosti, motivace a rodinné zázemí). Avšak: Učitelé/ instruktoři jsou zodpovědní za postupy, výuku, žáci jsou zodpovědní za výsledky svého učení.	Učitelé věří, že jejich úkolem je vzdělávání, a proto opatrně budují svůj vztah se žáky na základě autority profese, humanismu, rovnosti, respektu a dalších hodnot uznávaných demokratickou společností. Učení prostřednictvím jednání a praxe je v centru zájmu vzdělávacího procesu. K tomu je třeba zajistit rámcové podmínky. Žáci musí nést odpovědnost za učení. Učitelé si jsou vědomi, že kvalita procesu výuky záleží na nich. Vědí, že většina faktorů neúspěchu ve škole závisí na neschopnosti učitelů a školního systému naplnit potřeby žáků.	Učitelé/instruktoři - znají život a profesní situaci učňů ve strojírenských firmách. Jsou schopni posoudit sociální a osobní výzvy používáním profesionálních diagnostických nástrojů. - koordinují úkoly a obsah výuky s nároky, které na žáky/učně kladou firmy a kurikulum. Připravují je didaktickými postupy tak, aby odpovídaly úrovni poptávané žáky. - rozvíjejí a aplikují zvolené metody podporující sebezvzdělávací procesy. - vysvětlují cíle hodin, projektů, tématického celku, čímž pomáhají žákům pochopit vazby k ostatním cílům a tématům učení a výuky.

Oblast kvality 1	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí role učitelů/ instruktorů	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
1C Výuka založená na didaktice	Které specializované, pedagogické a didaktické znalosti a prostředky k učení učitelé/ instruktoři používají?	Stále převládají jednosměrné učební a výukové metody a pomůcky. Současná pestrá škála metod není dosud využívána.	Učitelé/instruktoři by měli být schopni pracovat pomocí různých metod a podporovat tím proces učení. Jsou schopni zvolit vhodné metody výuky podle cíle učení a charakteristik žáků.	Učitelé/instruktoři - rozpoznávají didakticko-metodické přístupy vhodné pro jejich vzdělávací prostředí a aplikují je způsobem, který je orientován na žáka - se zaměřují na pestrou škálu metod, které berou v úvahu úroveň výkonu žáka - zajišťují to, že sdělovaný odborný obsah tvoří nejnovější poznatky a že tento obsah je relevantní vzhledem k dané profesi
1D Reflexe různých požadavků	Jak je možno zvládnout a úspěšně podporovat žáky s různou úrovní výkonu?	Učitelé mají často problém s diferencovanou podporou výkonu. To je důvodem, proč se tato podpora často zanedbává.	Žáci s různou úrovní výkonu by měli být podporováni takovým způsobem, aby byl nastartován jejich rozvoj a aby byly rovnoměrně dosahovány vzdělávací cíle.	Učitelé/instruktoři - pracují způsobem diferencovaným podle výkonnosti žáků a aplikují různé metody /různé organizační formy výuky (od výuky v učebně k výuce přímo v praxi, např. individuální výuka/ kooperativní výuka) - přetvářejí komplexní požadavky a nároky povolání dle didaktických principů (od jednoduchého ke složitému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu apod.) vzhledem k úrovni žáků.
1E Týmová práce	Přijímají učitelé odpovědnost za to, že žáci jsou koučováni (připravování) a mentorováni (vedení) ke správným postupům?	Pouze několik málo učitelů prokazuje individuální schopnost koučování (připravování) a vedení zaměřeného na jednotlivé žáky.	Všichni učitelé by měli rozvíjet své dovednosti „koučů“ tak, aby zlepšovali svoji schopnost učit.	Koučing a mentoring Týmová práce učitelů

## 2. Procesy učení

Zásada: *Procesy učení podporují potřeby žáků/učňů.*

Oblast kvality 2	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí role žáků	Adekvátní upravitelná opatření (standardy)
2A Autenticita	Vidí žáci přímé propojení mezi odborným výcvikem a požadavky praxe v jejich povolání? Přebírají žáci odpovědnost za své učení a identifikují se se svým odborným výcvikem?	Učení se příliš zaměřuje na tradiční nauku technologií sdělovanou pomocí způsobu, kdy je středem zájmu učitel. Žákům se poskytuje jen omezená možnost pracovat samostatně.	Autenticita: Obsah je probírán autentickým způsobem: - Žáci se mohou ptát na skutečnosti, s nimiž se setkají při praxi ve firmě - Obsah výuky je spjat s regionem, škola spolupracuje s regionálními podniky a žáci navštěvují tyto podniky - Učení a práce je prováděno s podporou originálů. Žáci chápou vyučovaný předmět, cíle úkolů z činnosti učitele a identifikují se s nimi.	Procesy učení - jsou upraveny pomocí příkladů z firem a v souladu s příslušnými požadavky firemních a pracovních procesů; - zajišťují těsnou provázanost mezi prací a učením; - zajišťují úzkou spolupráci mezi výukou ve škole a ve firmě; - jsou upraveny na základě nástrojů, metod a organizace práce používaných ve firmách; - jsou doprovázeny nabídkou kariérového poradenství ve škole.
2B Pracovní orientace učení	Dostávají žáci příležitost reflektovat svou pracovní situaci a využít tuto úvahu ke svému učení?	Obsah výuky a reálné pracovní situace se mnohdy podstatně liší. Žáci často nevědí, kdy mohou využít svých nabytých znalostí. Hodiny začínají "in medias res" – látkou, která má být probrána.	Žáci jsou konfrontováni s dobře vybranými pracovními úkoly. Cítí se motivováni a vyřešení těchto pracovních úkolů je pro ně výzvou. Profesionální úkoly a odborné problémy jsou styčnými body učení (učební úlohy jsou přímo provázány s pracovními úkoly). Žáci jsou povzbuzováni k samostatnému nalézání vlastních řešení pomocí profesionálních pracovních úkolů.	Procesy učení - jsou založeny na identifikaci reálných pracovních situací ve firmách, odkud učni pocházejí; - ukazují propojení firemních/profesionálních pracovních úkolů a kurikula; - se odehrávají ve firmách a ve školách, které koordinují rámec pro přenos adekvátních profesionálních pracovních úkolů.
2C Tvarovatelně orientované učení	Je výuka ve škole a příprava ve firmě utvářena tak, aby žáky motivovala k samostatnému učení zaměřenému na jednání?	Výuka a učení se obvykle odehrávají v příliš strukturovaných a přímočarých drahách, které ponechávají málo prostoru pro samostatné učení.	Učitelé/instruktoři seznamují žáky s prací pomocí projektů a vytváří rámec pro samostatné učení orientované na jednání.	Procesy učení - jsou utvářeny tak, aby prostor k učení ve škole a ve firmě umožňoval samostatné učení zaměřené na jednání; - jsou utvářeny tak, aby prostředí a prostředky podporovaly samostatné učení zaměřené na jednání.

Oblast kvality 2	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí role žáků	Adekvátní upravitelná opatření (standards)
2D Zapojení žáků	Mohou žáci přispívat svými myšlenkami k učení? Mají příležitost ho spoluutvářet?	Žák pouze „konzumuje“ a není schopen bez problémů přejít na nezávislé/samostatné učení se.	Je vytvořena taková kultura učení, která umožňuje žákům získávat zkušenosti během učení se. To podporuje kulturu učení příznivou pro žáky bez snižování nároků na jejich výkon. Rozvoj životní perspektivy a aktivní podíl na spoluutváření příležitostí tvoří část tohoto procesu.	Procesy učení - umožňují žákům zapojit se do spoluutváření příležitostí k učení a nenutí je, aby jen přispívali k myšlenkám a názorům učitelů. - jsou pevně zakotveny do kultury učení orientované na žáka. Procesy učení jsou podporovány žáky.

### 3. Metody výuky a odborného výcviku

*Zásada: Metody výuky a odborného výcviku podporují jednání žáků/učňů v závislosti na jejich předpokladech.*

Oblast kvality 3	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí metody výuky a odborného výcviku	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
3A Široká škála metod	Jsou používány různé metody výuky tak, aby bylo možno učit se samostatně a způsobem zaměřeným na utváření?	Soubor aplikovaných metod je velmi omezený. Učitelé a instruktoři se často spoléhají na velmi malé množství vysoce standardizovaných metod, zejména pro přenos odborného učiva.	Jsou aplikovány metody, které nejen že podporují samostatné učení a aktivity žáků, ale také poskytují příležitost utvářet si svůj vlastní vzdělávací proces.	Metody - které jsou aplikovány, je velké množství a jsou vybírány tak, aby byly nejvhodnější pro danou situaci učení. - Pro žáky jsou používány ty metody, které nejlépe podporují nezávislé/ samostatné učení adekvátní úrovní výuky a které hlavně podporují profesní učení.
3B Podpora personálních a sociálních kompetencí	Jak jsou podporovány personální a sociální kompetence žáků? Vedou zvolené aktivity k tomuto cíli? Jak je podporováno to, aby se žáci učili prosazovat ve svém osobním, občanském a profesním životě?	Odborné učivo obvykle dominuje a je sdělováno adekvátními metodami. Avšak rozvíjení klíčových kompetencí (personálních a sociálních) se však často zanedbává.	Jsou aplikovány metody rozvoje personálních a sociálních kompetencí, které podporují týmovou práci a nezávislé/ samostatné učení.	Metody - jsou adekvátní pro rozvíjení personálních a sociálních kompetencí, - jsou vybírány takovým způsobem, že personální a sociální kompetence jsou rozvíjeny odkazem na adekvátní oblasti. - pomáhají vytvářet příležitosti pro demokratickou samosprávu žáků.
3C Používané metody ve vztahu k dané oblasti	Garantuje proces výuky/ učení přípravu orientovanou na pracovní proces? Je obsah relevantně sdělován vzhledem ke specializaci s jasným vztahem k dané oblasti?	Často používané standardní metody jsou vhodné pouze pro předávání jednoduchých funkčních souvislostí. K procesům práce nelze přistupovat těmito metodami.	Používání metod, které umožňují učení zaměřené na pracovní proces, jsou ve vztahu k příslušné oblasti. Exaktní učení hraje roli tam, kde by mělo být učení orientované na procesy práce tvořeno na základě příslušných principů a poznatků vědy. Vybavení musí zajišťovat přístup k procesům práce.	Metody - zajišťují to, že celý proces je reflektován a že jsou aplikovány tak, aby umožňovaly exaktní učení v zájmu podpory autonomie. - Žáci mají přístup k souvislostem procesu práce díky pracovním úlohám a použitím zvolených metod. - učí identifikovat a napravovat poruchy/ závady.
3D Komplexní přístup	Jaké jsou možnosti didaktického přístupu k tématickým celkům zaměřeným na jednání?	Je pravidlem, že tematický celek zaměřený na jednání jsou děleny na segmenty, ke kterým je poté přistupováno tradičními metodami.	Komplexní poptávka po tématickém celku zaměřeném na jednání musí být dosažena použitím víceúčelových metod.	Metody - které jsou rozvíjeny, jsou praktické a adekvátní k přístupu k učení v tématickém celku zaměřeném na procesy práce.

## 4. Obsah výuky a odborného výcviku

*Zásada: Obsah výuky je zaměřen na procesy práce, přizpůsoben úrovni schopností žáků a výsledku týmové práce.*

Oblast kvality 4	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí obsah výuky a odborného výcviku	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
4A Spolupráce	Pracují učitelé/ instruktoři v týmu ve chvíli, kdy dělají přípravu (specializovaný obsah) na hodinu pro předměty ve strojírenských oborech vzdělání?	Učitelé/instruktoři spíše pracují sami ve své odborné oblasti (např. technologie kovů).	Učitelé/instruktoři také dodržují koncepci týmu i v okamžiku, kdy dojde na specializovaný/ odborný obsah.	Odborný obsah - je projednáván v týmech a učitelé/instruktoři jsou dále školeni ve schopnosti spolupráce v týmu. Organizace školy a plánování práce ve škole bude změněno na týmovou spolupráci. -Týmy si vytvářejí vlastní postupy pro kvalitní výuku. -Týmy společně plánují a připravují svou výuku.
4B Vytváření logické struktury	Jak se vybírá obsah výuky?	Obsah výuky byl převzat z učebních osnov a v mnoha případech rozdělen do hlavních témat. Zaměření na svět práce, a dokonce ani na pracovní procesy není bráno v úvahu.	Obsah tématického celku/obsah zaměřený na pracovní procesy by měl být provázán s pracovními procesy tak, aby podtrhl jejich plnou šíři a komplexnost. Obsah zaměřený na pracovní proces by měl být strukturován způsobem logickým z hlediska vývoje (je respektován vývoj od začátečníka k odborníkovi)	Obsah - bude identifikován v pracovních procesech firem a měl by být typický pro dané odvětví; - by měl být logicky strukturován z hlediska vývoje v zájmu dosažení komplexnosti procesu učení.
4C Identifikace obsahu	Je obsah výuky popisován procesně zaměřeným způsobem?	Obsah v tématickém celku/ obsah zaměřený na pracovní procesy je pojmenován. Avšak není zpracováván procesně zaměřeným způsobem.	V zájmu podpory komplexního učení musí být obsah připravován procesně zaměřeným způsobem.	Obsah - musí být identifikován učiteli a instruktory z procesů práce s pomocí výukových a pracovních úloh (profesní pracovní úlohy) a musí být utvářen tak, aby umožňoval procesně orientované učení.



Oblast kvality 4	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí obsah výuky a odborného výcviku	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
4D Integrace oborů/ disciplín	Jak je sdělován obsah výuky matematiky, fyziky a jazyků pomocí způsobu zaměřeného na procesy?	Matematika a fyzika již nejsou dále nabízeny jako samostatné předměty, ale jsou integrovány do obsahu tématického celku. Jazyky jsou obvykle samostatným předmětem. Avšak odborný obsah může být také sdělován v rámci tématického celku/obsahu zaměřeného na pracovní procesy.	Je zřejmé, že odborné obsahy výuky matematiky, fyziky a jazyků by měly být v maximální možné míře integrovány do způsobu výuky orientované na procesy.	Obsah - musí být určen tak, aby současná příprava byla založena na vývoji firmy, odvětví a řemesla a v souladu s kurikulem a profily povolání. - musí být integrován do profilu povolání, který reprezentuje status quo ve strojírenství.
4E Aktuálnost	Jak je možno zajistit výběrání potřebného a aktuálního obsahu?	Učitelé/instruktoři používají zastaralý obsah, přestože není součástí oficiálního kurikula.	Kurikulum a profily povolání ponechávají prostor pro interpretaci, který by měl být používán k zahrnutí relevantního obsahu do vyučovacích předmětů.	Obsah - musí být určován takovým způsobem, aby současná příprava byla založena na vývoji firmy, odvětví a řemesla a v souladu s kurikulem a profily povolání (např. profesními profily, kvalifikačními standarty). - zahrnuje relevantní aktuální obsah high-tech (vyspělých) technologií ve strojírenství.

## 5. Prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a odborný výcvik ve firmách

*Zásada: Prostředí školy i všechny jeho části podporují procesy učení.*

Oblast kvality 5	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí uzpůsobení prostředí výuky a rámcových podmínek	Adekvátní upravitelná opatření (standardy)
5A Zdvořilost	Projevují si v procesu vzdělávání navzájem učitelé, vedení a žáci respekt k roli toho druhého a k prostředí učení?	Není žádná důvěra, žádná rovnost dle sociálního zázemí, pohlaví, původu. Pozitivní přístup k žákům a povolání nejsou tématem diskusí mezi učiteli a vedením školy. Je podporována soutěživost a nedůvěra mezi žáky.	Vztahy mezi učiteli, vedením školy a žáky jsou určovány vzájemným respektem. Prostředí a zařízení školy je využíváno ohleduplně a s respektem.	Prostředí výuky/rámcové podmínky - jsou utvářeny takovým způsobem, že potenciál každého žáka je podporován směrem k rozvíjení se na vynikající úroveň; - umožňují vysoký standard docházky a přesnosti; - podporují rovnost příležitostí a aktivně řeší otázky rovnosti pohlaví, rasy a znevýhodněných žáků; - podporuje spolupráci a důvěru mezi žáky; - podporuje dobrou komunikaci mezi všemi zúčastněnými jako klíčový prvek pro řešení konfliktů. - Učitelé a žáci uzpůsobují budovu a třídy v jednotlivých fázích žákovského projektu. - Školní budova a učebny jsou čisté a mají vřelou a přátelskou atmosféru.
5B Spolupráce	Jak je třeba vzdělávací organizaci formovat v zájmu usnadnění spolupráce s firmami?	S firmami spolupracují pouze jednotliví učitelé nebo vedení školy. Proto jsou další osoby automaticky vylučovány z této spolupráce, i když projeví snahu. Ve škole probíhá výuka separátně ve třídách, laboratořích, dílnách.	Jsou vytvořeny fungující formy spolupráce s firmami. Školy vytvářejí integrované prostory pro odbornou výuku s nejmodernějším vybavením. K dispozici pro výuku musí být stroje, nástroje a ostatní pomůcky.	Prostředí výuky/rámcové podmínky - školy uzpůsobují integrované učebny pro odbornou výuku s nejlepším dostupným vybavením. Týmy učitelů zde vedou a doprovázejí žáky na cestě k nezávislému/samostatnému učení. - existují dobře fungující struktury komunikace a spolupráce mezi školou a firmami. - školy a firmy se navzájem doplňují svým technickým a strojním vybavením.

Oblast kvality 5	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí uzpůsobení prostředí výuky a rámcových podmínek	Adekvátní upravitelná opatření (standardy)
5C Flexibilní plánování času	Jak by měly být vytvářeny rozvrhy, aby podporovaly výuku orientovanou na žáky?	Je pravidlem, že vyučovací hodiny jsou plánovány podle kurikula bez jakékoliv orientace na procesy.	Plánování výuky/rozvrh musí být opuštěno a ponecháno v pravomoci týmů. Tyto týmy plánují výukové procesy ve spolupráci s firmami a s cílem dosáhnout vysoké kvality odborného výcviku.	Prostředí výuky/rámcové podmínky - umožňují nezávislé plánování výukového kurzu s cílem dosáhnout nejvyšší možné kvality odborného výcviku.
5D Práce v sítích	Jak je výuka koordinována mezi prostředím školy a firmou?	Tradičně je koordinace mezi školou a firmou spíše náhodná. Proto se kvalita a úspěšnost významně liší.	Školy a firmy vytvářejí síť, která zajišťuje průběžnou koordinaci výuky ve škole a ve firmě.	Prostředí výuky/rámcové podmínky - bude uzpůsobeno tak, aby byl vytvořen rámec pro zajištění průběžné koordinace výuky u všech partnerů – ve škole, ve firmě a v dalších prostředích. Škola, společnost a další instituce musí zajistit potřebný organizační rámec pro tuto koordinaci.
5E Prostředí výuky	Jak je možno zajistit projektovou práci a týmovou práci během výuky ve dvou prostředích výuky?	Je pravidlem, že výuka probíhá izolovaně v obou prostředích. Ve škole jsou zanedbávány především pracovní procesy.	Je zajištěna koordinace výuky mezi oběma prostředími v zájmu dosažení nejvyšší možné kvality odborného výcviku.	Prostředí výuky/rámcové podmínky - S pomocí školních týmů může být velmi dobře realizována práce na projektech. Spolupráce mezi firmami, školami a dalšími příslušnými institucemi může být zlepšena vhodnou volbou obsahu projektu.

## 6. Reflexe výuky a odborného výcviku

*Zásada: Reflexe dává systematicky příležitost určovat aktivity ke zlepšení.*

Oblast kvality 6	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí reflexe výuky a odborného výcviku	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
6A Supervize a koučování	Používají učitelé/instruktoři nějaké možnosti supervize a koučování?	Učitelé se občas účastní kurzů a vzdělávání učitelů.	Učitelé se účastní výzkumu svých vlastních postupů (akční výzkum). Školy spolupracují spolu navzájem a s odborníky z průmyslu a terciární sféry (služby). Učitelé shromažďují, hodnotí, diskutují a vyměňují si příklady dobré praxe.	Reflexe výuky a odborného výcviku: - použití supervize a koučování spolu s moderními metodami sociálního učení.
6B Výměna zkušeností s kolegy	Vyměňují si učitelé/instruktoři pravidelně zkušenosti s kolegy?	Učitelé nediskutují své profesní problémy s kolegy.	Profesní komunita se vytvořila jako systém partnerů a dalšího vzdělávání.	Reflexe výuky a odborného výcviku: - kulaté stoly, diskuse, osobní kontakt, kolegiální hospitace, periodické e-maily, používání různých nástrojů.
6C Hodnocení a autoevaluace	Hodnotí učitelé/instruktoři výsledky učení? Reflektují učitelé/instruktoři osobně odborný výcvik a výuku? Používají učitelé/instruktoři profesionální nástroje pro hodnocení a autoevaluaci?	Sebehodnotící zpráva není vypracována ve všech předmětech/kurzech. Mnoho zpráv, které jsou dokončeny, nelze vyhodnotit.	Učitelé se zajímají o znalosti, dovednosti a přístupy svých žáků při hodnocení výsledků učení. Všechny kurzy připravují vyhodnocení kurzu, které identifikuje oblasti pro zlepšení, jež jsou sledovatelné a kontrolovatelné v čase.	Reflexe výuky a odborného výcviku: - Učitelé posuzují výsledky učení podle „vlastních individuálních norem“, „výsledků výuky ve třídě“ a individuálního vývoje žáka. - Implementace slovního hodnocení, hodnocení pomocí škály nebo procentuálního hodnocení. - Žáci budou informováni o procesech a pravidlech hodnocení. - Hodnocení učitelů probíhá spolu se žáky. - Sebehodnocení managementu (např. EFQM, normy ISO, CAF, CQAF, IWA2) - Sebehodnocení procesů odborného výcviku/výuky (např. Q2E) - Bude dosaženo spokojenosti žáků s podmínkami vzdělávání, spokojenosti učitelů s pracovním prostředím, managementem atd.

Oblast kvality 6	Klíčová otázka	Postupy vyžadující změnu	Žádoucí stav: Žádoucí reflexe výuky a odborného výcviku	Adekvátní upravitelná opatření (standarty)
6D Zpětná vazba od žáků, rodičů, kolegů, vedení školy, atd.	Hledají učitelé/ instruktoři zpětnou vazbu od žáků, rodičů, firem, kolegů, vedení školy, atd.? Používají učitelé/instruktoři metody jako je 360° zpětná vazba? Hodnotí žáci výuku?	Zpětná vazba je zatím výjimečná.	Žáci poskytují zpětnou vazbu učitelům a instruktorům. Učitelé/instruktoři/žáci vytvářejí adekvátní koncepce hodnocení.	Reflexe výuky a odborného výcviku: - osobní zpětná vazba (nikoliv anonymní); - otevřené diskuse (žáci a vedení školy např. na webových stránkách); - setkání žáků a učitelů zaměřené na rozvoj učitelů; - žákovské školní webové stránky; - jsou probírány stávající koncepce hodnocení a zvolena a poté po dalších úpravách aplikována adekvátní koncepce; - Žáci aplikují koncepci hodnocení na svou výuku.
6E Externí hodnocení	Mají učitelé/ instruktoři zájem účastnit se externí evaluace / externího hodnocení?	Učitelé a instruktoři nemají zájem účastnit se externí evaluace / externího hodnocení.	Učitelé a instruktoři se budou účastnit externí evaluace / externího hodnocení ke shromáždění údajů o kvalitě výuky získaných z autoevaluace.	Podpora zorganizování externí evaluace (např. ředitel, vedení školy, kolegové atd. si uvědomují roli externí evaluace), účast v externím hodnocení.

## Bibliografie

- Altrichter, H.; Posch, P. (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn.
- Becker, M.; Spöttl, G.; Dreher, R. (2003): GQM – Gestaltungsorientiertes Qualitätsmanagement für die Entwicklung von Unterrichtsqualität in berufsbildenden Schulen. Flensburg.
- CEDEFOP (2003) (publ.): Quality in training. Glossary. November 2003.
- EC (2004): Fundamentals of A 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe. European Commission. (Updated 29/09/05).
- ITEA (2000)(publ.): Standards for technological literacy: Contents for the study of technology. Reston (ISBN 1-887101-02-0).
- KMK (2000) (publ.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Schwippert, K. (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: bwp@ Nr. 8.
- Spöttl, G. (2006): Europäische Kernberufe – nach wie vor eine europäische Perspektive für eine europäisierte Berufsbildung? In: Grollmann, Ph.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. LIT Verlag, Hamburg, S. 157-172.
- Windelband, L.; Spöttl, G. (2003); Indicators for the identification of a need for qualification. Paper 2. Leonardo da Vinci, Project Early Bird, Flensburg.

## PŘÍKLAD POUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ KVALITY PRO ZLEPŠENÍ KVALITY V PROJEKTU PŘI VÝUCE/PŘÍPRAVĚ

*Alexander Maschmann, Profesní škola regionu Schleswig-Flensburg (Berufliche Schulen des Kreises Schleswig-Flensburg) Německo*

### Projekt pro odbornou školu: Realizace automatických navíjecích vrat garáže

#### 1. Rámcové podmínky

Projekt je prováděn ve 3. ročníku oboru Strojní mechanik

Výňatek ze školního roku 2006/2007	Blokové schéma Odborná skupina strojních mechaniků
Konstrukce kovů	
12.03.-16.03.	Tematický celek 10a
19.03.-23.03.	
26.03.-30.03.	100h
02.04.-16.04.	Jarní prázdniny
17.04.-20.04.	

#### 2. Situace projektu

Učni dostanou objednávku na naplánování, instalaci a uvedení do provozu automatických navíjecích garážových vrat, které mohou být ovládány různými ovladači. Protože není k dispozici žádná „zkušební garáž“, je nutno vytvořit model.

Učňům jsou k dispozici: rám modelu, navíjecí clona jako model navíjecích vrat, součásti převodů, motor, několik elektronických senzorů, ovladačů a řídicí jednotka.

### 3. Cíl projektu: Schopnost jednat (profesní dovednost)

Nejdůležitějším cílem této části výuky v tematickém celku<sup>1</sup> 10a je získání kompetencí, které umožní učňům úspěšně pracovat na technologiích systémů řídicí techniky ve strojírenství. Odborné kompetence, které mají být získány, je možno najít v definici cílů pro tematický celek 10a:

<b>formulace cílů řídicí techniky dle kurikula</b>
<b>tématický celek 10a Konstrukce kovů</b>
<b>Výroba dveří, vrat a mříží.</b>
Učni plánují celkovou funkčnost a jednotlivé funkce ovládaných dveří a vrat a vytvářejí plán fungování. Odvozují požadované vstupní a výstupní signály a vytvářejí logická propojení mezi těmito signály. Vybírají ovládací systémy a technické vybavení pro přístroje podle jejich budoucího využití. Určují součásti, kreslí schémata zapojení, staví ovladače a uvádějí je do provozu.

Podobně jako pokyn k žákovskému projektu i rozvoj osobních kompetencí učně je zaměřen na posilování samostatné práce, spolehlivosti a smyslu pro odpovědnost. Pro profesní jednání je důležité naplánování prezentace projektu, dále posílení odpovědnosti za úspěšné splnění objednávky a sebedůvěry.

Posilování sociálních kompetencí učňů vyplývá z faktu, že objednávka musí být splněna projektovým týmem. To vyžaduje, aby se učni identifikovali se společným cílem a byli připraveni zodpovědně jednat se svými kolegy.

## 1. Role učitelů a instruktorů

*Jaký druh sebereflexe podporuje kvalitu výuky a odborného výcviku?*

*Zásada: Učitel/instruktor je průkopníkem, který ukazuje směr pro dobrou výuku a odborný výcvik.*

<b>Klíčová otázka</b>	<b>Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)</b>	<b>Žádoucí stav</b>	<b>Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu</b>
1. Snaží se učitel dosáhnout cíle spolu s dalšími kolegy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obsah výuky je plánován samostatně a zvlášť každým učitelem.</li> <li>• Neexistuje koordinace rozvržení obsahu vzdělávání.</li> <li>• Není reflektována úspěšná výuka tematického celku.</li> <li>• Neexistuje výměna zkušeností s rozvojem učňů.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelé společně plánují, realizují a hodnotí výuku v tematickém celku týkající se strojírenství.</li> <li>• učitelé vedou a podporují učně v týmu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• společný výběr projektu</li> <li>- z tematického celku společné plánování kurzu výuky v rámci projektu</li> <li>- z tematického celku</li> <li>• koordinace rozvrhů tříd, které mají být vyučovány</li> <li>• Týmová výuka</li> <li>• plánování technického vybavení pro všechny profese</li> <li>• Diskuse o rozvoji a poskytování příležitostí učňům</li> </ul>

<sup>1</sup> Pozn. překl. Tematický celek je synonymem pro „učební pole“ (něm. Lernfeld, angl. Learning field) - Učební pole je definováno jako tematická jednotka vymezená svými cíli a obsahem, které jsou odvozeny od konkrétní profesní činnosti. Mají přispívat k získání kompetence profesního jednání, která spočívá v samostatném plánování, provádění a kontrolování pracovních činností, a v osvojení komunikačních způsobilostí a způsobilostí pracovat v týmech.



Klíčová otázka	Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)	Žádoucí stav	Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu
2. Aplikuje učitel nejnovější pedagogické a odborné poznatky?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obsahy tématického celku jsou rozděleny učitelům bez rozmyslu,</li> <li>• nebo každý učitel paralelně sděluje obsah jiné části tématického celku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koncepce tématického celku je implementována v souladu se stanoveným vzdělávacím programem (kurikulem).</li> <li>• Existuje projekt tématického celku, který je základem pro výuku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koordinace se stanoveními pravidly</li> <li>• Obsahy učení jsou sdělovány v rámci formulace cílů tématického celku 10a.</li> <li>• Rozdělení obsahu závisí na postupu projektu tématického celku.</li> <li>• byl zvolen projekt "ovládání navíjecích garážových vrat".</li> </ul>
3. Klade učitel rozvoj učňů do centra zájmu svých aktivit?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technický vývoj není brán v úvahu.</li> <li>• Nejsou používány aplikační programy.</li> <li>• Pracuje se jen na specializovaném obsahu dle učitelovy koncepce.</li> <li>• Učitel sám určuje rámcové podmínky učení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpovědné další vzdělávání v rámci své specializace</li> <li>• Je používán aplikační software.</li> <li>• Učitel motivuje učně k zaujetí pro řešení úkolů a zdůrazňuje důležitost profesního jednání.</li> <li>• Koordinované úkoly, obsah výuky se stupněm vývoje učně.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technický rozvoj v oblasti systémů řídicí techniky byl prozkoumán a zahrnut do úkolů.</li> <li>• Je používán plánovací software pro řídicí techniku.</li> <li>• Je vysvětlena praktická aplikace řídicí techniky.</li> <li>• Je zdůrazněna důležitost řídicí techniky ve strojírenství a podobně.</li> <li>• Soubor úkolů odpovídá stavu výkonů učňů ve třetím ročníku odborného výcviku.</li> </ul>
4. Považuje učitel odborný výcvik za součást vzdělávací kariéry učně?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jediným cílem je sdělování speciálního teoretického a praktického obsahu v daném učebním období.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berou se v úvahu životní a pracovní situace jednotlivých učňů.</li> <li>• Je umožňováno komplexní rozvíjení kompetencí učně.</li> <li>• Hlavním zájmem je získávání profesních dovedností.</li> <li>• Během práce na projektu se realizuje obecný obsah vzdělání.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učni spoluurčují hloubku a rychlost postupu při realizaci úkolu „navíjecích vrat“.</li> <li>• Učni dostanou v případě potřeby individuální podporu od učitele.</li> <li>• Byla provedena koordinace kurzu odborného výcviku řídicí techniky ve firmě a tématického celku 10a ve škole.</li> <li>• Práce na souboru úkolů z řídicí techniky vyžaduje komplexní jednání učně.</li> <li>• Podpora sociálních kompetencí díky týmové práci.</li> <li>• Zakázka projektu reflektuje příklad situace profesního jednání.</li> <li>• Matematický, jazykový a sociální obsah vzdělání je přesně prohlubován.</li> </ul>

## 2. Procesy učení/role žáků

*Jak se žák dostává do centra procesu učení?*

*Zásada: Instruktor/učitel by měl být lektorem i konzultantem.*

Klíčová otázka	Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)	Žádoucí stav	Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu
1. Je učeň připraven se vypořádat se souborem úloh sám?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň pasivně čeká na impulsy a pokyny učitele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň přistupuje k souboru úkolů aktivně.</li> <li>• Používá své odborné znalosti a dovednosti k řešení.</li> <li>• Používá výukových pomůcek, které má k dispozici pro rozšíření svých znalostí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň vyhodnocuje úkoly a technickou dokumentaci „navíjecích vrat“.</li> <li>• Komunikuje své znalosti se skupinou během plánování technologie ovladače.</li> <li>• Rozšiřuje si své znalosti studiem odborné literatury a používáním Internetu.</li> <li>• Používá své znalosti pro konstrukci a instalaci zařízení.</li> <li>• Používá aplikační software pro přípravu přepínání ovládacího zařízení.</li> </ul>
2. Pracuje učeň spolehlivě a svědomitě?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň musí být pravidelně povzbuzován k pokračování ve své práci.</li> <li>• Nedrží se dohod a přidělených úkolů.</li> <li>• Nikdy nepřichází včas a zapomíná nosit svou dokumentaci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň je motivován k vyřešení problému.</li> <li>• Dohody a přidělené úkoly jsou dodržovány.</li> <li>• Přichází vždy včas a s dobrou přípravou na výuku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň plánuje, konstruuje a uvádí do provozu ovládací zařízení způsobem zaměřeným na výsledek.</li> <li>• Dílčí úkoly jsou prováděny spolehlivě.</li> <li>• Dohody o termínech jsou dodržovány.</li> <li>• Technická dokumentace a pracovní výsledky jsou vždy k dispozici.</li> <li>• Dílčí řešení byla vypracována samostatně.</li> </ul>
3. Pracuje učeň v týmu odpovědně?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň přecitlivěle reaguje na kritiku.</li> <li>• Má tendenci agresivně jednat se svými kolegy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň je schopen pracovat s kritikou.</li> <li>• Jedná se svými spolužáky racionálně a odpovědně.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učeň nepovažuje kritiku svých návrhů na plánování, konstrukci a uvedení do provozu ovládacího zařízení za osobní záležitost, ale snaží se z ní poučit.</li> <li>• Pomáhá méně výkonným, aniž by je shazoval.</li> <li>• Akceptuje vysvětlení obsahu týkajícího se ovládacích zařízení svými spolužáky, pokud má problém jej pochopit.</li> </ul>
4. Chápe učeň svůj proces učení?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Snižuje hodnotu výsledků skupiny ve svůj prospěch.</li> <li>• Učeň nepoužívá materiály pro danou látku. Má jen sbírku volných listů.</li> <li>• Učeň si pouze prolistuje obsah před zkouškou.</li> <li>• Ptá se: "K čemu potřebuji toto?" nebo se vyjadřuje ve smyslu: "Naše firma toto stejně nedělá."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jedná solidárně.</li> <li>• Učeň dokumentuje a reflektuje svůj proces učení.</li> <li>• Vědomě aplikuje metody učení.</li> <li>• Připravuje se na zkoušky cíleným způsobem.</li> <li>• Posuzuje své učení v kontextu možného plánování profesního života.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výsledek práce skupiny „navíjecí vrata“ je prezentován jako společný výsledek.</li> <li>• Úspěch a selhání jsou přijímány celým týmem.</li> <li>• Pracovní kroky a výsledky úkolu „navíjecí vrata“ jsou zdokumentovány a vyhodnoceny ve složce projektu.</li> <li>• Silné a slabé stránky jsou diskutovány s uční.</li> <li>• Učňům jsou k dispozici různé zdroje pro učení.</li> <li>• Jsou nabízeny metodické nápovědy a cvičení k prohloubení látky (obsahu učení).</li> <li>• Je zdůrazněna důležitost dovedností týkajících se řídicí techniky.</li> </ul>

### 3. Metody výuky a odborného výcviku

*Které vlastnosti metod zvyšují kvalitu výuky?*

*Zásada: Instruktor/učitel volí metody pro podporu schopnosti jednat u učňů.*

<b>Klíčová otázka</b>	<b>Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)</b>	<b>Žádoucí stav</b>	<b>Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu</b>
1. Podporují dané metody u učňů schopnost jednat?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cesta k řešení problému je popsána v malých krocích se zadáním úkolu.</li> <li>• Výklad a poznámky na tabuli jsou stejné jako text učebnice.</li> <li>• Všichni učni musí zároveň pracovat na stejné úrovni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učni mohou spoluurčovat způsob a cestu k řešení problému.</li> <li>• Učni musí při řešení problému jednat samostatně (orientace na jednání).</li> <li>• Učni jsou při řešení úkolů spíše podporováni než instruováni.</li> <li>• Jsou k dispozici potřebné učební pomůcky a prostory.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výuka tematického celku 10a je vytvářena jako projekt.</li> <li>• Výsledek, tedy implementace ovládací jednotky, je možno formovat relativně otevřeným způsobem.</li> <li>• Jsou poskytovány zdroje informací, speciální znalosti nejsou předem formovány.</li> <li>• Učitel je učňům k dispozici a odpovídá na otázky z oblasti řídicí techniky. Avšak neposkytuje řešení daného zařízení.</li> <li>• Jsou k dispozici dílny, učebny, počítače s aplikačním softwarem.</li> </ul>
2. Je možný komplexní přístup k učení?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je sdělován jednotlivý odborný obsah.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sada úloh reflektuje profesní situaci..</li> <li>• Je vyžadován kompletní pracovní proces.</li> <li>• Teoretické odborné znalosti jsou provázány s praktickými dovednostmi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úloha „Navíjecí vrata“ vychází z profesního zadání úkolu.</li> <li>• Je vyžadováno plánování, výroba, kontrola, vyhodnocení/ zdokumentování a prezentace ovládacího zařízení</li> <li>• Zadání projektu je ve formě objednávky zákazníka.</li> </ul>
3. Získává učeň kompetence k jednání (odborné, osobní a sociální kompetence) pro svůj život a profesní dráhu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je sdělován pouze teoretický odborný obsah.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odborné kompetence jsou předávány spolu s metodou.</li> <li>• Jsou podporovány osobní kompetence.</li> <li>• Jsou rozšiřovány sociální kompetence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulace cílů tematického celku 10a je implementována pomocí úkolu „navíjecí vrata“.</li> <li>• Práce v týmu je nutností.</li> <li>• Úkol je velmi důležitý/výsledky jsou nutné.</li> <li>• Identifikace s úkolem a výsledkem je posilována prezentací projektu.</li> <li>• Existuje potřeba závazků a cíleně zaměřené práce.</li> </ul>

## 4. Obsah výuky a odborného výcviku

*Které z vlastností obsahu odborného výcviku mají za důsledek rozvoj kompetencí žáků v závislosti na úrovni jejich vývoje?*

*Zásada: Instruktor/učitel strukturuje obsah výuky logickým způsobem vzhledem k vývoji.*

<b>Klíčová otázka</b>	<b>Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)</b>	<b>Žádoucí stav</b>	<b>Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu</b>
1. Jsou základem pro výběr obsahu profesní situace a jednání?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odborný obsah se předává bez dalších relevantních informací.</li> <li>Odborný obsah je uvažován pouze teoreticky.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obsah je provázán se sadou pracovních úloh.</li> <li>Učni jsou schopni převést soubor úkolů do praktických aktivit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jako soubor profesních úkolů k projektu bylo zvoleno ovládání navijecích vrat.</li> <li>Teorie řídící techniky je prakticky transformována do konstrukce a uvedení do provozu daného zařízení.</li> </ul>
2. Je obsah odborného výcviku integrován do komplexního profesního jednání (orientovaného na proces)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odborný obsah kurikula je zpracováván postupně a teoreticky.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulace cílů v logicky strukturovaném kurikulu je převedena do komplexního profesního jednání.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Základem je formulace cílů tematického celku 10a „plánování, vývoj, volba, konstrukce a uvedení do provozu“ ovládacího systému.</li> </ul>
3. Je předáván obsah týkající se průběžného obecného vzdělávání?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pracovní aktivity nejsou vyžadovány.</li> <li>Je předáván pouze odborný pracovní obsah.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>v průběhu projektu je získáván obsah týkající se průběžného obecného vzdělávání.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pracovní aktivity jsou prováděny postupně až po prezentaci výsledků zákazníkovi.</li> <li>Matematický, jazykový a sociální obsah vzdělání je přesně prohlubován.</li> </ul>
4. Je brána v úvahu úroveň vývoje učňů?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obsah je předáván pouze podle „zadání v učebnici“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Předávaný obsah je uzpůsoben výkonnosti učňů z hlediska komplexnosti a hloubky (didaktická redukce s ohledem k adresátovi).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soubor úkolů odpovídá stavu výkonnosti ve třetím ročníku odborného výcviku.</li> <li>Obsah je prohlubován oproti základním cílům na základě vývoje a postupu projektu.</li> </ul>

## 5. Utváření prostředí výuky a rámcových podmínek

*Jak musí být prostředí ke vzdělávání (prostředí výuky a rámcové podmínky) utvářeno, aby došlo ke zlepšení kvality výuky a odborného výcviku?*

*Zásada: „Učitel/instruktor v rámci svých vlastních možností optimálně ovlivňuje prostředí výuky žáků/učňů.“*

<b>Klíčová otázka</b>	<b>Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)</b>	<b>Žádoucí stav</b>	<b>Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu</b>
1. Je možné propojit odborný obsah s postupy praxe?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učebny a dílny jsou navzájem jasně odděleny.</li> <li>• Poznatky z teorie a praxe jsou předávány zvlášť.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jsou k dispozici integrované učebny.</li> <li>• Učitelé teorie a praxe spolupracují.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učebna, laboratoř řídicí techniky a dílna jsou paralelně k dispozici pro výuku.</li> <li>• Učitelé teorie a praxe úzce spolupracují a koordinují obsah výuky a společně plánují projekt.</li> </ul>
2. Odpovídá vybavení současnému vývoji profese?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technické vybavení neodpovídá současnému standardu.</li> <li>• Zastaralé učebnice.</li> <li>• Není k dispozici aplikační software.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je možno pořídit moderní technické vybavení.</li> <li>• V rozpočtu jsou vyčleněny dostatečné prostředky na učební pomůcky.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pro tento projekt jsou nově zakoupeny součásti ovládacího zařízení.</li> <li>• Jsou k dispozici učebnice a technická dokumentace.</li> <li>• Je používán aplikační software.</li> </ul>
3. Je podporována týmová práce?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvrh nebere v úvahu týmy a je plánován pouze centrálně.</li> <li>• Nejsou k dispozici prostory pro porady.</li> <li>• Tým nemá vlastní rozpočet.</li> <li>• Neuvažuje se o zařazení týmu do struktury školy.</li> <li>• Týmu nejsou uděleny žádné pravomoci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Při plánování rozvrhu se s týmy počítá.</li> <li>• Každý člen týmu má ve svém rozvrhu určité množství času, které je k dispozici pro porady.</li> <li>• Každý tým má svůj vlastní rozpočet.</li> <li>• Struktura školy podporuje týmy a bere v úvahu při rozhodování.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Společné plánování projektu proběhlo střídavě a oboustranně.</li> <li>• Tým konstrukce kovů není časově omezen.</li> <li>• Vlastní rozpočet není k dispozici, avšak byla schválena finanční podpora týmu.</li> <li>• Není možná interní elektronická komunikace členů týmu ve škole.</li> </ul>
4. Je organizace školy navrhována tak, aby podporovala výuku?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potřebné subprocesy (administrativa, nákup, informační a komunikační technologie, údržba technických zařízení, ...) zatěžují odborný výcvik a průběh výuky.</li> <li>• Učitelé provádějí další úkoly jako "osamělí bojovníci".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelé jsou v nejvyšší možné míře vynechání ze subprocesů.</li> <li>• Na úkoly, které mají podle zadání vykonat učitelé, jsou aplikovány efektivní postupy.</li> <li>• Existují podpůrné útvary poskytující servis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zpracování údajů o studentech je prováděno centrálně.</li> <li>• Malé změny může provádět přímo učitel (např. změnit telefonní číslo učně).</li> <li>• Pro procesy nákupu existují standardy.</li> <li>• Údržba zařízení pro technologii kovů je zajišťována přímo k tomu určeným oddělením.</li> </ul>

Klíčová otázka	Postupy vyžadující zlepšení (možné současné situace)	Žádoucí stav	Adekvátní upravitelné opatření Popis konkrétních příkladů z aktuálního projektu
5. Jak je zajištěno učení učňů orientované na procesy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvrh je striktně dělen podle předmětů.</li> <li>• Učňi jsou omezeni na používání procesů učení definované podle rámcových podmínek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lekce v učebnách jsou řízeny flexibilně.</li> <li>• Učňi mohou spolupložit úkoly.</li> <li>• Pružná reakce na požadavky učňů.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Byl zaveden postup pro opravu chyb kopírovacích zařízení.</li> <li>• Mediální centrum, oddělení informační a komunikační technologie podporuje učitele a přebírá některé jejich úkoly (např. distribuci učebnic).</li> <li>• Projekt "navíjecí vrata" je průběžně dále vyvíjen v rámci odborných lekcí pro tematický celek 10a.</li> <li>• Učitelé se musí držet svých příprav na hodinu, ale nikoliv obsahu.</li> <li>• Implementace projektu může být naplánována a prováděna nezávisle v rámci dané sady úkolů.</li> <li>• Je možno nakoupit další náhradní díly.</li> <li>• Je možno poskytnout další učební pomůcky, pokud jsou zapotřebí.</li> </ul>
6. Funguje koordinace mezi jednotlivými prostředními výuky?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Škola a firma fungují souběžně bez jakékoliv koordinace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak je popsáno v rámcovém kurikulu a rámcovém plánu odborného výcviku – výuka ve škole a výcvik ve firmě jsou těsně provázány.</li> <li>• Firemní kurzy odborného výcviku jsou koordinovány s tematickým celkem.</li> <li>• V případě potřeby se realizují společné kurzy odborného výcviku.</li> <li>• Rozvoj učňů je prováděn společně (osobní a sociální kompetence).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Časově a obsahově je koordinován blok tematického celku 10a a výukový kurz řídicí techniky.</li> <li>• Sada úkolů školy a firemního institutu pro odborný výcvik (asociace) se navzájem doplňují.</li> <li>• Některé z tematických celků a kurzů odborného výcviku jsou prováděny společně ve škole či institutu pro odborný výcvik.</li> <li>• O vývoji učňů se občas diskutuje při různých příležitostech.</li> </ul>

# TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE: KLÍČOVÝ NÁSTROJ PŘI ŘÍZENÍ ZMĚNY

Georg Spöttli; Klaus Prütz a Torsten Grantz

## 1. Organizace týmu jako prvek managementu změny

Abychom eliminovali hned na začátku všechny fámy: Management změny neznámá výměnu vedení školy. Spíše označuje změnu role, vnímání sebe sama managementem školy, učiteli a zaměstnanci školy s ohledem na jejich ochotu vypořádat se se změnami prostředí ve svých školách. Článek popisuje výzvy, které stojí před odbornými školami, a způsob, jak tyto změny využít díky pružnější struktuře školy. Pojem Management změny (Change management = CM) nepochází z výzkumu v oblasti školství, ale z oboru podnikové ekonomie: „*Management změny zahrnuje všechny prostředky potřebné pro inicializaci a implementaci nových strategií, struktur, systémů a vzorců chování*“ (viz. Al-Ani 2001). Podle této definice zahrnuje management změny opatření sloužící k předpovídání, realizaci a implementaci změny. Popisuje spíše provozní úroveň změn díky vytváření rámcových podmínek a infrastruktury. Nad rámec této metodické definice je možno vnímat management změny ve školách jako souhrn všech plánovaných změn v procesech a organizačních strukturách s cílem přizpůsobit je změnám okolních podmínek. Systém musí být dynamizován. Diferencovaný management změn tedy mimo jiné řeší otázky organizace, personalistiky, vedení školy, komunikace a informace (viz. Lemmenmeier 2005). Zavedení organizační koncepce týmových struktur je jednou z možností, jak dynamizovat procesy a postupy organizace.

Nezbytnost uvést management změny na odborných školách je možno doložit skutečností, že tlaky vývoje pracovního prostředí přinášejí stále nové výzvy pro školy. Současný, stále rychlejší vývoj a změny pracovních struktur, technologií a povolání nutí odborné školství adaptovat se na tyto nové skutečnosti, a to i ve světle postupující globalizace. Strnulá byrokratická a hierarchická struktura systému odborné výuky na odborných školách někdy neumožňuje potřebné, adekvátní a pružné přizpůsobení předávaných struktur povolání a kompetencí. Odborné školství však musí okamžitě reagovat na změny ve světě práce a ve společnosti a tím zabránit, aby vznikl rozdíl mezi modernizací výuky na školách a na trhu práce. Proto musíme schopné pracovníky vzdělávat podle budoucích požadavků. Strukturální změny ve světě ekonomie a práce také vedou ke skutečnosti, že celoživotní zaměstnání – tj. zaměstnanci, kteří zůstávají ve stejné společnosti od počátku své výuky do odchodu do starobního důchodu – není nadále pravidlem. To je důvod, proč celoživotní vzdělávání přebírá novou a důležitější roli, stejně jako navazující příprava. Zejména v regionech, které jsou náchylné ke strukturálním změnám, je nezbytné naladit zaměstnance a schopné dělníky na nové podmínky na trhu práce a dále je vzdělávat, případně je znovu vzdělávat. V regionech – a zejména v regionech se slabou strukturou - jsou odborné školy rozhodujícími institucemi jak pro odborné vzdělávání, tak pro další přípravu. Měly by mít možnost aktivně a autonomně ovlivňovat proces restrukturalizace. Pokud školy mají mít pravomoc hrát tuto

roli aktivně, musí flexibilně a dynamicky reagovat na tyto změny. Tohoto stavu je možno mimo jiné dosáhnout vyšším stupněm autonomie škol.

Školy by měly být schopny flexibilně reagovat na regionální strukturální změny a příslušným způsobem upravovat svou výuku. Zavedení organizační koncepce týmových struktur je jednou z možností, jak dynamizovat organizaci. Touto koncepcí se budeme dále zabývat podrobněji. Primární cíle, jako například zvýšení kvality a efektivity výuky, by měly být vždy ve středu zájmu těchto úvah. Všechna opatření by měla být vytvářena v souladu s tímto předpokladem.

## Dvanáct klíčových bodů ve vývoji školy

- 1 Učitelé se účastní procesu celoživotního vzdělávání stejně jako žáci.
- 2 Organizace se musí naučit reagovat na nové, měnící se požadavky.
- 3 Podobně jako u jiných organizací mají školy tendenci opakovat rutinní aktivity a trvat na stanovených cílech.
- 4 Učící se škola prochází procesy učení tak, aby vyhověla změněným rámcovým podmínkám a efektivně formovala výuku.
- 5 To vyžaduje styl řízení založený na spolupráci, delegaci odpovědnosti, množství příležitostí pro zapojení se všech zúčastněných stejně jako velký prostor pro tvořivost a autonomie pro učitele.
- 6 Vedení školy musí vyvinout takovou kulturu vedení, která podporuje identifikaci učitelského sboru se školou, která přináší otevřenost a která podporuje experimenty a inovační projekty.
- 7 To vyžaduje znalost regionu, zákazníků školy a jejich požadavků, očekávání a vyjádření.
- 8 Je nezbytná sada nástrojů: nástroje sebeřízení v rámci rozvoje kvality školy, nástroje odpovědnosti a nástroje pro participaci pro společné utváření a rozvoj školy.
- 9 Individuální opatření, která nejsou provázána s dlouhodobým celkovým konceptem a která nejsou podporována střednědobými strategiemi obvykle nejsou úspěšná a vedou k frustracím. Rozvoj školy může být úspěšný pouze s holistickým přístupem a identitou společnosti podporovanou učitelským sborem.
- 10 Kvalitního řízení výuky může být nejnáze dosaženo pomocí kolegiálních, relativně autonomních týmů. Tato forma organizace zajišťuje intenzivní využívání potenciálů a explicitních znalostí členů týmu a tím zvyšuje šance na inovativní výkony.
- 11 Sebevědomí při plánování na několik let a jasné umístění týmu v rámci struktury školy jsou předpoklady pro úspěšnou a trvale udržitelnou práci týmů.
- 12 Ve škole pracují jak týmy, tak pracovní skupiny. Týmy spolupracují na dlouhodobém základě a soustředí se na plánování, výkon a vyhodnocení výuky. Pracovní skupiny na rozdíl od nich mají časově omezený rámec a jasně definovaný postup práce v rámci určité oblasti školy, nebo pracují mezioborově.



## 2. Příležitosti a rizika zavádění týmových struktur v rámci procesu managementu změny

Organizační kultura aplikovaná na odborných školách často není založena na týmových strukturách. Učitelé vidí sami sebe jako „osamělé bojovníky“. Nová kurikula podporující koncepci tématických celků vyžadují více koordinace mezi učiteli. Avšak autonomní týmy, které jsou podporovány týmovou organizační strukturou, jsou zatím ve školách spíše výjimkou. Pojem tým je tedy aplikovatelný spíše na jednotlivé učitele než na skupiny.

Pravidlem je přístup klasického byrokratického modelu, kdy je systém školy strukturován jako organizace založená na nedůvěře. To se odráží například v rozvoji organizace a v tradičním systému externího dohledu nad školami. Je to právě tento systém, který – pomocí řízení daných dohod – spíše zachovává status quo a nepodporuje inovace na odborných školách (viz. Schratz 1999, str. 77ff.). Přesto je nutné zakládat organizaci škol více na důvěře v zájmu dosažení cíle, kterým je flexibilní, dynamická struktura školy. Tato zatím dominantní struktura pracoviště učitelů vede k tomu, že učitelé se v rámci struktury považují za „osamělé bojovníky“. Povinná pracovní doba ve škole platí většinou pouze pro vlastní výuku. To je důvod, proč se učitelé ve škole nezdržují. To dále podtrhuje skutečnost, že dosud neexistují adekvátní pracovní podmínky pro přípravu, následné činnosti a koordinaci výuky. Adekvátní pracoviště, materiály, přístup na internet atd. nejsou k dispozici. Dalším problémem je, že současná organizace školy vede k soustavnému přesunování přítomných učitelů. Výuka se provádí na pedagogickou odpovědnost jednotlivých učitelů. To je důvod, proč jsou učitelé obvykle „na škole nezávislé“ osoby.

Se zaváděním nové organizační koncepce je nutno položit si otázku, zda přináší výhody oproti staré koncepci, protože práce dosud odvedená učitelským sborem není horší jen proto, že jde o „osamělé bojovníky“. Zde jsou klady tradiční školní struktury:

- dobře procvičené pracovní postupy,
- značná autonomie s ohledem na návrh výuky,
- velké množství dostupného času,
- příprava výuky a následné činnosti stejně jako změny jsou prováděny kdykoliv si to učitel přeje, spíše než aby k nim byl nucen: vyšší stupeň koncentrace a ochoty k výkonu,
- téměř žádná sociální kontrola prostřednictvím týmů a ostatních.

Naproti tomu stojí skutečnost, že učitelé musí pracovat osaměle. To platí i v případě problémů s výukou a s její přípravou a následnými činnostmi. Minimální výměna informací s ostatními členy učitelského sboru nepřináší vstupní informace od kolegů. Jednotlivý učitel čelí vysoké potřebě pracovní disciplíny v tradiční organizaci. Dále učitelé často cítí, že jejich práce není nikdy hotova. Oproti tomu týmová práce vede k lepší výměně zkušeností a k lepší koordinaci výuky.

Avšak to, že musí koordinovat svou práci s dalšími kolegy ve škole, bude pro část učitelského sboru nová zkušenost. Obecně se potřeba komunikace ve škole zvýší, protože posun kompetencí vyžaduje to, aby se rozhodování v organizaci předávalo. Proto bude čas vynaložený na organizaci týmu během implementační fáze zprvu narůstat. Dále učitelé zažijí nezvyklou sociální kontrolu týmu.

Je možno najít velké množství argumentů, které vyvracejí tyto kritické poznámky:

- 1 Týmy kolegů s vysokou autonomií přebírají odpovědnost za vývoj oblastí úkolů týkajících se výuky, a proto hlavně přispívají k rozvoji školy zaměřenému na výuku.
- 2 Učitelé se navzájem podporují při konkrétním plánování výuky, její realizaci a vyhodnocení, a tak se ujišťují, že školní pracovní procesy jsou dlouhodobě efektivně přizpůsobovány.
- 3 Práce v týmech zvyšuje šanci na další rozvoj výuky díky vyšší variabilitě nápadů a intenzivní výměně zkušeností s dalšími kolegy: Tým ví víc a motivuje.
- 4 Pokud se týmy konzistentně drží společně odsouhlasené obecné koncepce, dopad výuky se zvyšuje díky jejímu vyjasnění a souladu.
- 5 Týmová práce pomáhá řešit konfliktní situace, protože studenti se mohou obrátit na více partnerů, kteří spolu komunikují: Tým vyvažuje.
- 6 Členové týmu dále rozvíjejí své vlastní schopnosti v oblasti diagnostiky společnými diskusemi o možných řešeních konfliktu. To má okamžitý dopad na kvalitu práce ve škole.
- 7 Komunikace mezi učiteli se v týmu stává užší a intenzivnější. Noví kolegové se tím pádem snáze integrují do života školy. Absence učitele během výuky může být snáze kompenzována.
- 8 Postupy živé týmové organizace jsou přenášeny do kooperativní týmové práce studentů.
- 9 Spolupráce v týmu podporuje sociální kompetence všech členů týmu a vytváří prostor pro porady specialistů mezi členy učitelského sboru. Individualizace a „osamělí bojovníci“ ochabují ve chvíli, kdy se zintenzivňuje síť vztahů v učitelském sboru.
- 10 V rámci týmů se úkoly rozdělují podle odbornosti členů týmu. To zvyšuje kvalitu školní práce a efektivitu práce celého týmu.
- 11 Týmy organizují spolupráci s podniky efektivněji díky vnitřnímu delegování. Střednědobě toto vede ke zkrácení času, který musí spolupráci každý učitel věnovat.
- 12 Členství učitele např. ve dvou týmech vytváří síť vazeb mezi týmy, výsledkem jsou impulsy pro koordinaci týmů a zvýšení výměny informací v rámci školy.

Jedna z výzev stojících před implementací týmové organizace je formování skupin, důsledek plochých organizačních struktur a hierarchií, které jsou považovány za neefektivní. Tyto skupiny někdy předstírají již funkční týmovou strukturu ve škole. Pokud má týmová organizace ve škole nabídnout celou šíři svých výhod, je nutné, aby týmy ve škole spolu nepracovaly pouze neformálně, ale aby byly institucionalizovány a profesionalizovány. V nejlepším případě by mělo být každému učiteli nabídnuto vlastní pracoviště. Toto pracoviště je zároveň kontaktním místem pro studenty.

Dále by bylo velmi užitečné pro implementaci týmové organizace, kdyby učitelé byly přítomni ve škole v nějakém jádru pracovní doby. Nicméně šance na realizaci tohoto přístupu jsou spíše malé vzhledem k finančním důvodům a očekávanému odporu. Proto následující myšlenky představují způsob, jak ukotvit týmovou strukturu v rámci organizace školy:

Principy managementu změny podporují zavedení týmové organizace:

- Princip 1:** Změna je proces, nikoliv událost.
- Princip 2:** Škola je základní jednotka pro procesy změn.
- Princip 3:** Organizace se sama nezmění, dokud jednotlivci neinicíalizují proces změny.
- Princip 4:** Inovace jsou vždy implementovány s velmi různou intenzitou.
- Princip 5:** Intervence jsou vždy nezbytnými akcemi a jsou klíčem k úspěšnému postupu změn.
- Princip 6:** Přestože strategie typu vzhůru nohama nebo hlavou dolů mohou být úspěšné, cílem by měla být horizontální perspektiva.
- Princip 7:** Procesní vedení je nezbytné pro úspěch procesů změny v dlouhodobé perspektivě.
- Princip 8:** Přidělení mandátů může podpořit úspěch.
- Princip 9:** Existuje podstatný rozdíl mezi tím, čeho má být dosaženo, a tím, co bylo skutečně implementováno.
- Princip 10:** Vydláždění cesty pro procesy změny je týmovým úkolem.
- Princip 11:** „Adaptované“ intervence redukuje výjimečné výzvy během změn.
- Princip 12:** Kontext školy má podstatný vliv na proces změny. (Podle G. E. Hall / Sh. M. Hord, 2001).

### 3. Tým je prvkem organizace školy

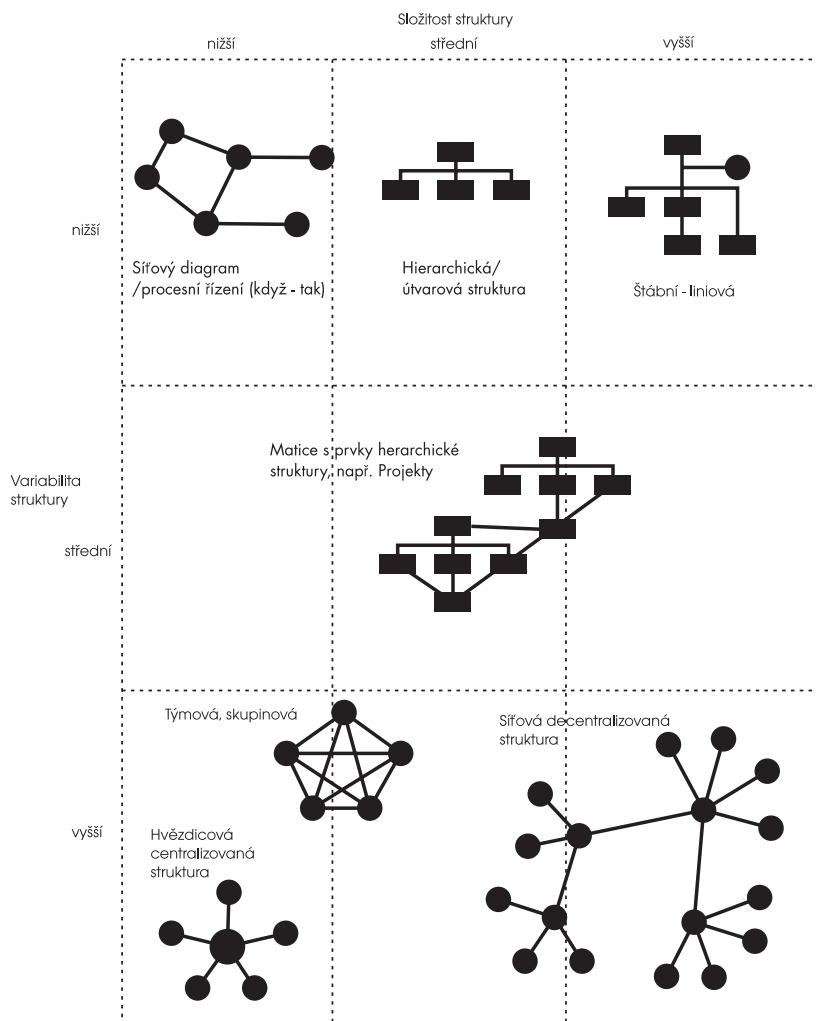
Pokud škola hodlá zajistit své pedagogické poslání pro studenty, musí být adekvátně strukturována v rámci organizace práce. Toto je klíčový faktor pro splnění rutinních úkolů. Na druhou stranu musí organizace rychle reagovat na iniciativy učitelů, studentů a externích partnerů a musí být velmi citlivá na nové výzvy (viz. Feser; Flieger 2002, s. 26). Škola potřebuje dynamickou rovnováhu mezi stabilitou a flexibilitou v průběhu procesu vývoje. Toto vede k otázce, zda tradiční rozdělení studentů do tříd a výcvikových skupin podle věku s obecně určenými dobami trvání je stále přijatelným řešením pro dnešní generace studentů a jejich problémy s učením (viz. Thurler 2006, s. 286). Úkol skrytý za touto otázkou se dále vyjasní, pokud si představíte, že implementace koncepcí učení orientovaných na studenty se samořízenými fázemi učení v otevřených vzdělávacích centrech je stále určitou výzvou pro liniovou organizační strukturu centra odborné profesní přípravy.

V zájmu toho, aby bylo možno se vyrovnat se stále komplexnějšími požadavky a stále rozdílnějšími rámcovými podmínkami, je nutno zintenzívnit profesionální spolupráci učitelů. Všechny vlastnosti, které brání inovaci, jako například „osamělí bojovníci“ a malá ochota diskutovat o problémech, musí být

zredukovány. Na druhé straně opatření ke zvýšení motivace jako je kolegialita, spolupráce a stálá výměna zkušeností v případě profesionálních problémů, musí být intenzivnější (viz. Thurler 2006, s. 289). Základním cílem je implementace a podpora profesionální kultury spolupráce celého učitelského sboru, která může jen těžit z efektivní kultury týmů učitelů.

Spolupráce učitelů je důležitou podmínkou k vylepšení kvality ve školách (viz. Burhen; Killus; Kirchhoff; Müller 1999, s. 21). Pouze v tomto případě bude škola schopna zvládnout zvyšující se složitost a variabilitu současných výzev.

Schwenger přiřadil složitost úkolů jejich variabilitě v následující matici (viz. Obr.1).



Obr 1: Ulrich Schwenger/Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Cologne (Německo), Organizační struktury na školách

Úkoly se vzrůstající složitostí jsou např. diagnostické otázky, interní diferenciaci v heterogenních učebních skupinách nebo práce v tématických celcích. Variabilita úkolů je rozšířena o úroveň praktické interní a externí sítě vztahů a variability práce s projekty. Proto stupeň složitosti a variability má jasný vliv na organizační strukturu školy.

Schwenger tvrdí, že liniová organizační struktura umožňuje zvládnout komplexní úkoly, avšak pouze s nízkou variabilitou. Jakmile variabilita úkolů stoupá spolu s jejich složitostí, instituce s decentralizovanými jednotkami provázanými se sítí organizace jsou vhodnější než liniová struktura (viz. Schwenger 2006, s. 27). Schratz nazývá takovou strukturu organizace s více centry heterarchickou (viz. Fischer, Schratz 1993, s. 140). Je vytvořena z malých a relativně autonomních prvků, tj. lokálních center či týmů, které se řídí dohodami o cílech a tvoří jednotlivé složky sítě školy.

Zpráva o škole Helene-Land-School velmi jasně popisuje tento heterarchický přístup jako „školu ve škole“.

*„V zájmu vytvoření malých, snadno říditelných a trvalých orientačních systémů pro studenty a učitele je naše velká a neosobní škola organizována do skupin podle věku. Tyto školy ve škole mají vysoký stupeň odpovědnosti samy za sebe a autonomie ... Hierarchie školy je tím pádem více nebo méně opuštěna, odpovědnost je delegována ve větší míře, jednotlivým týmům je přidělována široká škála úkolů, od sestavení ročního plánu práce až k řízení jejich vlastního rozpočtu“ (Becker; Kunze; Riegel; Weber 1997, s. 77).*

S ohledem na týmové struktury je možno konstatovat:

- Tým může být ústředním prvkem organizační struktury školy.
- Učitelství sbor pracující výhradně v týmech mění strukturu školy.
- Struktura školy může být orientována k liniové struktuře nebo k decentralizované síťové struktuře podle odhadu složitosti a variability úkolů a v závislosti na stupni autonomie, kterou tým dostává

Budoucí týmy musí být zahrnuty do organizace práce školy, jejíž struktura má být změněna. Je nutno vyjasnit následující otázky:

- Jsou týmy tradiční liniové organizační struktury zařazeny do příslušného oddělení?
- Jsou zahrnuty do maticové organizační struktury napříč odděleními?
- Budou umístovány jako ostrovy podél liniové struktury s cílem postupně stále více zahušťovat síť těchto ostrovů a pomalu rušit liniovou organizační strukturu?
- Nebo bude realizována organizace podle diagramu – jako u odborné školy (BBS) Vilshofen (viz. Obr. 2): Vnitřní ze dvou soustředných kruhů odpovídá administrativním službám. Vnější kruh obsahuje profesní týmy a týmy profesních oblastí, které mohou využívat požadovaných služeb vnitřního kruhu (médiá, informační technologie atd.) otáčením (BLK 2006, s. 203).



## 4. Podněty pro rozvoj týmově orientované školy

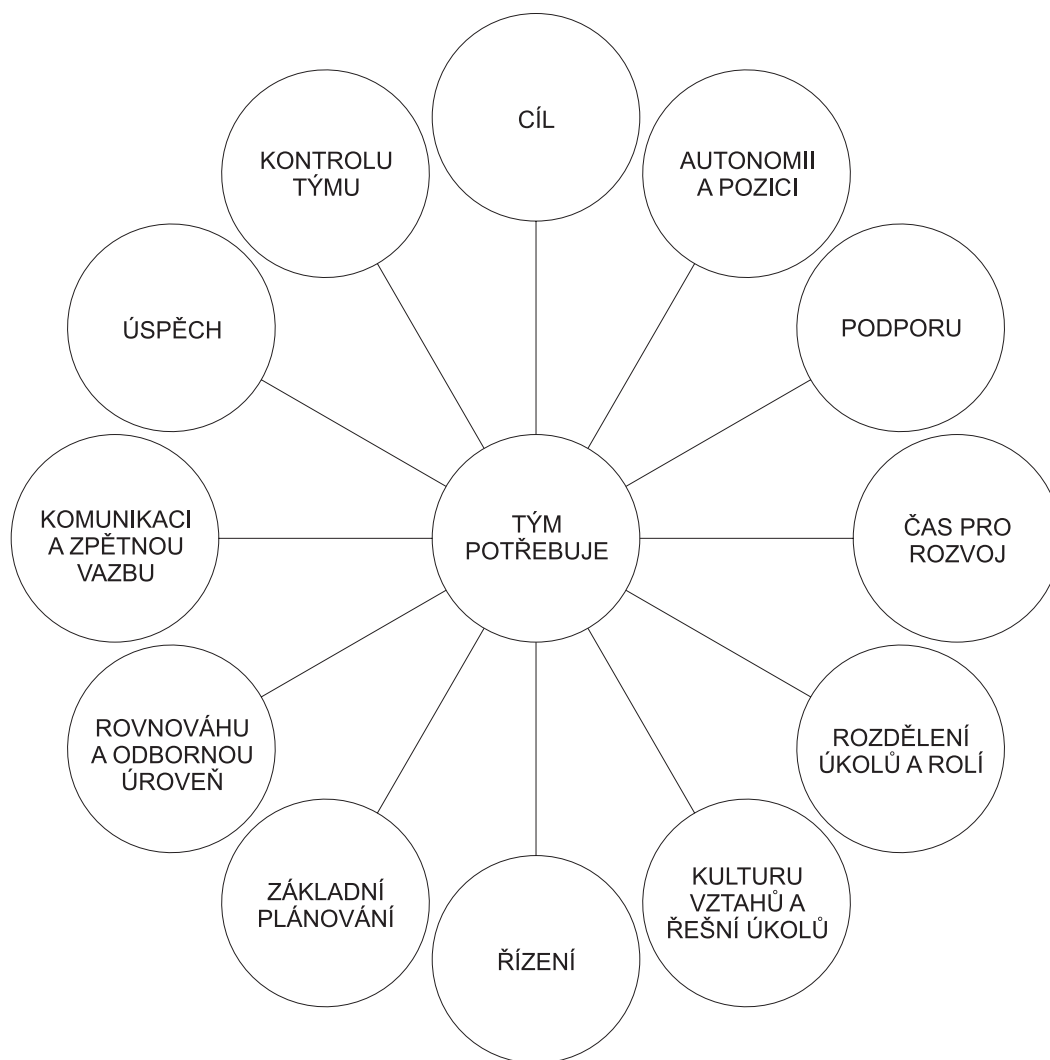
V rámci první hodnotící zprávy pilotního projektu UbS<sup>1</sup> bylo ohledně rozvoje týmů konstatováno toto: *“Reflexe koncepce a plánování koordinované celou školou jsou spíše výjimečně důvodem pro implementaci koncepce týmů ve zkoumaných školách. Stávající týmy lze charakterizovat jako praktické komunity vytvářené díky denní praxi.”* (Becker; Bering; Dreher; Spöttl 2003, s. 10)

Tato věta obsahuje jasnou kritiku, ale také jednoznačný požadavek, že cesta k týmově orientované škole vyžaduje opatrné plánování koncepce týmů v kontextu rozvoje školy a pečlivou implementaci. Management školy by měl věnovat velkou pozornost a velké úsilí vytváření týmové koncepce a měl by se jasně držet participativního přístupu.

- V jakých oblastech budou týmy zřízeny?
- Jaká jsou centra pro výměnu názorů, centra pro budování týmů?
- Jaká bude míra autonomie týmů?
- Jaké budou důsledky pro pracovní podmínky a oblast úkolů týmu?
- Jakou prioritu má rozvoj výuky?
- Jak budou týmy začleněny do struktury školy a spojeny s ostatními do sítě?
- Jak je možno zajistit institucionalizovaný dialog týmu/týmů se předmětovými komisemi a především s managementem školy?
- Jaké systémy pobídek by měly být vytvořeny?
- Jaké podpůrné pracovní skupiny by měly být implementovány a jak by měly být umístěny ve struktuře?
- Budou spuštěné procesy soustavně vyhodnocovány a v případě potřeby upravovány?
- Před spuštěním tohoto projektu – a toto nesmí být opominuto – je nutno zajistit výslovný souhlas většiny školní komunity o tom, že má být zvolena tato cesta. Cesta bude spíše dobrovolně sledována, pokud všechny zúčastněné osoby uvidí konkrétní výhody pro sebe i pro instituci. Tento benefit může být pro učitele dosažitelný, jakmile se zapojí do práce v autonomních týmech a zažijí týmovou práci jako další zdroj pro řešení bezprostředních problémů. Pokud management školy aktivně podporuje tento přístup, týmy se mohou stát učebními dílnami, kde se provádí výzkum ve formě kurikula, didaktiky, metod a sociálních otázek.

Týmová práce může snížit značný rozptyl dosahovaných výsledků jednotlivých učitelů a obecně zvýšit úroveň výkonu (viz. Rulff 2006). To neplatí jen pro týmy, ale toto tvrzení je možné aplikovat i na dlouhodobé zasíťování všech týmů. Pozitivní efekt předpokládá jasně dané úsilí managementu školy o rozvoj týmů. Ředitelé škol vydali následující prohlášení v rámci studie o rozvoji regionálních center odborné přípravy v Šlesvicku-Holštýnsku: *„Obecně se soudí, že učitelé jako takoví nejsou schopni pracovat v týmu. Proto je klíčovým prvkem rozvoje školy práce na jejich začlenění do rozvoje týmů.“*

<sup>1</sup> UbS projekt „Umstrukturierung berufsbildender Schulen“ zaměřený na přípravu učitelů pro regionální centra odborné přípravy. ([www.blk-info.de](http://www.blk-info.de))



Obr 3: potřeby týmu

V této situaci je od managementu školy vyžadován jasný impuls pro rozvoj týmů. Musí být vytvořena kultura důvěry, dialogu a spolupráce. Uznávání kolegiality, udržitelné spolehlivosti, jasná komunikace, zapojení do centrálních procesů a delegování až k delegování odpovědnosti musí být v průběhu konkrétních porad opakovaně zavedeny do praxe.



Tento přístup vyžaduje velmi konkrétní podpůrná opatření:

- školení učitelů pro práci v týmu, profesionální využívání nástrojů potřebných pro týmovou práci, včetně nakládání s interními a externími dohodami,
- školení vedení školy s cílem profesionálně navrhnout strukturální změny ve škole,
- školení konzultantů pro vyhodnocování vývoje hodnotících postupů, nebo jejich přizpůsobení stavu rozvoje a jejich implementaci ve škole.

Určené týmové struktury jsou klíčovým prvkem ke zvýšení efektivity výuky jako centrální oblasti kvality školy (viz. Becker; Dreher 2006, s. 7). „*Rozvoj výuky vyžaduje tým jako fórum reflexe změn a dalšího rozvoje výuky.*“ (Bastian 2006, s. 65)

Tato cesta je dlouhá, není prosta překážek a vyžaduje energii. Týmově orientovaná škola nemůže být vytvořena na první pokus prostou integrací učitelů s pomocí dynamického školení skupiny beze změn struktury organizace školy. Týmově orientovaná škola nemůže být vytvořena, ani pokud je organizační struktura školy restrukturalizována podle týmové koncepce.

Oba přístupy jsou neúspěšné – ani samy o sobě, ani dohromady – pokud chybí klíčový předpoklad: V zájmu toho, aby se nechali přesvědčit, byli schopni a ochotni pracovat udržitelným způsobem, musí mít učitelé smysluplnou a motivující perspektivu své pedagogické práce. To znamená více než záměrné a svědomité plnění úkolů s cílem dosáhnout efektivnosti výkonu (viz. Gessler 2006, s. 1).

Úspěch kolektivní týmové práce má dvanáct předpokladů

1. Týmy kolegů s vysokou autonomií přebírají odpovědnost za vývoj oblastí úkolů týkajících se výuky, a proto hlavně přispívají k rozvoji školy zaměřenému na výuku.
2. Učitelé se navzájem podporují při konkrétním plánování výuky, při její realizaci a vyhodnocení a tak se ujišťují, že školní pracovní procesy jsou dlouhodobě efektivně přizpůsobovány.
3. Práce v týmech zvyšuje šanci na další rozvoj výuky díky vyšší variabilitě nápadů a intenzivní výměně zkušeností s dalšími kolegy: Tým ví víc a motivuje.
4. Pokud se týmy konzistentně drží společně odsouhlasené obecné koncepce, dopad výuky se zvyšuje díky jejímu vyjasnění a souladu.
5. Týmová práce pomáhá řešit konfliktní situace, protože studenti se mohou obrátit na více partnerů, kteří spolu komunikují: Tým vyvažuje.
6. Členové týmu dále rozvíjejí své vlastní schopnosti v oblasti diagnostiky společnými diskusemi o možných řešeních konfliktu. To má okamžitý dopad na kvalitu práce ve škole.
7. Komunikace mezi učiteli se v týmu stává užší a intenzivnější. Noví kolegové se tím pádem snáze integrují do života školy. Absence učitele během výuky se může snáze kompenzovat.
8. Postupy živé týmové organizace jsou přenášeny do kooperativní týmové práce studentů.
9. Spolupráce v týmu podporuje sociální kompetence všech členů týmu a vytváří prostor pro porady

specialistů mezi členy učitelského sboru. Individualizace a „osamělí bojovníci“ ochabuje ve chvíli, kdy se zintenzivňuje síť vztahů v učitelském sboru.

10. V rámci týmů jsou úkoly rozdělovány podle odbornosti členů týmu. To zvyšuje kvalitu školní práce a efektivitu práce celého týmu.

11. Týmy organizují spolupráci s podniky efektivněji díky vnitřnímu delegování. Střednědobě toto vede ke zkrácení času, který musí spolupráci každý učitel věnovat.

12. Členství učitele např. ve dvou týmech vytváří síť vazeb mezi týmy, výsledkem jsou impulsy pro koordinaci týmů a zvýšení výměny informací v rámci školy.

V souhrnu projektu „Vedení a organizační struktury na odborných školách“ na kolegové Rheda-Wiedenbrück z okresu Gütersloh/Německo uvádí: *„Jakmile je možno opustit hierarchii a hledání moci a jakmile je zaručena vysoká míra svobody v rozhodování, jakmile vedení zaručuje volný prostor a považuje delegování za úkol odpovědnosti, cesta k vylepšené spolupráci a tím k efektivnější výuce je připravena.“* (Kohlruss; Schlegel 1999, s. 164)

## 5. Bibliografie

- Al-Ani, A.; Gattermeyer W.: Entwicklung und Umsetzung von Change Management Programmen. In:Gattermeyer, W.; Al-Ani, A. (Eds.): Change Management und Unternehmenserfolg, Gabler, Wiesbaden2001.
- Arnold, R.; Pätzold, H. (2006): Individuen und Organisationen als Lernende. Studienbrief SEM1020. Universität Kaiserslautern.
- Bastian, J. (2006): Unterrichtsentwicklung. Studienbrief SEM1010. Universität Kaiserslautern.
- Becker, M.; Spöttl, G.; Dreher, R. (2006): BEAGLE-E, Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen/Entwicklungsstand. Bestandsaufnahme der RBZ.
- Becker, M.; Bering, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (2003): Identifizierte Entwicklungsfelder in den RBZ -Modellschulen für die Lehrerbildung in der 2. und 3. Phase. Evaluationsbericht im Rahmen des Modellversuchs UbS. Flensburg.
- Becker, G.; Kunze, A.; Riegel, A.; Weber, H. (1997): Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, Das andere Lernen, Entwurf und Wirklichkeit. Hamburg.
- BLK (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende Organisationen. Stand derWeiterentwicklung der berufsbildenden Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationensals Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE). Heft 135. Bonn.
- Buhren, C. G.; Killus, D.; Kirchhoff, D.; Müller, S. (1999): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Dortmund.
- Feser, H.-D.; Flieger, W. (2002): Schulorganisation. Begleitheft SEM1010. Universität Kaiserslautern.
- Fischer, W. A.; Schratz, M.: (1993): Schule leiten und gestalten. Innsbruck.
- Gessler, M. (2006): Das 3-S-Modell zum Aufbau und zur Entwicklung einer teamorientierten Schule. Paper ITB Bremen.
- Hall, G. E.; Hord Sh. M.: Implementing Change. Principles, Patterns and Potholes, Allyn & Bacon 2001.
- Kohlruss, W.; Schlegel, W. (1999): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung, in: Bertelsmann Stiftung/ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (Hrsg.): Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlußbericht. Gütersloh.
- Lehmenmeier, A.; Ochsenbein, G.: Change Management Prozesse, 2005, S. 3. <http://www.fhso.ch/pdf/human/SNP%2026%20Change%20Management%20Prozesse.pdf>
- Nicolaus-August-Otto-Berufskolleg Köln, Schulprogramm 2000-2003 (o.J.)

Rulff, P. (2006): Teamarbeit im Lehreralltag – kaum etwas ist schwerer. Ernst – Litfaß - Schule / OSZ Druck- und Medientechnik. Handout. Berlin.

Schratz, M.; Steiner-Löffler, U: Die Lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, Beltz Pädagogik 1999.

Schwenger, U. (2006): Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement am Nicolaus-August- Otto-Berufskolleg, Köln. Handout.

Thurler, M. G. (2006): Lehrerbild und Widerstand gegen Innovationen, in: Oser, F.; Kern, M. (Eds.): Qualität der beruflichen Bildung - eine Forschungsbaustelle. Bern.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE: TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE NA VOŠ, SŠ, COP SEZIMOVO ÚSTÍ (2007)

*František Pecka, Hana Petrů, Jaroslav Svoboda*

Vyšší odborná škola, střední škola, centrum odborné přípravy (VOŠ, SŠ, COP) je veřejnou školou, jejímž zřizovatelem je Krajský úřad Jihočeského kraje se sídlem v Českých Budějovicích. Škola je součástí české vzdělávací soustavy a vystupuje v ní jako samostatný právní subjekt. Svoji činností navazuje na původní tradici Baťovy školy práce, která byla založena v roce 1941. V rámci optimalizace sítě středních škol byla škola v červenci 1999 rozšířena. V roce 2005 oslavila škola 65. výročí založení a byla rozšířena o vyšší odbornou školu (obor vzdělání Mechatronika). V současné době škola zajišťuje vzdělání pro více jak 1400 studujících různých typů studia (asi 39% tvoří frekventanti dalšího vzdělávání).

Pro ilustraci se škola v současnosti podílí s podporou Evropského sociálního fondu na řešení těchto projektů:

- KVALITA I - Nová závěrečná zkouška pro tříleté obory s výučním listem;
- VIP kariéra - výchovné poradenství;
- NSK - Národní soustava kvalifikací;
- UNIV - Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým;
- Vývoj nových programů dalšího profesního vzdělávání v oblasti strojírenství a elektrotechniky pro kombinované formy studia;
- Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů;
- Středisko pro usnadnění vstupu osob se zdravotním postižením a absolventů škol na volný trh práce;
- Výuka automatizace v podmínkách spolupráce školy a firem;
- Mechatronika.

### Vývoj týmové spolupráce na škole

Po získání právní subjektivity počátkem 90-tých let na škole fungoval pouze jeden tým s tradiční liniíovou strukturou. Tento tým složený z vedoucích pracovníků školy řešil veškerou problematiku od tvorby koncepcí dalšího rozvoje po každodenní zabezpečení chodu školy. Tento stav se postupně stával neudržitelným a na řešení závažnějších úkolů byly vytvářeny samostatné týmy složené z příslušných odborných pracovníků.

Toto se ukázalo jako opodstatněné zejména v souvislosti s realizovanými aktivitami k transformaci odborného vzdělávání v rámci Programu EU PHARE VET v letech 1994–1997.

S postupným nárůstem řešených úkolů, ale především zapojováním do dalších projektových aktivit v rámci programů Leonardo da Vinci a Partnership bylo zřejmé, že bude nutné změnit systém řízení a vedení všech procesů školy prostřednictvím stále širšího zapojování jednotlivých pedagogických i nepedagogických pracovníků do procesu týmové spolupráce. Týmy byly ustanovovány na základě podstaty řešených úkolů a jejich složení zpravidla vycházelo napříč organizační strukturou. Zhruba od roku 1998 se problematika týmové spolupráce na škole stává nedílnou součástí organizace práce.

V současné době na škole funguje značné množství vzájemně strukturálně propojených týmů řešících aktuální a nezbytné otázky ve vztahu k fungování školy jako výchovně vzdělávací instituce (užší a rozšířené vedení školy, pedagogická rada, pedagogické „minitýmy“ složené z třídního učitele, učitele odborného výcviku a vychovatele, týmy pedagogických pracovníků dle oborů vzdělání, podpůrné týmy k provedení inventur, apod.) či řešící projektové úkoly v oblasti školních vzdělávacích programů, celoživotního vzdělávání, zavádění systému kvality do života školy apod.

## 1. ukázka: Řízení školy

První ukázka popisuje týmovou spolupráci při běžné, operativní činnosti – řízení školy, tedy při realizaci všech aktivit ovlivňujících fungování školy jako výchovně vzdělávací instituce z hlediska naplňování příslušných legislativních opatření, požadavků a potřeb široké veřejnosti, kvality výstupů, ekonomiky, rozvoje lidských zdrojů, atd.

### Strategie týmu

Posláním týmu je vytváření takových podmínek, které zabezpečují přenos informací ke všem zainteresovaných účastníkům daného procesu, umožní následně realizovat vytýčené úkoly ve stanoveném čase a požadované kvalitě, nezbytnou zpětnou vazbu o dosažených výsledcích a následnou případnou korekci. Cílem týmu je zkvalitnit systém řízení a vedení všech procesů školy postupným zapojováním co nejvyššího počtu pracovníků do systému tvorby koncepce dalšího rozvoje školy, stanovování konkrétních úkolů k jejímu naplnění i vlastní realizaci přijatých opatření - vytvořit inspirativní prostředí pro co nejširší zapojení všech pracovníků školy.

Tým při řešení k dosažení vytýčených cílů využívá následující způsoby:

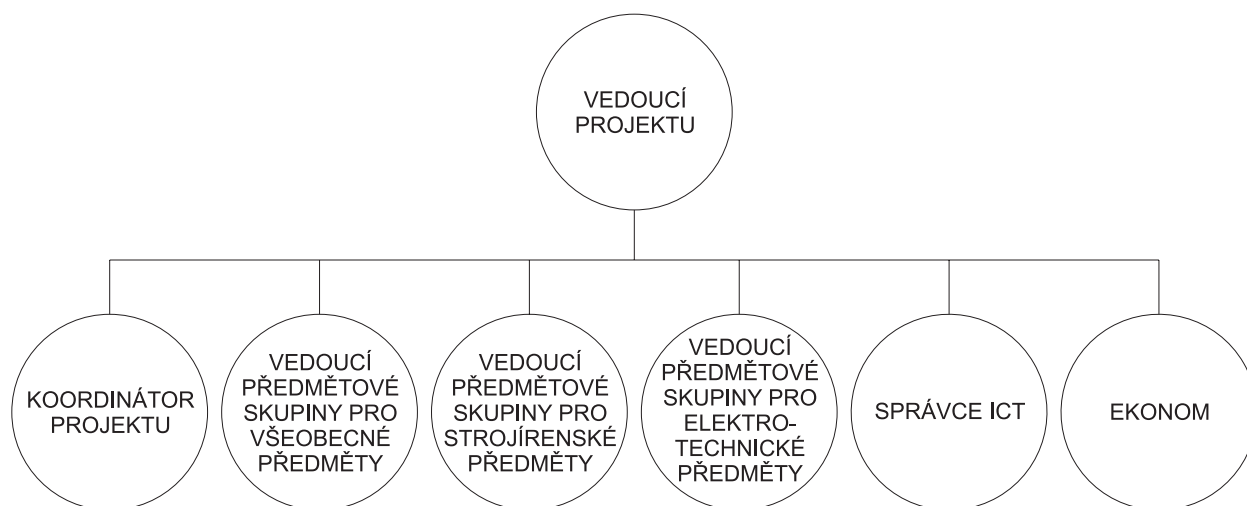
- pravidelné porady vedoucích pracovníků k řešení daných úkolů,
- rozšiřování týmu vedoucích pracovníků o další nezbytné odborníky při řešení příslušných otázek,
- realizací pravidelných konferencí za účasti všech pedagogických pracovníků k šíření informací i řešení otázek v širším plénu,
- postupném přenášení odpovědnosti na nižší stupně řízení - zapojování jednotlivých úseků, kabinetů či skupiny osob do řešení problémů,
- vytváření dočasných pracovních týmů k řešení konkrétního úkolu či problému (např. příprava podkladů pro výuku mechatroniky na škole, projekty SIPVZ, OP RLZ, zavádění systému kvality – sebehodnocení školy apod.).

Strategií týmu je, že se v první řadě snaží o co nejširší zapojení pracovníků školy do řešení aktuálních otázek i perspektiv dalšího rozvoje. Následně pak rozděluje aktivity na dílčí úkoly, přiděluje jednotlivým týmům či realizátorům (odpovědným osobám), důsledně kontroluje plnění dílčích úkolů v čase i požadované kvalitě a kontroluje naplňování očekávaných výsledků.

### Struktura týmu

Jedná o propojení stabilního, časově neomezeného, týmu s tzv. týmy na plnění konkrétních úkolů s omezením na stanovenou dobu. Tým je tvořen pedagogickými pracovníky (dle předmětů, dle oboru vzdělání, dle oborů), v týmu jsou zástupci vedení školy z důvodů úzké vazby na rozhodovací procesy vedení školy a nakonec jsou zde zastoupeni organizační a ekonomičtí pracovníci. Jsou dodržovány principy odpovědnosti za vytvoření úloh, jejich návaznosti a provázanosti. Dále principy vycházející

z úrovně vzdělání a míry získaných zkušeností při práci v předchozích projektech, principy zastoupenosti jednotlivých potřebných profesí. Zpravidla se jedná o řízení týmů s tradiční hierarchickou strukturou – vedoucí zodpovídá za naplnění cílů, dodržování stanovených zásad, kontroluje plnění harmonogramu, zastupuje projekt navenek, tzn. na poradách vedoucích pracovníků. Řídícímu pracovníkovi jsou buď přímo podřízeni jednotliví týmoví spolupracovníci nebo další koordinátoři (např. vedoucí jednotlivých kabinetů či vytvořených odborných předmětových komisí, správce ICT) podle povahy řešených úkolů a počtu zapojených řešitelů. Tito pak koordinují a řídí práce na tvorbě jednotlivých úkolů dané skupiny.



Obr 1: Organizační struktura týmu pro řízení školy.

## Role a úlohy v týmu

**Vedoucí pracovníci** (pracovníci s dobrými organizačními předpoklady) se věnují procesu řízení, vedení a vyhodnocování. **Iniciátoři s vizí** (pracovníci s novými nápady, podněty apod.) se věnují vymýšlení nových nápadů, podnětů, neotřelých řešení apod. ke zkvalitnění daného stavu či zabezpečení nové dimenze v rámci daného stavu.

**Lidé přístupní změnám** jsou jedni z nejdůležitějších členů týmu, respektive mají jednu z nejdůležitějších vlastností všech členů týmu, protože jsou ochotni ke změnám a tyto změny realizují.

**Realizátoři**, jsou pracovníci, kteří se podílejí na bezprostředním plnění úkolů.

**Kontroloři** jsou pracovníci, kteří jsou schopni všechny vize a prvotní nápady zasadit do potřebné legislativy.



## Osoba – tým – škola

Identifikace osob s týmem. Nejdůležitější otázkou se stává výběr konkrétních osob – pracovníků týmu. Tyto osoby jsou vybírány a následně jmenovány především na základě své odbornosti (v souladu s řešenými úkoly), což vytváří základní předpoklad pro jejich ztotožnění se s týmem. Jejich jmenování vychází z předchozího důkladného seznámení s řešenými úkoly, cíli, strukturou a složením projektového týmu a na základě jejich případných připomínek. V případě zjevných rozporů dané osoby s její identifikací s cíli či dalšími členy týmu je volena varianta náhradníků. Pokud to nejde z důvodů odbornosti pak varianta určitých kompromisů v oblasti hierarchického uspořádání týmu, podřízenosti jednotlivých členů týmu, apod. U některých osob je nutná jejich nominace i přes určitý nesouhlas. Zpravidla se pak takové osoby v průběhu realizace úkolů s týmem následně ztotožňují.

Současně je deklarována (a v praxi realizována) podpora (pomoc) jednotlivých členů týmu ze strany vedení školy. V průběhu plnění stanovených úkolů se tak jednotliví členové identifikují s týmem vzájemnou spoluprací, konzultacemi problémů na společných jednáních, přijímáním společného rozhodnutí, vzájemnou kontrolou splněných úkolů apod.

Tým jako součást školy. Rozhodující úlohu zde sehrává systém informovanosti o činnosti daných projektových týmů a stanovených (řešených) úkolech. K tomu je využíváno především pravidelných konferencí pedagogických pracovníků, porad jednotlivých úseků a kabinetů, webových stránek školy či následně využívání výsledků činnosti projektového týmu ostatními pracovníky.

Svou roli sehrává i systém postupného zapojování co největšího počtu pracovníků školy do týmů (řešení úkolů) a tím i ztotožňování týmů se školou.

## System fungování týmu

Tým má funkci realizátora řízení a vedení všech procesů školy.

Tým ve své podstatě zabezpečuje v základním složení:

- podklady pro rozhodovací činnost ředitele školy,
- podmínky pro plnění stanovených úkolů,
- výchovně vzdělávací proces a jeho evaluaci,
- podílí se na tvorbě plánů perspektivního rozvoje,
- rozvoj lidských zdrojů,
- inovaci školních vzdělávacích programů,
- aplikaci výsledků projektových aktivit do výchovně vzdělávací činnosti,
- aplikaci procesu sebehodnocení a požadavků kvality do činnosti podřízených pracovníků,
- požadované materiálně technického zabezpečení,
- a další činnosti související s každodenním procesem zabezpečení školy.

Tým funguje na základě pravidelných schůzek (1x za čtrnáct dní). Zde jednotliví členové informují o výsledku plnění stanovených aktivit a zodpovídají případné dotazy ostatních členů. Pokud výsledky odpovídají zadání na základě hodnocení všech členů je úkol považován za splněný. Nedílnou součástí porad týmů je poskytování informací týmu o dalších skutečnostech, ke kterým došlo za uplynulé období, včetně předložení návrhů na řešení problémů, případně nutnosti spolupráce více členů týmu a rozdělení odpovědnosti za konkrétní části daného úkolu. Při řešení vzniklých předem nepředvídaných úkolů jsou vyvolány operativní schůzky zainteresovaných členů týmu, ostatní jsou informováni následně na nejbližší poradě.

V týmu fungují tato pravidla: pravidlo zodpovědnosti za přidělené úkoly, povinnost účastnit se všech jednání, školení. Dále jsou to pravidla podřízenosti, ale i vzájemné tolerance, spolupráce, dobré komunikace.

## **2. ukázka: projekt Vývoj nových programů dalšího profesního vzdělávání v oblasti strojírenství a elektrotechniky pro kombinované formy studia**

Druhá ukázka týmové spolupráce je znázorněna na příkladu řešení projektové činnosti, tj. realizaci jednotlivých aktivit vedoucích k naplnění cílů projektu „Vývoj nových programů dalšího profesního vzdělávání v oblasti strojírenství a elektrotechniky pro kombinované formy studia“ v oblasti rozvoje dalšího vzdělávání na škole.

### **Strategie týmu**

Posláním týmu je pomoci dvouletého projektu (1. únor 2006 – 31. leden 2008) rozvíjet další vzdělávání poskytované školou při dodržení všech podmínek stanovených pravidly operačního programu rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ), metodickými příručkami týkajícími se čerpání přiznané podpory a poskytovatelem podpory. Cílem týmu je zajistit vytvoření nových vzdělávacích programů pro oblast dalšího profesního vzdělávání pro dva strojírenské a dva elektrotechnické učební obory s možností dosažení středního vzdělání s výučním listem a zajistit vytvoření materiálně technických podmínek pro následnou realizaci studia. Teoretické vyučování má být realizováno dálkovou formou prostřednictvím e-learningu, praktické jako denní studium (počáteční odborné vzdělávání). Tým při řešení postupně dosahuje cílů projektu prostřednictvím vzájemné spolupráce, dělby práce a vymezení odpovědnosti za svěřené úkoly, za pomoci počítačové techniky a potřebného SW vybavení pro e-learning, aplikace výsledků dosaženého vzdělání a zkušeností získaných v odborné i pedagogické praxi učitelů.

Strategií týmu je, že si tým rozdělil aktivity projektu na dílčí úkoly, přidělil jednotlivým realizátorům, důsledně kontroluje plnění dílčích úkolů v čase i požadované kvalitě a kontroluje naplňování výstupů a výsledků projektu.

## Struktura týmu

Jedná se o tým s časovým omezením po dobu trvání projektu, tým je tvořen učiteli (dle předmětů, dle oboru vzdělání, dle oborů), v týmu jsou zástupci vedení školy (ředitel školy) z důvodů úzké vazby na rozhodnutí vedení školy a nakonec jsou zde zastoupeni organizační a ekonomičtí pracovníci. Jsou dodržovány principy odpovědnosti za vytvoření úloh, jejich návaznosti a provázanosti. Dále principy vycházející z úrovně vzdělání a míry získaných zkušeností při práci v předchozích projektech, principy zastupitelnosti jednotlivých potřebných profesí.

Jedná se o tým s tradiční hierarchickou strukturou – vedoucí projektu zodpovídá za naplnění cílů projektu, dodržování zásad čerpání dotace, kontroluje plnění harmonogramu, rozpočtu a zastupuje projekt navenek. Vedoucímu jsou podřízeni: koordinátor projektu (zajišťuje realizaci aktivit organizačně a administrativně), správce ICT (zajišťuje instalace a údržbu PC techniky a SW, metodicky řídí vypracovávání jednotlivých e-learningových úloh), 3 vedoucí předmětových skupin (všeobecných předmětů, elektrotechnických a strojírenských předmětů – koordinují a řídí práce na tvorbě jednotlivých e-learningových úloh zadané skupině tvůrců úloh) a ekonom (zajišťuje vedení účetnictví a zpracování mezd projektu).

## Role a úlohy v týmu

**Vedoucí projektu** – jedná se zejména o odpovědného člena týmu, ale zároveň i člověka kreativního i kritického vůči vznikajícím vzdělávacím programům; Zajišťuje realizaci jednotlivých projektových aktivit v požadované kvalitě a čase, realizaci koncepčních otázek, evaluaci projektu a zpracování závěrečné zprávy.

**Koordinátor projektu** – jednoznačně člověk odpovědný nesoucí tíhu celé administrativy projektu; Koordinuje veškeré činnosti, zajišťuje jejich návaznosti, komunikuje s jednotlivými tvůrci, částečně pomáhá při tvorbě příruček a vzdělávacích programů.

**Pedagogičtí pracovníci** – tvůrci vzdělávacích programů, musí to být lidé přístupní změnám, i kritikové, kteří hledají chyby a upozorňují na ně; Nesou odpovědnost za včasné vyhotovení programů, zajišťují tvorbu vzdělávacích programů, jedná se o zkušené pedagogy ale i odborníky v profesi.

**Správce ICT** – člen mající spoustu nápadů a hledající nové cesty a způsoby řešení, musí umět i vhodně pomoci a metodicky vést ostatní členy týmu po odborné ICT stránce; Zajišťuje pořízení veškerého HW i SW vybavení pro e-learning, jeho instalaci, školení pedagogů a metodickou pomoc při tvorbě vzdělávacích programů.

**Autor příruček pro e-learning** – vyloženě kreativní člen. Vytváří vznikající příručky a metodické návody užívání nových SW.

## Osoba – tým – škola

Identifikace osob s týmem. Spolupráce jednotlivých členů týmu je nutná uvnitř týmu z důvodů zajištění návaznosti plnění jednotlivých aktivit projektu. Zároveň je daná vazba na rozhodnutí vedení školy účastí vedoucího projektu ve vedení školy. Jednotliví tvůrci vzdělávacích programů se identifikují s týmem vzájemnou spoluprací, konzultacemi problémů na společných jednáních, přijetím společné metodiky tvorby programů, vzájemnou všem přístupnou možností kontroly vytvořených úloh. Tým jako součást školy. Systém zvyšování úrovně lidských zdrojů se zlepšuje realizací projektu, na který získala škola finanční prostředky a může tak svoje pracovníky lépe ohodnotit za práci odvedenou pro školu navíc. Pro pracovníky podílejících se na práci v týmu je motivací, že se dozvídají nové věci, znalosti, postupy, které poté využívají při pedagogické činnosti.

Ostatní pracovníci školy vnímají členy týmu jako nositele a tvůrce něčeho nového, co budou moci i oni využívat ve své pedagogické činnosti na škole, i jejich zásluhou bude škola připravena poskytovat vzdělávání dospělým za kvalitativně nových podmínek a tím vytvořit pro ostatní pracovní příležitosti vzniklé při realizaci dalšího vzdělávání.

## System fungování týmu

Tým má funkci realizátora aktivit projektu v oblasti dalšího vzdělávání, plnění jeho cílů v čase a v rámci daného rozpočtu.

Aktivity týmu vychází z aktivit projektu:

- zabezpečení materiálně technického vybavení potřebného k realizaci projektu;
- zajištění potřebného softwarového vybavení;
- instalace, zprovoznění a průběžná údržba nových HW a SW;
- školení členů realizačního týmu v oblasti užívání MS Windows;
- školení členů realizačního týmu v oblasti užívání MS Class server;
- vytvoření studijních materiálů k užívání nových HW a SW;
- tvorba vzdělávacích programů pro čtyři dané učební obory;
- tvorba a zajištění provozu webové prezentace projektu;
- zajištění publicity projektu;
- řízení projektu;
- evaluace projektu.

Tým spolupracuje na základě smluvního ujednání mezi příjemcem podpory a jednotlivými členy. Všechny úkoly k zajištění realizace aktivit projektu byly předem stanoveny, rozděleny mezi jednotlivé členy včetně jejich finančního ohodnocení a podmínek časového plnění, úkoly jsou ze strany vedení týmu kontrolovány, vedení týmu je vždy nápomocno při řešení vzniklých předem nepředpokládaných problémů. Pravidelně se schází vedení týmu se všemi jeho členy, vedoucí týmu pravidelně provádí

kontroly plnění úkolů, tvůrci programů se setkávají a řeší vzniklé problémy v užších kolektivech – všeobecné, strojírenské a elektrotechnické předměty zvláště dle potřeby.

V týmu fungují tato pravidla: pravidlo zodpovědnosti za přidělené úkoly, povinnost účastnit se všech jednání, školení. Dále jsou to pravidla podřízenosti, ale i vzájemné tolerance, spolupráce, dobré komunikace a osobní mezilidské vztahy členů týmu. Zodpovědnost členů týmu je podporována finančním oceněním a „firemní kulturou“ školy.

## System – vzájemné vztahy

Práce týmu je založena na získaných předchozích zkušenostech s projektovou činností, konkrétně stanovených pravidlech jednání, tým je motivován vizí uskutečnění společného cíle projektu. Jedná se o členy týmu, kteří pracují u jednoho zaměstnavatele, takže se pracovní stýkají i mimo projektové aktivity a mají i jiné společné problémy, zájmy a sdílené hodnoty. Z tohoto důvodu i lépe fungují mezilidské vztahy. Důležité i stanovení pravidel jednání a dodržování metodiky tvorby programů. Přidanou hodnotou projektu je, že se zlepšili mezipředmětové vazby mezi vyučujícími všeobecných, strojírenských a elektrotechnických předmětů.

Fungování týmu je založeno na vztazích ve dvou úrovních:

1. vztahy horizontální – jsou spíše kolegiální.
2. vztahy vertikální – podřízení respektují nadřízené a vedení tolerantně přistupuje k ostatním členům týmu se snahou vzájemně si pomáhat tak, aby byly naplněny cíle projektu. Vspělost týmu je možno zjistit/posoudit úrovní a kvalitou vzdělání jeho členů, podle odborných znalostí a dovedností v dané problematice, schopnosti komunikovat a navzájem spolupracovat, respektovat rozhodnutí vedení nebo většiny a přizpůsobit svoje pracovní činnosti projektovým požadavkům.

## Motivace pro zahájení práce v týmu

Přidaná hodnota práce v týmu. Realizované projektové aktivity by nebyl schopen splnit jednotlivec z hlediska časového omezení délky trvání projektu. V rámci projektu vznikaly i metodické pokyny pro tvorbu programů a to na základě postupně získávaných zkušeností členů týmu, každý člen přistupoval k danému problému jiným způsobem, časem se metody ujednotily.

Členové týmu svou činností získají nové zkušenosti a poznatky v dané problematice, protože se jedná o zavádění nových technologií do výuky, a mohou své zkušenosti předat ostatním pedagogickým pracovníkům a lektorům školy.

Týmová spolupráce mezi lidmi je rozvíjena vytipováním problematických oblastí projektu a motivací ke společnému řešení problémů, vhodné ohodnocení odváděné práce na projektu, příslibem nové možnosti uplatnění získaných zkušeností a dovedností na trhu práce.

Klíčovými faktory úspěchu týmu je:

- spolupráce,
- respektování a akceptování vedení týmu včetně metod řízení projektu,
- invenční nápady.

Práce v týmu nabízí tyto benefity:

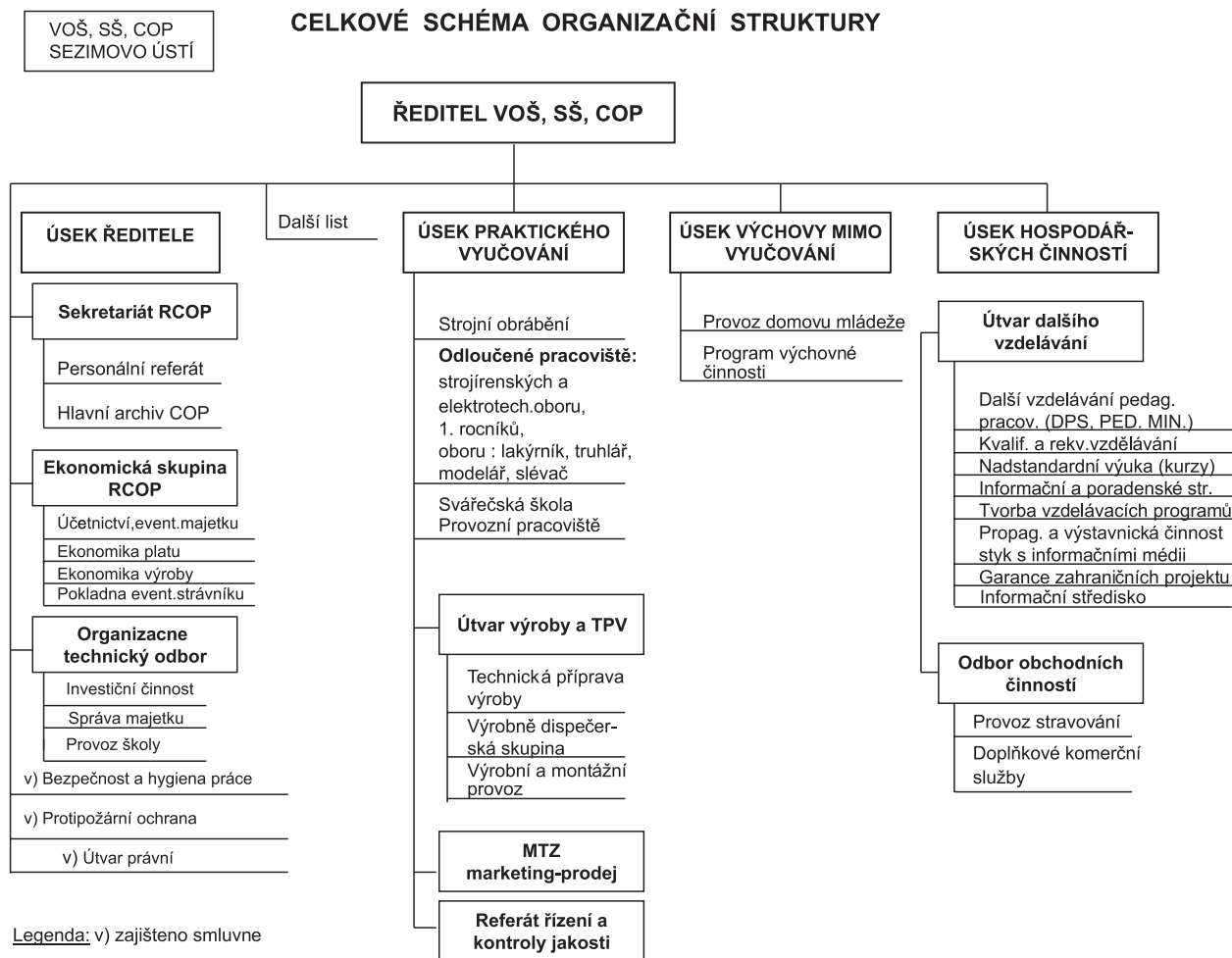
- rozložení zodpovědnosti za plnění úkolů,
- více nápadů pro řešení problému,
- vzájemná pomoc,
- seberealizaci členů týmu,
- odborný růst členů v týmu,
- částečná zastupitelnost jeho členů v případě potřeby.

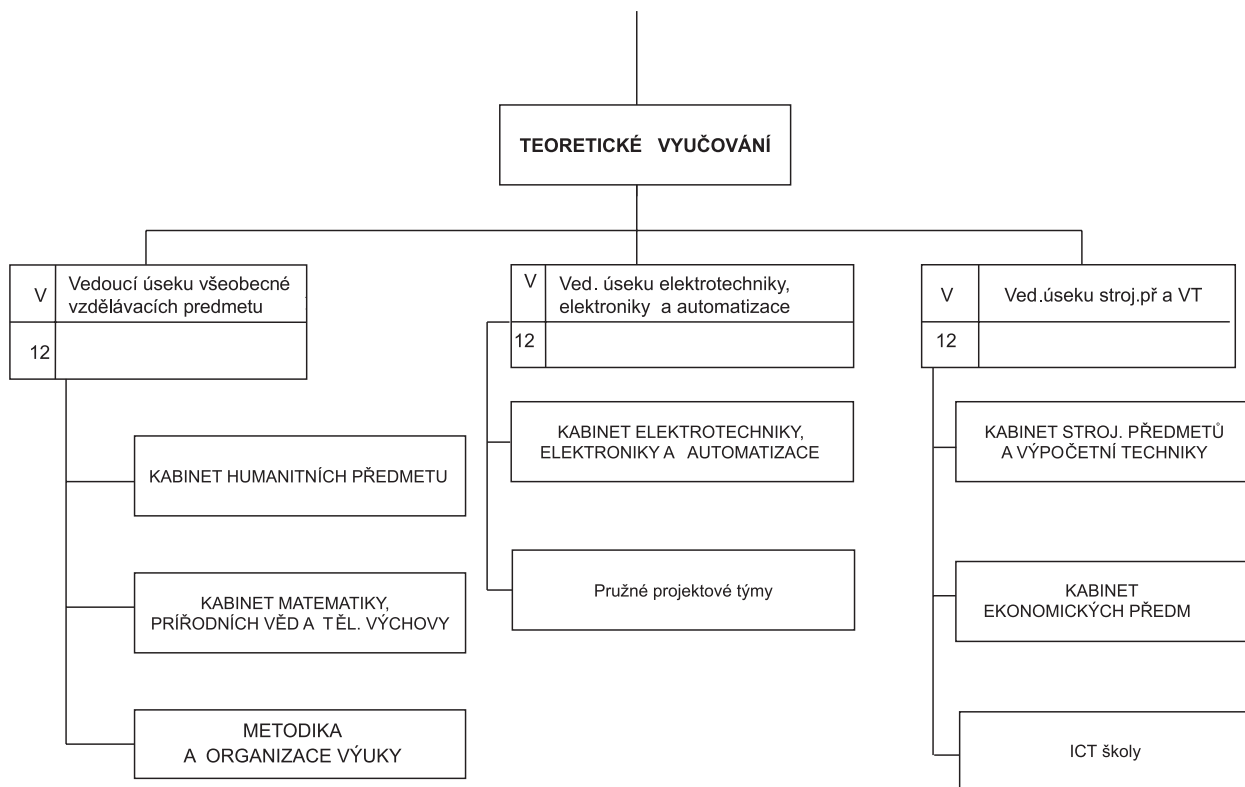
### Charakteristika týmové spolupráce na škole

Pro doplnění uvedených ukázek získaných z diskuse s pracovníky školy lze uvést tyto postřehy:

- při práci na projektech jsou využívány předchozí znalosti a dovednosti pracovníků školy a učitelé si zároveň při projektové činnosti osvojují nové dovednosti, které poté mohou aplikovat při výuce, čímž se zkvalitňuje vzdělávání;
- týmové dovednosti pracovníků školy jsou rozvíjeny i pomocí mimoškolních aktivit (každoroční sportovní setkání všech pracovníků školy; pravidelná sportovní a společenské aktivity různých skupin pracovníků školy);
- při realizaci projektů si členové týmů osvojují prostřednictvím praktické činnosti manažerské dovednosti, případně je získávají prostřednictvím školení, která proběhla např. v rámci Programu EU PHARE VET a v současnosti v projektech UNIV, PILOT S a CAF;
- vedoucí projektových týmů projektů se podílejí na řízení školy;
- učitelé se v pracovních dnech prioritně věnují výuce a ve volném čase („volná okýnka“ – doba kdy neučí, pátky odpoledne, víkendy) se věnují práci na projektech;
- učitelé školy pracují na mnoha projektech, pro což mají potřebné vybavení, podporu vedení školy, jsou lépe finančně ohodnoceni než učitelé na jiných školách v regionu;
- díky projektové činnosti školy a týmové spolupráci panuje ve škole dobré pracovní klima (roste firemní kultura školy), které usnadňuje rozvoj školy.

## Organizační struktura VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí







# INVENTURA TÝMOVÉ PRÁCE - NÁSTROJ ROZVOJE PRÁCE V TÝMU NA ŠKOLÁCH

Michael Gessler

## Inventura týmové práce

### Kontext

Učitelé často pracují na školách společně v týmech. Úroveň těchto týmů se liší škola od školy, tým od týmu. Týmy mohou pracovat dohromady spíše neformálním způsobem nebo mohou být začleněny do organizační struktury školy. Týmy se mohou scházet sporadicky čas od času nebo mohou pracovat nepřetržitě na přípravě a evaluaci výuky a žákovských projektů.

Inventura systémů týmů (ITP) je nástrojem k zjištění úrovně rozvoje týmové práce. ITP může být užívána jako diagnostický nástroj týmové práce (analýza týmu) nebo jako diagnostický nástroj stavu týmové práce na konkrétní škole (analýza školy). Ke zlepšení týmové práce (diagnostika týmu) nebo ke zlepšení úrovně týmové práce na škole (diagnostika školy) dojde poté, co silné stránky a oblasti příležitosti ke zlepšení se stanou ve škole viditelnými a diskutovanými.

Inventura týmové práce byla vytvořena k užívání na školách na základě zkušeností s již existujícími nástroji (viz Anderson & West, 2001, Kauffeld 2001) a modely (viz West 1994) a ve spolupráci s učiteli. Současná verze (např. inventura klimatu týmu od Brodbeck, Anderson & West 2001; FAT – dotazník na práci v týmech od Kauffeld 2004) byla primárně vytvořena pro firmy a neuvažovala zvláštnosti školního prostředí. Přesto je využitelná pro diagnostiku týmů, či diagnostiku školy na odborných školách.

### Podpora praxe

Inventura týmové práce poskytuje impulzy ke zlepšení týmové práce na škole. Nicméně je nutno na začátek poznamenat, že není možné změny a tedy i intervence bez diagnostiky. Nástroj může být použit různě: neoficiálně bez doporučení vedení, nebo oficiálně s doporučením vedení školy nebo jednotlivého týmu.

Diagnostika školy	Diagnostika týmu	
Spíše neoficiálně	ITP pomáhá informovat o současném stavu rozvoje spolupráce v týmech.	ITP může identifikovat silné stránky a oblasti příležitosti ke zlepšení týmu. Může napomoci iniciovat interní diskusi v týmech ke zlepšení týmové práce.
Spíše oficiálně	ITP může být používán jako institucionalizovaná zpětná vazba proto, aby ozřejmila rozšíření, stav a rozvoj týmové práce na škole.	ITP může být východiskem pro plánování, monitorování, evaluaci rozvoje týmu, které jsou oficiálně vedeny supervizorem nebo koučem.

Tabulka 1: aplikace inventury týmové práce (ITP)

## Struktura inventury

Inventura se skládá ze dvou dimenzí: zaměření se na lidi/orientace na úkoly a otevřenost/uzavřenost.

### Dimenze 1: Zaměření se na lidi a úkoly

Týmová práce může být na jedné straně charakterizována zaměřením se na lidi, s respektováním potřeb členů týmu a sociálního začleňování. Týmová práce může být na druhou stranu postižena zaměřením se na úkoly, zdůrazněna prioritou výkonu a výsledků. Ale rozvinutý tým je charakterizován zaměřením se na úkoly, stejně tak jako na lidi.

### Dimenze 2: Otevřenost a uzavřenost

Na jedné straně může být tým zaměřen dovnitř sama sebe, vyjádřen vnitřním uzavřením se a silným odtržením se od vlivů prostředí. Na druhou stranu tým může být ovlivněn zaměřením se na prostředí se silnou otevřeností směrem k vnějším vlivům. Ale rozvinutý tým ve stejnou dobu je charakterizován svojí uzavřeností (např. členové týmu jsou plně začleněni) a otevřeností (např. spolupráce s dalšími týmy).

## Úkoly rozvoje

Předchozí dvě dimenze mohou být ve výsledku kombinovány do 4 oblastí týmové práce. Každá z těchto oblastí obsahuje úkoly rozvoje týmu (Zlepšování, inovace, řízení a začlenění). Úkoly rozvoje týmu jsou konkretizovány (cíle a plánování, nezaujatost a podpora, úkoly a odpovědnost, důvěra a závazek). Tabulka ukazuje úkoly rozvoje a jejich konkretizaci.

	Otevřenost		Uzavřenost	
Zaměření se na úkoly	Zlepšování	Cíle Plánování	Řízení	Úkoly Odpovědnost
Zaměření se na lidi	Inovace	Nezaujatost Podpora	Zašlenění	Důvěra Závazek

Tabulka 2: Úkoly rozvoje

V dotazníku je členy týmů hodnocen každý z aspektů (např. cíle, plánování). Rozdíly jsou mezi dvěma extrémami: silné stránky a oblasti-příležitosti ke zlepšení. K dosažení komplexního pohledu na týmovou práci jsou do dotazníku začleněny některé další položky – významné aspekty týmové práce (např. podpora ředitelem školy).

## Analýza

„Oblasti-příležitosti ke zlepšení“ a „silné stránky“ jsou hodnoceny tří úroňovou škálou:

- spíše není/je aplikováno: (+/-) 1
- povětšinou není/je aplikováno: (+/-) 2
- úplně není/je aplikováno: (+/-) 3

Různé výroky jsou analyzovány vypočítáním aritmetických průměrů. Výsledky mezi -2 a -3 signalizují silnou potřebu zlepšení oblastí. Hodnoty mezi +1 a -1 udávají, že v dané oblasti se již něco děje, co může být dále zlepšováno. Hodnoty mezi +2 a +3 označují silné stránky týmu a samostatně stav rozvoje týmové práce na škole. Týmy (a samostatně školy) s hodnotami +2 a +3 v těchto oblastech slouží jako příklady pro další týmy (a školy).

## Přístup

Nejprve školy potřebují být informovány o účelu diagnostiky. Nástroj má pomoci ke zlepšení současné praxe, pomocí identifikování konkrétních oblastí – příležitostí ke zlepšení. Současná dobrá praxe bude označena jako možné vodítko pro další týmy.

Neexistuje správná a špatná odpověď. Každá odpověď je správná, pokud dotyční učitelé přesně pojmenují současný stav. Tento přístup by měl být sdělen před a během sbírání dat.

V důsledku šetření by měla být data reflektována týmy (školou). Oblasti – příležitosti ke zlepšení a silné stránky jsou diskutovány v interní diskusi, jsou rozvíjeny ukazatele zlepšení. Alternativně by mohl být tento proces formalizován s cizí pomocí.

Rozvoj kvality může být znova zjišťován pomocí inventury systému týmů. Důležité je poznamenat, že malé změny, které jsou následkem toho realizovány, jsou lepší než rozsáhlé koncepce. Ty jsou obvykle pozastaveny dříve, než mohou být realizovány.

## Dotazník

Každý výrok je ve vztahu k určitému úkolu rozvoje týmu.

Úkoly rozvoje týmu – zlepšení: C (cíle) a Pl (plánování); úkoly rozvoje týmu – řízení: Ú (úkoly) a O (odpovědnost); úkoly rozvoje týmu – inovace: N (Nezaujatost) a P (Podpora); úkoly rozvoje týmu – začleňování: D (důvěra) a Z (závazek). Výroky vztahující se ke kontextu školy jsou označeny Ko (kontext).

(+/-) 1: spíše není/je aplikováno

(+/-) 2: povětšinou není/je aplikováno

(+/-) 3 úplně není/je aplikováno

## Dotazník

	Oblasti – příležitosti ke zlepšení	-3	-2	-1	1	2	3	Silné stránky
C1	Náš tým zcela nerozumí společným cílům výuky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Náš tým zcela rozumí společným cílům výuky.
C2	Náš tým nemá jasně dohodnuté cíle týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Náš tým má jasně dohodnuté cíle týmu.
C3	Náš tým nemá stanoveny kritéria pro změření úrovně dosažení cílů týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Náš tým má stanoveny kritéria pro změření úrovně dosažení cílů týmu.
PI1	V týmu si neděláme plán práce pro týmové úkoly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu si děláme plán práce pro týmové úkoly.
PI2	V týmu si společně neděláme plán práce pro řešení projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu si společně děláme plán práce pro řešení projektu.
PI3	V týmu si neděláme plán, jaké budeme potřebovat pomůcky a materiály na výuku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu si děláme plán, jaké budeme potřebovat pomůcky a materiály na výuku.
PI4	V týmu neděláme plán o budoucím zajištění dalšího vzdělávání učitelů a pracovníků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu děláme plán o budoucím zajištění dalšího vzdělávání učitelů a pracovníků.
Ú1	Hodiny nejsou zpravidla připraveny společně jako výsledek týmové práce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hodiny jsou zpravidla připraveny společně jako výsledek týmové práce.
Ú2	Hodiny nejsou zpravidla hodnoceny (evaluovány) společně jako výsledek týmové práce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hodiny jsou zpravidla hodnoceny (evaluovány) společně jako výsledek týmové práce.
Ú3	Nemáme pravidelná setkání týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Máme pravidelná setkání týmu.
Ú4	Nemáme definovány úkoly a odpovědnost pro každého člena týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Máme definovány úkoly a odpovědnost pro každého člena týmu.
Ú5	Nemáme definovány specifické role v našem týmu (např. mluvčí týmu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Máme definovány specifické role v našem týmu (např. mluvčí týmu).
Ú6	Nepoužíváme intranet pro rozšiřování a sdílení informací v našem týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Používáme intranet pro rozšiřování a sdílení informací v našem týmu.
O1	Dohody týmu nejsou spolehlivě dodrženy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dohody týmu jsou spolehlivě dodrženy.
O2	Úkoly týmu nejsou plněny s potřebnou péčí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Úkoly týmu jsou plněny s potřebnou péčí.
O3	V týmu se pravidelně nediskutuje o pomůckách a materiálech pro výuku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu se pravidelně diskutuje o pomůckách a materiálech pro výuku.
O4	Uvnitř týmu není opravdový zájem, aby byl každý informován.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uvnitř týmu je opravdový zájem, aby byl každý informován.
N1	Nemůžu otevřeně diskutovat problémy a potíže s kolegy z týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mohu otevřeně diskutovat problémy a potíže s kolegy z týmu.
N2	Moji kolegové z týmu jsou zaujatí ke změnám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Moji kolegové z týmu jsou nezaujatí ke změnám.

	Oblasti – příležitosti ke zlepšení	-3	-2	-1	1	2	3	Silné stránky
N3	Neudržíme intenzivní kontakt s ostatními týmy ve škole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Udržíme intenzivní kontakt s ostatními týmy ve škole.
N4	Neudržíme intenzivní kontakt s institucemi mimo naší školu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Udržíme intenzivní kontakt s institucemi mimo naší školu.
P1	Jako tým nerozvíjíme myšlenky stálého rozvoje ke zlepšení naší práce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jako tým rozvíjíme myšlenky stálého rozvoje ke zlepšení naší práce.
P2	Inovace nejsou týmem velmi oceňovány a podporovány.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inovace jsou týmem velmi oceňovány a podporovány.
P3	Nepřemýšlíme o možnostech ke zlepšení.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Často přemýšlíme o možnostech ke zlepšení.
P4	Náš tým si nevyhrazuje dostatek času, který je potřeba k rozvíjení nových myšlenek/nápadů.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Náš tým si vyhrazuje dostatek času, který je potřeba k rozvíjení nových myšlenek/nápadů.
D1	Nevěřím, že moji kolegové v týmu jsou vůči mně příznivě nakloněni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Věřím, že moji kolegové v týmu jsou vůči mně příznivě nakloněni.
D2	Moji kolegové v týmu nevěrohodně respektují to, co říkám a dělám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Moji kolegové v týmu věrohodně respektují to, co říkám a dělám.
D3	Nevěřím, že mě v obtížných situacích kolegové z týmu také podpoří.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Věřím, že mě v obtížných situacích kolegové z týmu také podpoří.
D4	V týmu neprobírám s kolegy důvěrné (tajné) věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	V týmu probírám s kolegy důvěrné (tajné) věci.
Z1	Nejsem připraven/a být nadšený pro tým.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jsem připraven/a být nadšený pro tým.
Z2	Nejsem šťastný/a z práce v tomto týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jsem šťastný/a z práce v tomto týmu.
Z3	Pro mě jako osobu není tento tým důležitý.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pro mě jako osobu je tento tým důležitý.
Z4	Nepečuji o dobrý stav (blaho) týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pečuji o dobrý stav (blaho) týmu.
Ko1	Ředitel/ka naší školy nepodporuje spolupráci učitelů v týmu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ředitel/ka naší školy podporuje spolupráci učitelů v týmu.
Ko2	Pracování v týmu není způsob, jakým fungujeme v naší škole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pracování v týmu je způsob, jakým fungujeme v naší škole.
Ko3	Týmy nejsou oficiálním prvkem naší organizační struktury školy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Týmy jsou oficiálním prvkem naší organizační struktury školy.
Ko4	Náš tým nemá místnost/ kancelář pro práci týmu ve škole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Náš tým má místnost/ kancelář pro práci týmu ve škole.
Ko5	Rozvrh ve škole nebere v úvahu čas pro týmovou práci a není v něm zahrnuta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Rozvrh ve škole bere v úvahu čas pro týmovou práci a je v něm zahrnuta.



## Obsah

ÚVOD	7
<b>RÁMEC ROZVOJE KVALITY: MANUÁL S METODAMI PRO IMPLEMENTACI V ORGANIZACÍCH POSKYTUJÍCÍCH ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ</b>	
1. Jaký je rámec rozvoje kvality QualiVET?	9
2. K čemu rámec rozvoje kvality slouží?	10
3. Kdo může používat rámec rozvoje kvality?	10
4. Jaké jsou základní prvky rámce rozvoje kvality?	11
5. Proč představuje koncepce týmů ústřední prvek rámce rozvoje kvality QualiVET?	14
6. Jaký má rámec rozvoje kvality vztah k ostatním stávajícím systémům kvality?	16
7. Proč hraje zaměření se na odbornou práci tak podstatnou roli v rámci rozvoje kvality QualiVET?	17
8. Co je přidanou hodnotou rámce rozvoje kvality QualiVET?	18
9. Potřebujete pro implementaci rámce rozvoje kvality QualiVET podporu ze strany vedení školy?	19
10. Jak zapojím učitele do rámce rozvoje kvality QualiVET a jak je budu motivovat k implementaci?	20
11. Jaké zdroje potřebuji pro implementaci rámce rozvoje kvality QualiVET?	21
12. Proč bychom měli v naší škole realizovat rámec rozvoje kvality QualiVET?	22
13. Vyžaduje rámec rozvoje kvality QualiVET nějakou organizační změnu?	23
Bibliografie	24
<b>NOVÝ PŘÍSTUP K ROZVOJI KVALITY: POKYNY PRO VYUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ A STANDARDŮ</b>	
1. Záměry	25
2. Oblasti kvality a charakteristiky kvality pro indikaci změn	26
3. Indikátory kvality a upravitelná opatření jako standardy pro rozvoj kvality	29
4. Formát standardů a indikátorů	31
<b>UPRAVITELNÉ INDIKÁTORY KVALITY A STANDARDY PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVU VE STROJÍRENSTVÍ</b>	
1. Role učitelů a instruktorů	35
2. Procesy učení	37
3. Metody výuky a odborného výcviku	39
4. Obsah výuky a odborného výcviku	40
5. Prostředí učení a rámcové podmínky pro výuku ve škole a odborný výcvik ve firmách	42

6. Reflexe výuky a odborného výcviku	44
Bibliografie	46

## PŘÍKLAD POUŽITÍ UPRAVITELNÝCH INDIKÁTORŮ KVALITY PRO ZLEPŠENÍ KVALITY V PROJEKTU PŘI VÝUCE/PŘÍPRAVĚ

Projekt pro odbornou školu: Realizace automatických navíjecích vrat garáže	47
1. Role učitelů a instruktorů	48
2. Procesy učení/role žáků	50
3. Metody výuky a odborného výcviku	51
4. Obsah výuky a odborného výcviku	52
5. Utváření prostředí výuky a rámcových podmínek	53

## TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE: KLÍČOVÝ NÁSTROJ PŘI ŘÍZENÍ ZMĚNY

1. Organizace týmu jako prvek managementu změny	55
2. Příležitosti a rizika zavádění týmových struktur v rámci procesu managementu změny	57
3. Tým je prvkem organizace školy	59
4. Podněty pro rozvoj týmově orientované školy	63
5. Bibliografie	67

## PŘÍPADOVÁ STUDIE: TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE NA VOŠ, SŠ, COP SEZIMOVO ÚSTÍ (2007)

Vývoj týmové spolupráce na škole	69
1. ukázka: Řízení školy	71
2. ukázka: projekt Vývoj nových programů dalšího profesního vzdělávání v oblasti strojírenství a elektrotechniky pro kombinované formy studia	74
Organizační struktura VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí	79

## INVENTURA TÝMOVÉ PRÁCE - NÁSTROJ ROZVOJE PRÁCE V TÝMU NA ŠKOLÁCH

Inventura týmové práce	81
Dotazník	84



